

T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
HASAN ALİ YÜCEL EĞİTİM FAKÜLTESİ YAYINI

HASAN ALİ YÜCEL
EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ

JOURNAL OF THE HASAN ALİ YÜCEL FACULTY OF EDUCATION

Nisan/April 2017

Cilt/Volume 14-1

Sayı/Issue 27

Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi dergisi = Journal of the Hasan Ali Yücel Faculty of Education.-- İstanbul : İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, 2004-

c.: şekil, grafik, tablo; 24 cm.

Yılda iki sayı.

ISSN 1304-8139

Hakemli dergidir.

Elektronik ortamda da yayınlanmaktadır:

<http://dergipark.gov.tr/iuhayefd>

1. EĞİTİM – TÜRKİYE – SÜRELİ YAYINLAR. 2. YÜKSEK ÖĞRETİM - TÜRKİYE. 3. EĞİTİM BİLİMİ.

Baskı-Cilt
Kültür Sanat Basımevi
www.kulturbasim.com
Sertifika No: 22032

Istanbul University,
Hasan Ali Yücel Faculty of Education
Besim Ömer Paşa Cd. No. 11 Beyazıt - İstanbul

Web: <http://journals.istanbul.edu.tr/iuayefd/index>
E-Mail: haydergi@istanbul.edu.tr

Tel.: 0 212 440 00 00 / 13187

Fax: 0 212 513 05 61

© 2017

Tüm hakları saklıdır
Derginin adı anılmadan hiçbir alıntı yapılamaz.
Yazılardan yazarları sorumludur.

İstanbul Üniversitesi Rektörlüğü Sağlık Kültür ve Daire Başkanlığı
tarafından bastırılmıştır.

TC
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
HASAN ALİ YÜCEL EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ
JOURNAL OF THE HASAN ALİ YÜCEL FACULTY OF EDUCATION
NİSAN 2017

ISSN 1304-8139

SAHİBİ
İstanbul Üniversitesi
Hasan Ali Yücel
Eğitim Fakültesi Adına
Dekan

Prof. Dr. Hülya ÇALIŞKAN

OWNER
On Behalf of İstanbul
University
Hasan Ali Yücel Faculty
of Education
Dean

EDİTÖR KURULU

EDITORIAL BOARD

ÜYELER / MEMBERS:

Prof. Dr. Hülya ÇALIŞKAN
Prof. Dr. Yıldız KOCASAVAŞ
Prof. Dr. İrfan ERDOĞAN

Doç. Dr. Serap EMİR
Doç. Dr. Armağan KÖSEOĞLU
Yard. Doç. Dr. İrfan ŞİMŞEK

EDİTÖRLER / EDITORS:

Prof. Dr. Hülya ÇALIŞKAN
Araş. Gör. Dr. Fidan BAYRAKTUTAN

İNGİLİZCE EDİTÖRÜ / ENGLISH EDITOR:

Yrd. Doç. Dr. Tuncer CAN

REDAKSİYON / REDACTION:

Araş. Gör. Dr. Fidan BAYRAKTUTAN
Araş. Gör. Dr. Elif POLAT HOPCAN
Araş. Gör. Dr. Sinan HOPCAN
Araş. Gör. Dr. Nur ÜTKÜR
Araş. Gör. Dr. Pınar GÜNER

Hakemli Dergi.

Dergi yayın kurallarına <http://journals.istanbul.edu.tr/iuayefd/about/editorialPolicies#custom-0> sitesinden ulaşılabilmektedir.

Bu dergi EBSCO ve ProQuest uluslararası veri tabanlarında taranmaktadır.

İÇİNDEKİLER*

<i>Yetişkin Eğitiminde Bir Öğretim aracı Olarak Şiirin Rolü: Literatür Taraması Örneği</i> Ufuk Cem KOMŞU	1
<i>Türkiye'deki Suriyeli Öğrencilerin Eğitimine Yönelik Okul Yöneticilerinin Görüşleri</i> Faruk LEVENT, Semih ÇAYAK	17
<i>Öğretmenlerin Okuma Kültürü Düzeyleri ile Kitle İletişim Araçlarını Kullanma Alışkanlıklarının İncelenmesi</i> Sedat SEVER, Sedat KARAGÜL, Bilge Nur DOĞAN GÜLDENOĞLU	37
<i>Öğretmenlerin Algılarına Göre İş Motivasyonu ve Örgütsel Özdeşleşme Arasındaki İlişki</i> Yener AKMAN	55
<i>2013 Yılında Revize Edilen Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda Yer Alan Kazanımların İncelenmesi: Model Oluşturma ve Kullanma Konusu</i> Hakan Şevki AYYACI, Gürhan BEBEK	69
<i>Bir Prososyal Davranış Kaynağı Olarak Özgeci Motivasyonun İlgili Alan Yazını Işığında Değerlendirilmesi</i> Nurgül YAVUZER	81
<i>Biyoloji Dersinde Yaşam Temelli Probleme Dayalı Öğretim Uygulamalarının Tutum, Motivasyon ve Problem Çözme Becerilerine Etkisi</i> Meryem KONU, Şeyda GÜL	97
<i>Sınav Türlerinin Mutlak Yargılar Yöntemi ile Ölçeklenmesi ve Öğrenci Görüşleri Üzerinden Değerlendirilmesi</i> Esin TEZBAŞARAN	109
<i>Fene Yönelik Motivasyona ve Öğrenme Stilllerine Dayalı Öğretim Etkinliklerinin Öğrencilerde Fen Bilimleri Dersine Olan Tutuma Etkisi</i> Hakan SARAC	125
<i>Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Küresel Isınma Konusundaki Zihinsel Modelleri</i> Zübeyir EMLİ, Özlem AFACAN	139
<i>Ortaokul 5. Sınıf Matematik Uygulamaları Dersinin Web Destekli Öğretiminin Öğrenci Performans ve Motivasyonuna Etkisi ile Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi</i> Ahmet İNAM, Halük ÜNSAL	155
<i>Öğretmen Adaylarının Bilimsel Araştırma Yöntemleri Dersindeki Motivasyonel İnançları ve Öğrenme Stratejilerinin Çeşitli Değişkenler Bakımından İncelenmesi</i> Çiğdem AKKANAT, Neşe KUTLU ABU, Recep ÇAKIR, Murat GÖKDERE	171
<i>Attitudes of Turkish EFL Learners Towards the Use of Drama Activities in English</i> Güneş YILMAZ, Yeşim KEŞLİ DOLLAR	189

<i>3 Boyutlu Dijital Ortamda İngilizce Eğitimi</i> Levent UZUN	213
<i>Birey Yetiştirme Sürecinde Edebiyat Öğretiminin İşlevi: “Gülibik”, “Yaban” ve “İsa Bu Köye Uğramadı”</i> Tuğba ÇELİK	223
<i>Öğretmen Adaylarının Özel Gereksinimli Öğrencilerle İlgili Farkındalığının İncelenmesi (İ.Ü. Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Örneği)</i> Şengül İLGAR	239
<i>An Investigation into the Experiences of Erasmus Students</i> Serap ÖNEN	259
<i>Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Öz-Yeterlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi</i> Duygu YAVUZ, Fatma Gülay KIRBAŞLAR	281
<i>Çocuk Edebiyatında Toplumsal Cinsiyetsiz Karakterler: Bir Araştırma Örneği</i> Erkan ÇER	297
<i>Okul Öncesi Eğitim Ortamlarında Yaratıcı Drama Kullanımı: Öğretmenler ve Öğretmen Adayları Perspektifinden Bir İnceleme</i> Ayça ÜLKER ERDEM, Emine Hande AYDOS, Mübeccel GÖNEN	313
<i>İlişki Ağı Envanteri Kısa Formu'nun Türkçe Uyarlama Çalışması</i> Meltem ASLAN GÖRDESLİ, Ayşe Esra İŞMEN GAZİOĞLU	325

* Yazılar, kabul sırası ile yayınlanmıştır.

YETİŞKİN EĞİTİMİNDE BİR ÖĞRETİM ARACI OLARAK ŞİİRİN ROLÜ: LİTERATÜR TARAMASI ÖRNEĞİ

Ufuk Cem KOMŞU*

ÖZ

Yetişkin eğitimi kapsamında ihmal edildikleri ileri sürülebilecek iki kesim, beliren yetişkinlik dönemindeki gençler ile halk eğitimi merkezlerinin eğitim personelidir. Şiirin duyuşsal ve duygusal gücünün bu tür öğrenenler için elverişli olduğunu tartışmayı amaçlayan bu çalışmada, literatür tarama yöntemi kullanılmıştır. Antik çağlardan günümüze dek eğitimde kullanılmış olması nedeniyle hem çok eski hem de çok yeni bir öğretim materyali sayılabilen şiir, karakteristik özellikleriyle eşsiz bir araçtır. Son yıllarda yapılmış olan araştırmalar göstermektedir ki, şiirin bu özgün nitelikleri sayesinde, duygusal zekânın geliştirilmesi ve daha kalıcı öğrenmelerin sağlanması olanaklıdır. Bu nedenle şiirin, geleceğin yaygın eğitim etkinliklerinde sistematik olarak kullanılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: şiir, beliren yetişkinler, eğitici eğitimi, yetişkin eğitimi

THE ROLE OF POETRY AS A TEACHING MATERIAL IN ADULT EDUCATION: A LITERATURE REVIEW

ABSTRACT

Emerging adults and trainers of public education centres are the ones who might be regarded as ignored in terms of adult education. The literature review method has been used for this study which aims at discussing the cognitive and sensual strength of poetry for such learners. Since it was used for education in ancient times and recent years, the poetry has been a unique educational material which may be assumed as both too old and brand new. Recent researches have shown that through poetry's distinctive features, it is possible to improve emotional intelligence and permanent learning. Therefore, it is recommended that the poetry must be utilized systematically in non-formal educational activities in future.

Keywords: poetry, emerging adults, training of trainer, adult education

* Öğr. Gör. Dr., Mersin Üniversitesi, Erdemli Meslek Yüksekokulu, Mersin-Türkiye,
ucemkomsu@mersin.edu.tr

1. GİRİŞ

Şiir, bir kültürde, dil aracılığıyla dile getirilen içsel gerçekliğe ilişkin yalın bir duygu ve kişinin kendini ifade edebilmesini sağlayan eşsiz bir araçtır (Hunter, 2002, s. 141).

Dünyadaki şiir yazma anlayışında ve şiire ilişkin edebî yaklaşımlarda, şiirin geleneksel yapısını terk eden yeni bir felsefenin doğduğu söylenebilir. Adeta askerî bir disiplin içinde sıralanmış uyaklı mısralardan ibaret klasik kurgunun yerine, daha serbest bir ölçü anlayışıyla yazılan şiirler ortaya çıkmıştır. Diğer yandan, şiirde hiç değişmeyen unsurlar arasında, içerisindeki melodik yapı bulunur. Bir şiirin içindeki müzik ve ritim, şairinden gelir, fakat okuyucusu, onu yeniden yorumlayan ve var eden bir kaynaktır (Hunter, 2002, s. 142). Aslında şiirin, bu kaynakla birlikte kendini yansıttığı ileri sürülebilir.

Şiiri, şiir felsefesini ve şiir sanatını özgün kılan özelliklere bakıldığında, bu özelliklerin, bir yaşam gücü veya enerjisi verirken nesnel gerçeklikleri sergileyen bilimin antitezi gibymişçesine yaşama hissini zenginleştirebilmesi de göze çarpar. Bunu gerçekleştirebilmesinin sırrı ise, nesnel gerçeklikleri çok farklı biçimlerde dile getirmeyi sağlayan benzetmelerin (metaforlar) yoğun olarak kullanılmasındadır (Hunter, 2002, s. 141-143). Nitekim şiire özgü bu benzersiz yöntem, dil becerilerini ve bilişsel becerileri geliştirebilecek bir potansiyele sahiptir.

Bir kavram ve araç olarak “benzetme”nin, dilbilimsel ve psikolojik boyutlarıyla farklı bilişsel ve duyuşsal işlevler yüklendiği söylenebilir. Öyle ki, isim koyma ile eşdüzeyde bir eylem olan benzetme yapma eylemi, görüntüler ve semboller yoluyla çevremizden aldığımız bilgileri organize edip onların niteliğini geliştirmemizi sağlar. Örneğin, bilişsel dilbilimi alanında da benzetmelerin kullanılması, iki ayrı mekân veya alan arasında yer alan varlıkların yerinin konumlandırılması olarak tanımlanır (Wilson, 2013, s. 71). Dolayısıyla, benzetmelerin, kavrayış ve algılayış gücümüzü olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Bu özellikleri nedeniyle şiir, bir ülkedeki toplumsal yaşamda ve edebiyat ürünlerinde özel bir konuma sahiptir. Türkiye’deki edebiyatın temel bileşenlerinden olan Anadolu halk edebiyatında da şiir, oldukça etkin bir rol oynar. Örneğin nasihat, âşıkların, çeşitli konuları anlatmak ve öğretmek amacıyla yazdıkları şiirlerdir. Nasihat etmek amacıyla yazılan atasözü destanları, dinî ve tasavvufî şiirleri kapsayan halk edebiyatı ürünleri de öğreticilik yönü ağır basan eserlerdir (Akkaya, 2010, s. 89). Bu profil, hem şiirin işlevselliği hem de halk edebiyatında ürün vermiş kişilerin toplumsal sorumluluk algısı açısından dikkat çekicidir. Bu çalışmada, günümüz eğitim sistemlerindeki edebiyat derslerine hapsedilmiş bir edebî tür olan şiirin, hem beliren yetişkinlik dönemindeki gençlerin hem de halk eğitimi merkezlerindeki eğitim personelinin eğitim süreçlerindeki bilişsel ve duyuşsal gereksinimlerini karşılayabilme potansiyelinin sergilenmesi amaçlanmıştır.

1.1. Eğitimde Edebiyatın ve Şiirin Rolü

Bir toplumda, eğitimle ilgili hedefler ortaya konulurken bu hedeflere ulaşmak için yararlanılacak kaynaklar da belirlenir. Bunlar arasında, edebiyat yapıtları önemli bir yer tutar, çünkü, edebiyat terbiyesinin, insanın kişiliği üzerinde geliştirici bir etkisi olup insan ruhunu iyiye ve güzele doğru yüceltir. Bu yönleriyle, eğitim ve edebiyat, karşılıklı etkileşim içinde olan ve birbirlerini bütünleyen olgulardır (Akkaya, 2010, s. 89). Böyle bir bütünleyiciliğin, birey ile toplum ilişkilerinin doğasından da beslendiği ileri sürülebilir.

Antik çağlardan itibaren sanat ve edebiyat eserleri ile sportif etkinlikler, eğitim çalışmalarının temel ögesi ve öğretim materyali olmuştur. Bu alanda, antik dönemin iki büyük

uygarlığı olan Çin ve Yunan uygarlıklarının felsefe geleneğindeki eğitim çalışmaları, klasik örnekler niteliğindedir.

Antik Çin uygarlığının Klasikler olarak adlandırılan kitapları, bu uygarlığın eğitim sisteminin temelini oluşturmuştur. Bu kitaplar arasında öne çıkan İlahiler ve Şiirler Kitabı, İlkbahar ve Sonbahar Yıllıkları, Törenler Sicili ve Müzik Kitabı gibi eserler, şiirin ve müziğin günlük hayattaki yerine işaret eder (Beck, 2010, s. 28-33). Günümüz yetişkin eğitimi ve hümanist eğitim anlayışlarına paralel değerleri yansıtan Konfüçyüs'ün eğitim yöntem ve araçları arasında, benzetmeler ve şiir yoluyla öğretim de vardır (Ryu, 2010, s. 2-4). Konfüçyüs gibi, Sokrates'in öğretim yöntemlerinde de, benzetmelerin ve şiirlerin yoğun olarak kullanıldığı geleneksel efsaneler yer almıştır (Komşu, 2011, s. 29-32, s. 37-40).

Eğitimde, "bir öğretme aracı olarak, neden edebiyat?" sorusunun yanıtına bakıldığında, hem bilişsel ve duyuşsal boyutlar hem de estetik değerler ön plana çıkar. Çünkü, edebiyatın eğitimdeki rolü, eğitim süreçlerinin bilişsel ve duyuşsal boyutlarıyla ilintilidir. Öğrenme eylemi, öğrenenlerin bilişsel ve duyuşsal deneyimlerinin birbirini tamamlaması sonucunda doğmaktaysa da, eğitim süreçleri, ağırlıklı olarak bilişsel boyutu kapsar. Bu nedenle, klasik eğitim süreçlerinde bir şeyler öğrenmekte olan bireylerin, bilişsel ve duyuşsal yetileri arasında yeterli etkileşim kurulamayabilir (Özemer, 2007, s. 78). Dolayısıyla, öğrencilerin doğru davranışlara yönlendirilememesi ve karmaşık karar alma süreçlerinde başarısız olmaları gibi sorunlar, bilişsel yöne ağırlık verip duyuşsal düzlemi ihmal eden geleneksel eğitim etkinliklerinden kaynaklanır. Morin, Geleceğin Eğitimi İçin Yedi Bilgi başlıklı eserinde, klasik eğitim anlayışımızdaki temel eksiklikler olarak, bilme eylemi üzerine düşünmenin öğretilmemesini, tek taraflı bilgi aktarımının yapılmasını ve bütünü oluşturan parçalara yoğunlaştırırken bütünün görülmesinin engellenmesini dile getirmiştir. Etkin eğitim, öğrenenlerin tutumları, inançları ve duygularıyla katıldıkları bir süreç gerektirir (Morin, 2003'ten akt., Özemer, 2007, s. 78-79). Freire de, bankacı eğitim sistemi olarak tanımladığı klasik eğitim uygulamalarının yol açtığı en önemli sorunlar arasında, yaratıcılığın ve özgür düşünebilme becerisinin yok edilmesini vurgulamıştır (Freire, 2006, s. 49-55). Bu noktada, hem özgürleştirici bir rol oynayacak hem de öğrenmenin işlevlerini ve bilginin kullanımını artıracak araçlar olarak, sanatın ve edebiyatın evrensel rolleri karşımıza çıkar. Bir gerçekliği duyuşsal olarak tanıyabilmek için -bilişsel tanımadan farklı olarak- çevredeki uyarıcılara duygusal tepkiler vermek gerekir ki, bu tepkiler, çevremizdekilere karşı davranışlarımızın ve görüşlerimizin esin kaynağıdır. Edebiyatın rolü, dilin duygusal ve göndergesel işlevleriyle tanımlanabilir. Dil, göndergesel (bilgilendirme amaçlı) işlevini bilimsel makalelerde ve gazete fıkralarında yerine getirirken duygusal işlevini ise, edebî yapıtlarda gösterir (Özemer, 2007, s. 79). Carr'a göre, sanat ve edebiyat yoluyla estetik uyanış yaşayan bireylerin imgelem dünyaları zenginleşeceğinden, doğaya karşı duyarlı, saygılı ve erdemli olmalarını sağlayan bir etik felsefe kazanmaları olanaklıdır. Carr, şiirin gücünün, duyguların değerlendirilmesine yardımcı olmasından ve yaşantısal duygulanımların kalitesini etkileyebilmesinden doğduğunu ileri sürmüştür (Carr, 2005'ten akt., Özemer, 2007, s. 80)Şiirin, bir yöntem ve bir ders konusu olarak son yıllarda Batı'daki eğitim programlarında kullanıldığı görülmektedir. Bu kapsamda, dünya genelinde bazı örnek uygulamalar arasında tıp ve işletmecilik alanlarındaki "şiir temelli eğitim" uygulamaları olup olumlu ve farklı kazanımlar sağlandığı söylenebilir. 2000'li yıllardan itibaren yaygınlaştığı ileri sürülebilecek bu eğilim sayesinde, şiire karşı geleneksel yaklaşımda ve şiirin okullardaki klasik kullanımında köklü değişimler doğmaktadır.

Bu yöndeki eğilimlerin ve değişimlerin yaygınlaşmasını sağlayan en önemli etkenlerden biri, şiirdeki “benzetme”lerin gücüdür. Bu konudaki bazı araştırmalar, şiirin ve şiirsel benzetmelerin, sınıf ortamındaki kültürel farklılıkların aşılmasında bir köprü işlevi görebildiğini göstermiştir. Buna ek olarak, sınıf ortamında yapılan şiir yazma çalışmalarının psiko-sosyal düzlemde öğrencileri özgürleştirici bir katkı sunduğu ve okul ile halk arasındaki duvarları da ortadan kaldırdığı ileri sürülebilir. Çünkü, yazılan her bir şiir, onu yazan “bireyin sesi” haline gelir ve şiirin kendisiyle ilgili bu “ses” benzetmesinin verdiği güç de günümüz eğitim araştırmacılarının ilgisini çeken bir konu haline gelmiştir (Wilson, 2013, s. 69-70). Şiirin eğitimle bağlantısına ilişkin çalışmalarda Cahnmann’ın saptamaları çarpıcıdır. Cahnmann’a göre (2003) okullarda yanlış yöntemler ve hedeflerle işlenen şiir konuları, şiirin işlevlerinin anlaşılmasına ve değerlendirilememesine yol açmaktadır (s. 29-32). 1990’lardan itibaren ABD’de yaygınlaşan bazı edebî yaklaşımlar da, şiirin sadece sınıfta rastlanan bir şey olmaktan çıkıp hayatın her alanına girmesini ve yaygınlaşmasını desteklemektedir. Cahnmann (2003), eğitim alanında nitel araştırmalar yapanlar için şiirin kullanılmasını önerir (s. 31-32). Cahnmann’a göre, öğrenme ve eğitim etkinliklerinde, şairlerden ve şiirden öğrenilecek çok şey vardır. Bu nedenle şiir yazma becerisi, şiirlerdeki ritim duygusu, şiirin biçimsel yapısı, şiirsel sözlerin ve seslerin çağrışım uyandırma gücü ve olayları çarpıcı biçimde betimleyebilme başarısı, eğitimle ilgili düzenlemelerde ve araştırmalarda mutlaka göz önüne alınmalıdır.

Şiir ve görsel sanatlar ile duygusal zekâ arasındaki ilişkiyi inceleyen çeşitli araştırmalar göstermiştir ki, hem şiir hem de görsel sanatlar, öğrencilerin duygusal zekasını olumlu etkilemektedir. Çevredeki insanların duygularını hissedebilme, tanımlayabilme ve onlarla duygusal iletişim kurabilme becerileriyle ilgili boyutları içeren duygusal zekâ, özellikle örgüt yönetimi ve örgütsel davranışlar açısından kritik bir öneme sahiptir. A.B.D’de işletmecilik ve yönetim alanlarındaki eğitim süreçleriyle ilgili bir araştırmada, şiir ve görsel sanatlarla ilgili derslerin sadece katma değer yaratma, reklam yapımında yaratıcılık vb. işlevler ekseninde değerlendirildiği, oysa bunların duygusal zekâyı geliştirme yönünde katkıları da sağlayabildiği görülmüştür (Morris, Urbanski and Fuller, 2005, s.890-899). Paralel biçimde, Stowe’a göre, bireylerin bio-psiko-sosyal profili, şiir ve edebiyat çalışmalarıyla ortaya çıkartılabilir (Stowe, 1996’dan akt., Hunter, 2002, s.145).

Şiirin tıp eğitiminde kullanımının sonuçlarına ilişkin bazı çalışmalar hasta, hasta yakını ve sağlık personeli (hasta bakıcı, hemşire ve doktor) ilişkilerinde şiirin büyük yararlar sağladığını göstermiştir. Tıbbi hizmetlerde görev yapanların kişisel ve mesleki etkinliğinin artırılmasında empatik duygusal beceriler kritik bir önem taşır. Bu noktada şiir, yoğun duygusal içeriği ve benzetmeler yoluyla tanımlayabilme gücüyle, doktorların düşüncelerini ve duygularını paylaşabilmesine olanak sağlar (Foster ve Freeman, 2008, s.294-295). Şiir okumak, bir şiiri tartışmak ve bir şiirin anlamını yorumlamak, bir doktorun karşılaşabileceği klinik zorlukların tanımlanmasını ve aşılmasını kolaylaştırabilecek bir potansiyele sahiptir. Empati yaparak hastaların duygularını anlayabilen bir doktorun duygusal zekâsı gelişeceğinden, hem hastalarıyla hem de meslektaşlarıyla yeterli düzeyde iletişim kurabilme gücü de buna bağlı olarak artmış olacaktır (Foster ve Freeman, 2008, s.298-302). Benzer nitelikte olumlu katkılar, hasta bakıcılık ve hemşirelik eğitimlerinde de gözlemlenmiştir. A.B.D’de hemşirelik mesleği temalı şiir kitaplarının basılmasıyla başlayan bu anlayış, doğum ve hasta bakımı gibi alanlarda şiirsel çalışmaların doğmasına ve hemşirelik mesleği eğitiminde şiirin oynayabileceği rolün anlaşılmasına katkı yapmıştır (Hunter, 2002, s. 145).

Wilson (2013) İngiltere’deki ilköğretim öğretmenlerini kapsayan çalışmasında, öğretmenin kazanımlarına yönelik anket sorularını yanıtlayan öğretmenler, şiir yazmanın, bireysel yaratıcılığın keşfedilmesi ve bütünleştirici düşünme becerisinin artması yönünde geliştirici etkiler sağladığını dile getirmiştir (s. 74-79). Dolayısıyla, bu ve benzeri araştırma bulguları göstermektedir ki, şiirin bir araç olarak öğrenme ve eğitim etkinliklerinde kullanılması, öğrenenlerin zihinsel ve bilişsel becerilerinde olumlu yönde bir gelişme sağlayabilmektedir. Halk edebiyatımız ve edebiyatçılarımız açısından şiire ve edebiyatın konumuna bakıldığında, yukarıdaki işlevlere ve bulgulara paralel bir noktada durduğu anlaşılır. Âşıklar öğüt vermek, bilgi aktarmak ve kişisel deneyimlerinden çıkarılabilecek derslerden yararlanılmasını sağlamak için sanatlarını kullanmıştır (Akkaya, 2010, s. 89). Halk edebiyatı şiirlerinde, eğitim amaçlı bileşenler bulunmaktadır. Özellikle, 17. yüzyıl Anadolu’sundaki Âşık Ömer, Karacaoğlan ve Gevherî’nin şiirlerine bakıldığında, halk edebiyatı şiirlerinin, halk eğitimi niteliğindeki dinî, bireysel ve toplumsal düzlemleri içerdiği söylenebilir (Akkaya, 2010, s. 99).

Âşıklık geleneği dışında, şiirin yaygın olarak kullanıldığı oluşumlara örnek olarak, divan edebiyatı ile 19. yüzyıl sonu ve 20. yüzyıl başlarındaki edebî akımlar ve ürünler de karşımıza çıkar. Örneğin Tevfik Fikret, Ali Ekrem ve Cenap Şahabettin, toplumsal sorumluluk duygusuyla birlikte yeni bir insan modeline duyulan özlemler ve siyasal açıdan etkili ve cesurca eleştiriler içeren şiirleriyle döneme damgasını vurmuş şairlerdir (Fedai, 2011, s. 764). Tevfik Fikret’in yeni bir insan tipinin yetişmesine yönelik şiirleri, görüşleri ve telkinleriyle dolu eserleri gibi, Namık Kemal, Ahmet Mithad, Hüseyin Rahmi Gürpınar, M. Âkif Ersoy, Reşat Nuri Güntekin, Y. Kadri Karaosmanoğlu gibi pek çok şair ve yazar da, kendi görüşleri doğrultusunda yeni insan tipleri yaratmaya çalışmıştır (Akkaya, 2010, s. 89). Osmanlı devletinin ve toplumunun düşmüş olduğu durumdan kurtulabilmesi için tek çarenin, milletin kültür düzeyini yükseltmek ve aydın ve yaratıcı gençler yetiştirmek olduğunu düşünen Tevfik Fikret (Eronat, 2007), eserlerinde her ne kadar çocuklara ve gençlere seslenmiş olsa da, bu bilgilerin onlara aktarılması konusundaki yaklaşım ve yöntemler için, aslında yetişkinlere (ana-baba, öğretmen, yönetici vb.) ciddi mesajlar vermiştir (s. 34-36). Dolayısıyla, Fikret’in şiirleri hem çocuklara ve gençlere rehberlik eden hem de onların yetiştirilmesi sürecinde rol alan yetişkinlere yol göstermekten oluşan andragojik -yetişkinlerin öğrenme süreçlerini tanımlayan andragoji kuramına uygun- bir işlevselliği yansıtır. Öğrenme ve eğitimle ilgili oldukça kapsamlı ve dil-düşünce eksenli analizler yapmış olan Nurullah Ataç da eğitimin ve edebiyatın ilişkileri üzerine, ana dil ve yabancı dil öğretimi, edebiyat eğitimi ve öğretmenlerin yetiştirilmesine yönelik dikkate değer saptamalar yapmıştır. Ataç’a göre, aydın insan, edebiyattan geçmiş insan olup toplumsal ahlakın ilerlemesi için şiir, hikâye ve roman okuyan nesillerin yetişmesi şarttır (Ataç, 1968;1972’den akt., Çılgın, 2006, s. 5-6).

Sonuç olarak, eğitimin toplumsal işlevlerinden kaynaklanan nedenler, şiir aracının yapısal özellikleri ve temel öğeleriyle uyuşmakta ve şiirin dil ve bilişsel boyutları, diğer hiçbir eğitim materyalinde rastlanmayacak özgün nitelikleri barındırmaktadır. Bu uyumun ve özgünlüğün kanıtı olarak, antik dönemden günümüze uzanan temel eğitim ve yükseköğretim uygulamalarındaki edebiyat ve şiir çalışmaları gösterilebilir. Anadolu’nun klasik âşıklık geleneği ile Türkiye’nin Osmanlı’dan Cumhuriyete evrildiği ilk dönemlerdeki şiirsel heyecan ise, bu topraklara özgü bir miras niteliğindedir.

1.2. Yetişkin Eğitiminde Şiirin Rolü

Yetişkin eğitimi anlayışı, hem kuramsal hem de pratik düzlemdeki temel dinamikleri ve yöntemleriyle, pedagojik anlayıştan ayrılır. Yetişkin eğitimi felsefesindeki temel kuramlara bakıldığında, kişisel gelişimden meslek eğitimine dek uzanan çok geniş bir alanda çok çeşitli işlevler yüklenmiş modeller ve yöntemler görülür. Bu çalışmada, yetişkin eğitimi kapsamında olan iki öğrenen grubu için değerlendirme yapılmıştır. Birincisi, hem örgün eğitim sisteminde hem de yetişkin eğitimi uygulamalarında ihmal edilen bir dönemi ve toplum kesimini ifade eden beliren yetişkinlik (emerging adulthood) dönemindeki gençler, diğeri ise yaygın eğitimin resmi birimleri olan halk eğitimi merkezlerindeki eğiticilerdir. Toplumsal koşullara göre farklılık gösterebilse de, genel olarak 19-26 yaş aralığını kapsayan beliren yetişkinlik döneminin genel karakteristiğine bakıldığında, bireyin kendine odaklandığı, yoğun bir kimlik arayışının hakim olduğu (cinsellik, iş ve dünya görüşü düzlemlerinde), seçeneklerin çokluğundan ve çevresel koşulların devingenliğinden kaynaklanan bir değişkenliğin yaşandığı ve genç bireylerin, ergenlik ile yetişkinlik arasında kalmışlık algısıyla çeşitli davranışlar sergilediği bir yapı görülmektedir (Atak ve Çok, 2010, s. 40-43; Kean, 2010, s. 42-46; Morsünbül, 2013, s. 874-875). Bu süreçteki kilit olgulardan biri, kimlik kazanımıdır. Genç bireylerdeki kimlik kazanımının, ergenlikte sona eren bir süreç olmayıp beliren yetişkinlik döneminde de sürdüğü, özellikle aşk ve çalışma yaşamındaki kimlik kazanımı sürecinin nitelikli ve uzun vadeli ilişkilere odaklanması ve kalıcı mesleki tercihlerin yapılması açısından daha yoğun olduğu söylenebilmektedir (İlhan ve Özdemir, 2012, s. 228). Bu yapı içerisindeki genç bireyler, bu süreçlerin sonunda aşk yaşamı, aile ve kariyerle ilgili önemli tercihlerin birçoğunu tamamlamış olmaktadır (Salmelo, Aunola ve Nurmi, 2007, s. 691-692). Dolayısıyla, ergenlik ile yetişkinlik arası özel bir dönemin zorlu gelişim ödevlerini yerine getirmek, kimlik oluşumunu ve bireyleşme süreçlerini tamamlamak gibi yoğun bir yük altında zorlanan genç birey, yaşamakta olduğu ailevi ve toplumsal koşulların neden olduğu çeşitli sorunlarla da uğraşmak durumundadır.

Böyle bir profil, her boyutuyla bireysel ve toplumsal risklere ve kayıplara yol açabilecek niteliktedir. Dolayısıyla, hem örgün eğitim sistemi temelinde hem de yaşam boyu öğrenme olgusunun bir parçası olarak yetişkin eğitimi uygulamalarında özel bir süreç ve alan olarak tanımlanmayı gerektiren bir yapıdadır. Bu nedenle, beliren yetişkinlik dönemindeki gençlerin yükseköğretim ve mesleki eğitim süreçlerinde, yoğun olarak yaşanan kimlik bunalımı sorunlarının aşılabilmesini kolaylaştırması yönünde, edebiyatın ve şiirin duyuşsal düzlemde etkili olabilmesi beklenebilir. Şiirin melodik ve duygusal yapısı, kimlik oluşumu ve bireyleşme süreçlerinin ağır yükü altındaki gençlere hitap edebilecek ve böylece öğrenmeye dönük ilgilerini artırabilecektir. Tevfik Fikret'in didaktik ve telkinci tarzı ile Wilson'ın (2013) "özgür bireyin sesi"ne dönüşmüş şiirleri, genç yetişkinlerin duygusal fırtınalarını yönlendirebilecek güçtedir.

Eğiticilerin eğitimi konusu ise, yetişkin eğitimi süreçlerinin kalitesini ve etkisini artıran en önemli gereksinimler arasında sayılmaktadır. Sabancı ve Rodoplu'nun (2013) Antalya halk eğitim merkezleri araştırmalarında, halk eğitim merkezlerinin denetlenmesiyle ilgili sorunlar incelenmiş, fiziksel şartlardan personel niteliklerine kadar değişen sorunlar saptanmıştır (s. 68-69). Eğiticilerin denetiminin yetersiz ve şekilci olduğu ve usta öğreticilere kişisel ve mesleki gelişim gibi konularda yeterli rehberlik ve destek hizmetlerinin verilmediği görülmüştür. Ural ve Akbaş'ın İstanbul'daki halk eğitim merkezlerinin

yöneticilerini ve usta eğitici adaylarını kapsayan araştırma bulgularına göre, nitelikli bir seçme-değerlendirme işleminin maliyet-fayda analizleri yapılmadan tecrübe ve sağduyuya dayalı olarak gerçekleştirilen görevlendirmeler, yeterliklerden uzak bir eğitici kadrosunun oluşumuna yol açmaktadır. Bu durum, çok farklı yaş gruplarından, mesleklerden, gelir ve eğitim düzeylerinden yetişkinlere hitap etmesi gereken eğiticilerin, eğitim etkinliklerini olumsuz etkilemesine neden olabilmektedir (Ural ve Akbaş, 2009, s. 2-16).

Örgün ve yaygın eğitim sistemindeki öğreticiler olarak hem okullardaki hem de halk eğitimi merkezlerindeki öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme sürecindeki sorumluluğu, öğrenenlerin/ öğrencilerin yaşam boyu öğrenme becerilerini geliştirmektir. Bu sorumluluğun gerçekleştirilebilmesi için, öncelikle öğretmenlerin kendi yeterliklerini geliştirmesi kaçınılmazdır (Selvi, 2011, s. 62-69). Başka bir deyişle, iyi bir eğitim sistemi ve başarılı öğrenciler için, öğretmen yetiştiren sistemlerin ve kurumların yeterliliği ve başarısı şarttır. Böyle bir başarı, öğretmen yeterliklerini artıran ve öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimini sürekli biçimde sağlayabilen -hizmet içi eğitim gibi- mesleki eğitim programlarıyla sağlanabilir (Seferoğlu, 2004, s. 40-42). Bu noktada, yine yaşam boyu öğrenme ve eğitim hizmetlerinin önemi karşımıza çıkar. Örneğin, hizmet içi eğitim anlayışı çerçevesinde yürütülen her türlü eğitim uygulaması öğretmenlerin, akademisyenlerin ve usta öğreticilerin kişisel ve mesleki gelişimine katkı yapabilecektir. Kurumların ihtiyaç duyduğu hizmet içi eğitim uygulamalarında ise, bilişsel boyut kadar duyuşsal boyut da değerlendirmelere katılmalıdır. Bu anlamda, edebiyatın ve şiirin sağlayacağı yararlar, eğiticilerin öğrenme etkinliklerindeki duyuşsal düzlem eksikliğini giderebilecek bir potansiyele sahiptir.

Yetişkin eğitiminde temel işlevlere ve amaçların kapsamına bakıldığında, örgün eğitimle ilgili yetersizlikler (materyal ve personel yetersizliği, bilgilerin güncellenememesi vb.), ekonomik ve teknolojik ilerlemeler, nüfus artışı, işsizlik, düşük okuryazarlık düzeyi, çarpık kentleşme kaynaklı sorunlar, vb. etkenlerin yetişkinlere dönük öğrenme ve eğitim çalışmalarını gerektirdiği görülür (Duman, 2007, s. 60-64). UNESCO' nun 1972 tarihli Delors Raporu olarak anılan çalışmasında yer alan olmayı, bilmeyi ve yapmayı ve birlikte yaşamayı öğrenmek ilkeleri de günümüz eğitim etkinliklerine ilham kaynağı olmuş (Tawil ve Cougoureux, 2013, s. 3) ve yetişkin eğitimi uygulamaları için temel amaçları işaret etmiştir. Önceki bölümde yer verilmiş olan edebiyatın ve şiirin bireysel gelişime ve duyuşsal zekâyâ etkileri göz önüne alındığında, yetişkin eğitiminin temel amaçlarıyla çakışan bir profil olduğu görülür. Yaygın ve informal (algın) öğrenme etkinliklerinin desteklenmesi de yetişkin eğitiminin bir parçası olduğundan, şiir, yetişkin eğitiminin cazibesinin artırılması amacıyla daha sistematik ve yaygın biçimde kullanılabilir. Tablo 1, böyle bir örtüşmeyi sergileyen değişkenlere yönelik bir derlemeyi göstermektedir.

Tablo 1
Şiirde ve Yetişkin Eğitiminde Örtüşen Bazı Boyutlar

Şiirin Temel Bileşenleri ve İşlevleri	Yetişkin Eğitiminde Bazı Alanlar ve Amaçlar
Benzetme: - Yaratıcılığı geliştirme - Merak ve ilgi uyandırma - Dil becerisini geliştirme	Bireysel gelişim: - Bireysel becerileri artırma - Öğrenmeye dönük ilgi uyandırma - Yaratıcılığı geliştirme
Melodik yapı: - Duyuşsal boyuta hitap - Duygusal zekâyı geliştirme - Empati becerisini geliştirme	Mesleki eğitim: -Mesleki becerileri, bilişsel ve duygusal boyutlarıyla geliştirme - Mesleki bilgiyi güncelleme
Kavram ve anlatım zenginliği: - Bilişsel-duyuşsal gelişim sağlama - Öğrenmeyi kolaylaştırma - Öğretmeyi kolaylaştırma	Sanat eğitimi: -Yeteneği ortaya çıkarma ve geliştirme - Duyuşsal gelişimi artırma - Yaratıcılığı geliştirme

Tablo 1’de yer verilen olgular ve işlevler, hem beliren yetişkinlik dönemindeki gençlerin hem de bir eğitim kurumunda eğiticilik yapan yetişkinlerin olası eğitim ihtiyaçları ile şiir aracının uyumunu vurgulamaktadır. Örneğin, yetişkin eğitimi alanyazınındaki öğrenme kuramlarından biri olan andragojik kuramın ilkeleri de, şiirsel yöntemin kullanılmasını gerekli kılacak bir yapıdadır.

Andragojik yaklaşımdaki içsel güdülenme, öğrenmeye hazır olma, sorun ve ihtiyaç odaklı öğrenme ve benlik algısı varsayımları (Blondy, 2007, s. 118-126; Knowles, 1996, s. 56-61), şiirin motive edici ve yaratıcılığı geliştirici özellikleriyle karşılanabilir. Yetişkin bireyi öğrenmeye yönlendirebilmek, güdüleyebilmek ve öğrenmeye hazır bir duruma getirebilmek, bir şiirin duygusal ve melodik yapısıyla daha kolay başarılabilir. Nitekim dünyadaki örnek çalışmalar, şiirin bu elverişli yapısının tıp eğitiminde, öğretmen yetiştirilmesinde ve duygusal zekânın geliştirilmesinde etkili olduğunu göstermiştir. Türkiye’de, bu yöntemle yapılmış bir araştırma veya uygulama bulunmamaktadır.

2. TARTIŞMA VE SONUÇ

Öğrenilen bilgilerde kalıcılığın artırılması, duygusal anlamda etkileycilik, duygusal zekânın geliştirilmesi ve yeni bir şeyler öğrenmeye ilgi düzeyinin artırılması, günümüz öğrenme ve eğitim etkinliklerinde en çok eksikliği hissedilen konular arasındadır. Bu nedenle, şiir olarak adlandırılan edebî yazım biçiminin ifade zenginliği, benzetmelere dayalı yapısı, melodik ve kafiyeli akışıyla duygusal zekâyı artırıcı ve öğrenmeyi kolaylaştırıcı etkiler yaratabilme potansiyeli dikkat çekmektedir.

Antik dönemlerden günümüze uzanan bazı eğitim etkinliklerinde, edebiyatın oynadığı rol tartışılmazdır. Geleceğin öğrenme ve eğitim etkinliklerinde, kişiye ve mesleğe özel yöntemler kullanılması gerektiği ileri sürülebilir. Çünkü, sadece mesleki veya teknik bilgilerin tek yönlü aktarımından ibaret olan bir eğitim anlayışı daha duygusal, daha empatik ve daha yaratıcı düşünebilen bireylerin ve nesillerin yetiştirilmesini sağlayamayabilir.

Türk halk edebiyatında ve cumhuriyet dönemi bazı şairlerinin şiire yaklaşımlarında, şiire

toplumsal işlevlerin yüklenmiş olması, öğrenme ve eğitim etkinliklerinde tanımlanabilecek şiirsel rolü sergilemiştir. Son yıllarda, dünyada yapılmış olan eğitim araştırmalarında da edebiyatın ve şiirin ihmal edilmiş yerinin tartışıldığı ve değerlendirildiği gözlenmektedir. Bu çalışmada yer verilmiş olan tıp eğitiminde şiir kullanımı örneklerinin olumlu sonuçlar verdiği görülmüştür. Öte yandan, şiirin temel özellikleri ve bireylere sağlayabileceği olumlu katkılar ile yetişkin eğitimi anlayışının temel hedefleri arasında da yüksek düzeyde bir uyum söz konusudur.

Halk eğitim merkezlerindeki eğitimcilerin eğitimine ek olarak, beliren yetişkinlik dönemindeki gençlerin öğrenme etkinliklerinin de şiir kullanımı yoluyla daha cazip ve etkili hale getirilebileceği tahmin edilmektedir. Kişilik oluşumu sürmekte olan bireylerin duygusal dünyasına dönük yöntemlerle öğrenmeye yönlendirilmesi, daha başarılı sonuçlar verebilecektir. Ayrıca ana-baba eğitimi, iletişim eğitimi, trafik eğitimi, okuma-yazma kursları, uyuşturucu madde bağımlılığıyla mücadele eğitimleri gibi davranış gelişimi ve iletişim ağırlıklı etkinliklerde, şiirin duyuşsal boyutunun ve melodik yapısının önemli etkiler bırakması olasıdır. Bu kapsamda, halk eğitim merkezlerinde edebiyat birimlerinin kurulması yoluyla şiirin bir yöntem olarak kullanılmasının yaygınlaştırılması sağlanabilir.

Bu alanda yapılacak çalışmalarda, müzik gibi evrensel etkisi olan şiirsel eserlerin ve şiirle iletişim yöntemlerinin yetişkinlere etkileri üzerine karşılaştırmalı araştırmalar hedeflenebilir. Böylece, şiirin kullanıldığı öğrenme ortamları ile kullanılmadığı ortamların öğrenme düzeylerine ve öğrenenlerin memnuniyet düzeylerine ilişkin saptamalar yapılabilecektir. Sonuç olarak, tüm yaygın eğitim uygulamalarında duygusal boyutu zenginleştirebilecek, bireysel yaratıcılığı geliştirebilecek ve öğrenmeye ilgiyi artırabilecek bir potansiyeli olan şiirsel yöntem, yetişkin eğitimi uygulamalarının birçok alanında, henüz keşfedilmemiş bir geleceği işaret etmektedir.

3. KAYNAKÇA

- Akkaya, N. (2010). Aşık tarzı şiir geleneğinde halk eğitimi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (27), 87-100, www.befjournal.com.tr/index.php/dergi/article/download/307/274, Erişim tarihi: 25 Aralık 2014.
- Atak, H. ve Çok, F. (2010). İnsan yaşamında yeni bir dönem: Beliren yetişkinlik. *Çocuk ve Gençlik Sağlığı Dergisi*, 17(1), 39-50, www.scopemed.com, Erişim tarihi: 20.12.2014.
- Beck, S. (2010). *Confucius and Socrates- Teaching wisdom*, Retrieved November 4, 2010 from www.san.beck.org.
- Blondy, L. C. (2007). Evaluation and application of andragogical assumptions to the adult online learning environment. *Journal of Interactive Online Learning*, 6(2), Retrieved September 8, 2014 from www.ncolr.org/jiol.
- Cahnman, M. (2003). The craft, practise and possibility of poetry in educational research. *Educational Researcher*, (32), Retrieved September 8, 2014 from <http://edr.sagepub.com/content/32/3/29.full.pdf+html>.
- Ceylan, H. (2008). Yabancı dil olarak İngilizce'nin öğretiminde şiirin kullanımı. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 116-121, <http://sobedergi.trakya.edu.tr/dosyalar/June2008.pdf.page=121>, Erişim tarihi: 30.09.2014.
- Çılgın, A. S. (2006). Nurullah Ataç'ın dil-edebiyat eğitimi ve öğretmenlik mesleğine eleştirel bakışı. *Milli Eğitim Dergisi*, (169).
- Duman, A. (2007). *Yetişkinler eğitimi* (2. bs.). Ankara: Ütopya Yayınevi.

- Eronat, K. (2007). Tevfik Fikret'in şiirlerinde çocuk ve gençlik. *D. Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (9), 33-43, www.zgefdergi.com/Makaleler/1988437573_09_04_Eronat.pdf, Erişim tarihi: 05.10.2014
- Fedai, Ö. (2011). Ali Ekrem'in şiir demeti ve Tevfik Fikret'in Şermin adlı eserlerinde çocuklara verdikleri eğitimin mahiyeti. *Turkish Studies*, 6(3),763-779, www.turkishstudies.net/Makaleler/221266507_46_özlem_fedai.pdf, Erişim tarihi: 04.10.2014.
- Foster, W., & Freeman, E. (2008). Poetry in general practice education: perception of learners. *Family Practice*, (25), 294-303, Retrieved October 4, 2014 from www.fampra.oxfordjournals.org/content/25/4/294.full.pdf+html.
- Freire, P. (2006). *Ezilenlerin pedagojisi* (5. bs.). (Çev. D. Hattatoğlu), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Hunter, L. P. (2002). Poetry as an aesthetic expression for nursing: a review. *Journal of Advanced Nursing*, 40(2), 141-148, Retrieved October 4, 2014, from www.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1046/j.1365-2648.2002.02356.x/pdf.
- İlhan, T. ve Özdemir, Y. (2012). Beliren yetişkinlerde yaş, cinsiyet ve bağlanma stillerinin kimlik statüleri üzerindeki yordayıcı rolü. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (19), 227-241, <http://pegem.net/dosyalar/dokuman/138156-2013121914622-16.pdf>, Erişim tarihi: 03.09.2014.
- Kara, R. ve Tören, A. (2011). Aşık Veysel'in şiirlerinde eğitim, *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, (46), 127-144, www.e-dergi.atauni.edu.tr/ataunitaed/article/download/1020006573, Erişim tarihi: 27.11.2014.
- Kean, P. M. (2010). *Emerging adults' perceptions of learning in an undergraduate student organization for global social justice*, (Unpublished doctoral dissertation, Walden University). Retrieved from www.search.proquest.com/docview/820637604/previewPDF/A0523F901029423EPQ/1?accountid=12398
- Knowles, M. (1996). *Yetişkin öğrenenler-gözardı edilen bir kesim* (Çev. S. Ayhan). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Komşu, U. C. (2011). Konfüçyüs ve Sokrates'in eğitim felsefelerinin yetişkin eğitimi açısından karşılaştırılması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(4), 25-54.
- Komşu, U. C. (2017). Halk eğitimi merkezlerinde görev yapan eğitimcilerin yaşamboyu öğrenme yeterlikleri: Mersin örneği, *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 10(1), 117-145.
- Morris, J. A., Urbanski, J., & Fuller, J. (2005). Using poetry and the visual arts to develop emotional intelligence. *Journal of Management Education*, 29(6), 888-904, Retrieved October 10, 2014 from www.jme.sagepub.com/content/29/6/888.full.pdf+html
- Morsünbül, Ü. (2013). Beliren yetişkinler mi, beliren üniversiteli yetişkinler mi? Risk alma ve kimlik biçimlenmesi üzerinden bir inceleme, *İlköğretim Online*, 12(3), 873-885, <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/ilkonline/article/view/5000037773>, Erişim tarihi: 08.09.2014.
- Özdemir, O. (2007). Eğitimde alternatif bir perspektif: Sanat yoluyla eğitim. *Eğitim Bilim Toplum*, 5(20), 75-84.
- Ryu, K. (2010). *The teachings of Confucius: A humanistic adult education perspective*, Retrieved December 10, 2014 from www.adulterc.org/Proceedings/2008/Proceedings/Ryu.pdf.
- Sabancı, A. ve Rodoplu, D. E. (2013). Halk eğitimi merkezlerinin denetiminde karşılaşılan sorunlar. *E-International Journal of Educational Research*, 4(2), 61-77, www.eijer.com/ijer/index.php/files/article/view/424/129, Erişim tarihi: 12.11.2014.
- Salmelo-Aro, K., Aunola, K., & Nurmi, J. E. (2007). Personal goals during emerging adulthood. *Journal of Adolescent Research*, 22(6), 690-715. Retrieved September 18, 2014 from www.jar.sagepub.com/content/22/6/690.full.pdf+html

- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlilikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, (58), 40-45.
- Selvi, K. (2011). Teachers' lifelong learning competencies. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 61-69, www.ijocis.net/index.php/ijocis/article/view/35, Erişim tarihi: 20.02.2015.
- Taşkaya, S. M. ve Coşkun, İ. (2009). Aşık Feymani'ni şiirlerinde eğitim ve eğitim unsurları. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (25), 259-278.
- Tawil, S., & Cougoureux, M. (2013). *Revisiting learning: the treasure within assessing the influence of the 1996 delors report*, UNESCO Education Research and Foresight-Occasional papers. Retrieved May 19, 2015, from <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002200/220050e.pdf>
- Ural, U. ve Akbaş, V. (2009). *Halk eğitim merkezlerinde eğitimci personel adaylarının seçim süreci*. www.eab.org.tr/eab/2009/pdf/153.pdf, Erişim tarihi: 02.02.2015.
- Wilson, A. (2013). A joyous lifeline in a target-driven job: teacher's metaphors of teaching poetry writing. *Cambridge Journal of Education*, 43(1), 69-87, Retrieved March 11, 2015, from www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/0305764X.2012.749217
- Yücel, C. *Tüm şiirleri*, www.canyucel.org Erişim tarihi: 26.01.2017

Ek-1: Yetişkin Eğitimi İçin Didaktik Şiir Seçkisi

1.1. Ünlü Şair ve Ozanlardan Örnekler

Tevfik Fikret

Tevfik Fikret, eğitimci rolü ve sahip olduğu aydınlanmacı dünya görüşü doğrultusunda, çocuklara seslenirmiş gibi kaleme aldığı birçok şiirinde, aslında onları yetiştiren anne-babaları etkileyerek yönlendirmeyi hedefleyen mesajlar vermiştir. Örneğin, dönemin çocuk yetiştirme yöntemlerinin yanlışlığına da dikkat çeken şair, çocukları korkutmak için kullanılan umacı veya öcü gibi kavramların, onların ruhsal gelişimine zarar verdiğini işaret eder. Aşağıda, şairin Umacı ve Hasbihal adlı eserlerinin bazı bölümlerine yer verilmiştir.

Umacı

“Umacı geliyor! diye;
Çocuk aldanır her şeye
Ama artık yüreğini;
Oynatmıyor ne ecinni
Ne cadı ne dev ne şeytan;
Çünkü hepsi yalan...[...]
...Aklı başında insanlar;
Yalnız fenâlıktan korkar” (Fedai, 2011, s. 776)

Hasbihâl adlı şiirinde, geçmiş dönemlerin eğitim anlayışı ile pozitif bilimlere dayalı yeni eğitim anlayışını kıyaslayan Tevfik Fikret, okuyanların cennete gideceğini söyler (Fedai, 2011, s. 777-778):

Hasbihal

[...] Tahta, rahle, hep mükemmel;
Hiçbirisi yoktu evvel.
Hasırlarda sürünürdük,
Evlere hep câhil döndük.
Bize nisbet
Bugün birer küçük âlimsiniz sizler
Okuyunuz;
Okuyanlar Çok şey bilir; çok şey yapar;
Murâdına onlar erer,
Cennete de onlar girer,
Onlar cidden mes'ud olur.
Bu geçit pek korkuludur:
Öğrenmezsek yolu, izi;
Yolda kurtlar kapar bizi! [...]

Âşık Feymani ve Âşık Veysel gibi halk ozanları da, yaşadıkları dönemin sorunlarını veya gündemini yansıtan eserleri aracılığıyla halka mesajlar vermiştir.

Âşık Feymani

Çağrı

*Çalışanlar yükselirmiş,
Bunu bana törem demiş,
İlk emir de, “Oku” imiş,
İyi insan olalım gel.*

*[...]Mektep, medrese tahsil,
Yapanlar ilime dâhil,
Okumayan kalır câhil,
İyi insan olalım gel. - (Taşkaya ve Coşkun, 2009, s. 266-267)*

Âşık Veysel

*Diyorlar ki dünya evvel su imiş,
Oku anla dünya nedir ne imiş,
Yükselenler bilgi ile büyümüş,
Uyan bu gafletten uyuma yurttas.*

*Herkes ilim deryasında yüzüyor,
Çıkmış ayın çevresinde geziyor,
Yazık bize yollarımız uzuyor,
Hepimiz bu yurdun evlatlarıyız. (Kara ve Tören, 2011, s. 131)*

Köy enstitülerinde saz öğretmenliği yapmış olan Âşık Veysel, şiirlerinde halkevleri ve köy enstitüleri gibi eğitim kurumlarını dile getirerek, halkı bilinçlendirmeye çalışmakta ve bu kurumlardan faydalanmaya çağırmaktadır (Kara ve Tören, 2011, s. 133-134):

*Halkevleri umum halkın malıdır,
İlim irfan faziletle doludur,
Devam eden Atatürk'ün yoludur,
Atatürk izi var Halkevlerinde.*

*Enstitü bir kovana misaldir,
Her türlü çiçekten alır bal yapar,
Yurdumuz içinde doğru bir yoldur,
Memlekete kanat takar kol yapar.*

Can Yücel

Aşk, doğa, nostalji ve politika gibi geniş bir tema yelpazesinde eserler veren Can Yücel, şiirlerindeki eleştirel duruşu ve özgün muhalifliğiyle iz bırakmıştır. Aşağıdaki şiiri, insan uygarlığının varoluşuna dair telkinlerini dile getirmektedir.

Anayasası İnsanın

*Kan yasası bu insanın:
Üzümden şarap yapacaksın,
Çakmak taşından ateş
Ve öpücüklerden insan!*

*Can yasası bu insanın:
Savaşlara, yoksulluklara,
Ve bin bir belaya karşın,
İlle de yaşayacaksın!*

*Us yasası bu insanın:
Suyu şavka döndürüp,
Düşü gerçeğe çevirip,
Düşmanı dost kılacaksın!*

*Anayasası bu insanın,
Emekleyen çocuktan,
Uzayda koşana dek
Yürürlükte her zaman. (www.canyucel.org)*

1.2. Eğitim Amaçlı Amatörlerin Eserlerinden Örnekler**Erdemli Halk Eğitimi Merkezi ve Akşam Sanat Okulu Eğitim Personelinden Şiir Örnekleri**

2015 yılında, Mersin'in Erdemli ve Mezitli ilçelerindeki halk eğitim merkezlerinde görev yapan 121 eğitime dönük eğitimcilerin eğitimi uygulaması yapılmıştır. Toplam 12 saatlik bu süreçte, her bir ünitenin sonunda, katılımcılardan o ünitenin içeriğini yansıtan birer şiir yazmaları istenilmiş ve katılımcıların yaşam boyu öğrenme yeterlikleri değerlendirilmiştir (Komşu, 2017, s. 128). Aşağıdaki şiirler, en iyi örnekler arasından seçilmiş olan Işık Bülbül ve Fatma Küçükadalı adlı katılımcıların ürünleridir.

Andragoji Okulu

*Bizim öğrencimiz çocuk değildir,
Bazen bilgisiyle önünde eğildir,
Onlar bizim için çok değerlidir,
Öğretmenini fazlasıyla sevindirir.*

*Ayşe Hanım öğrenmeye hazır değilse,
Bugün biraz konuş onunla hiç değilse,
Kendini öğrenmeye hazır hissettiği an,
Kimse tutamaz onu o zaman.*

*Fatma Hanım 'ın ihtiyacı yoksa o bilgiye,
Öğretmenini dinlemez bile bile,
Karşısına çıkalım istediği bilgiyle,
Öğrenecektir büyük bir ilgiyle.*

*Öğrencilerimiz içinden güdülenir,
Bilgiyi istemiyorsa çok sinirlenir,
Bunları düzgün bilirsek eğer,
Kazanırız okulumuzda değer. - Işık BÜLBÜL*

Yetişkin Yöntemleri

*Haydi arkadaşlar dersimize başlayalım,
İlk yöntemimiz nedir, tabi ki anlatım,
Konumuzla ilgili yapalım güzel bir tanıtım,
Sonra da içine biraz soru-yanıt katalım.*

*Bizler uyguluyoruz en çok grup çalışması,
Derslerimizde olmaz fikir çatışması,
Öğrencilerimizin de birbirleriyle kaynaşması,
Olacaktır bu yöntemin en iyi çalışması.*

*Kullandığımız yöntemin biri de gösteri,
Öğrencilerimizin de vardır bazı görevleri,
Gösteri metodundan alırlar hemen bilgileri,
Bu yöntemden de olsun onların haberleri.*

*Daha vardır farklı yöntemler,
Uygun olanları öğrencilerine seçiver,
Bu arada motivasyonlarını da sağlayıver,
Diğer yöntemleri de sınıfımızda uygulayıver.*

*Ufuk Hocamız anlattı bize değerli bilgiler,
Sorular sordu hepimize birer birer,
Hocamızın bilgileri bir dünyaya değer,
Derken bitti gitti koskoca bir seminer. - Işık BÜLBÜL*

Motivasyon

*Motive olan her insan,
Başarır istediği işleri,
Müfredattaki konulardan,
Kapar kendine göre olanı.*

*Yetişkin de olsa insanlar,
Güvende olmak ister her an,
Bize düşen bu konuda,
Onlara yardımcı olmak her zaman. - Fatma KÜÇÜKKAL*

TÜRKİYE'DEKİ SURİYELİ ÖĞRENCİLERİN EĞİTİMİNE YÖNELİK OKUL YÖNETİCİLERİNİN GÖRÜŞLERİ

Faruk LEVENT*, Semih ÇAYAK**

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, Türkiye'deki Suriyeli öğrencilerin eğitimine yönelik okul yöneticilerinin görüşlerinin incelenmesidir. Nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseniyle yürütülmüş olan bu çalışmanın verileri, yüz yüze görüşme yoluyla yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma kapsamında İstanbul ili Pendik ve Zeytinburnu ilçelerinde farklı derecelerdeki okullarda görev yapmakta olan 30 okul yöneticisi ile görüşme yapılmıştır. Görüşmeler sonucunda elde edilen veriler nitel araştırma yöntemleri doğrultusunda kodlanarak temalar altında toplanmış ve içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırma bulgularına göre okul yöneticilerinin tamamına yakını, Suriyeli öğrencilerle ilgili olarak gerek kayıt sürecinde gerekse eğitim ve öğretimde en fazla iletişim problemleri yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra katılımcıların büyük bir kısmı, Suriyelilerin eğitiminde öğrenci kayıt sisteminin yetersizliğine dikkat çekmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: eğitim, okul yöneticisi, Suriyeli öğrenciler

SCHOOL ADMINISTRATORS' VIEWS ON SYRIAN STUDENTS' EDUCATION IN TURKEY

ABSTRACT

The purpose of this study is to examine the views of school administrators on education of Syrian students in Turkey. Phenomenology model, one of the qualitative methods, was used in the study. The data in the study has been obtained by using interview method which is one of the quality research techniques. 30 school administrators who work in different schools in Istanbul, specifically in Pendik and Zeytinburnu districts have been interviewed. The data has been analyzed through content analysis. The coded segments have been grouped under differing categories. The findings show that school administrators explicate communication problems with Syrian students during the registration process and communications issues during educational activities as the most persisting problems. In addition, the majority of the participants draw attention to the inadequacy of the registration system for Syrian students.

Keywords: education, school administrators, Syrian students

* Yrd. Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, İstanbul-Türkiye,
faruk.levent@marmara.edu.tr

** Doktora öğrencisi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul-Türkiye,
semih_trakya84@hotmail.com

1. GİRİŞ

Eski çağlardan günümüze kadar savaşlar, kıtlıklar, felaketler ve güvenlik tehditleri nedeniyle insanlar buldukları yerlerden daha güvenli başka yerlere göç etmek durumunda kalmışlardır (Bülbül ve Köse, 2010; Yılmaz, 2014). Göç olgusu sonuçları yönünden sosyal, kültürel, ekonomik, siyasi ve eğitimsel açıdan etkileri fazla olan bir nüfus hareketidir. İnsanların çoğunlukla kendilerini veya ailelerini düşünerek gerçekleştirdikleri göç eylemine ilişkin olarak birçok tanım yapılmıştır (Audas ve McDonald, 2004). Türk Dil Kurumu'na göre göç "*ekonomik, toplumsal, siyasi sebeplerle bireylerin veya toplulukların bir ülkeden başka bir ülkeye, bir yerleşim yerinden başka bir yerleşim yerine gitme işi, taşınma, hicret, muhaceret*" olarak açıklanmaktadır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2016). Oxford Sözlüğüne göre göç, "*iş ya da daha iyi yaşam koşullarına sahip olmak için yeni bir bölgeye veya başka bir ülkeye insanların hareketleri*"dir (Oxford Dictionary, 2016). Lee (1996) ise göçü, nüfusun kalıcı veya yarı kalıcı olarak yer değiştirmesi şeklinde tanımlamıştır (s. 16). Göç hareketleri gönüllü veya zorunlu bir biçimde meydana gelmektedir. Zorunlu göç, çevresel ve doğal afetlerden (depremler, büyük yangınlar, iklim değişiklikleri gibi sebeplerle) olabileceği gibi savaş, şiddet gibi nedenlerle de gerçekleşebilmektedir. Elbette ki savaşın ve şiddetin ortaya çıkardığı zorunlu göç, bu göç türleri arasında en trajik ve travmatik olanıdır (Özkarlı, 2014; Sezgin ve Yolcu, 2016). Zorunlu göçte kişi ya da gruplar, doğrudan kendilerinin taraf olmadıkları çatışma ve savaşların nesnesi durumuna gelebilmektedir (Keser, 2011, s. 11).

Küresel ölçekte sayıları artan göçmen çocuklar (UNESCO, 2008; Reale, 2013) göç esnasında birçok engelle ve zorluklarla karşı karşıya kalmaktadır (Van de Glind ve Kou, 2013). Toplumun en savunmasız grubunu oluşturan çocukların, doğdukları ülkeden başka bir ülkeye göç etmeleri halinde daha fazla ilgiye, desteğe ve korunmaya gereksinimleri vardır (Crépeau, 2013, s. 2). Suriye'de 2011 yılında başlayan iç savaş neticesinde milyonlarca insan güvenlik nedeniyle ülkelerini terk ederek başta komşu ülkeler olmak üzere başka ülkelere göç etmek zorunda kalmıştır. Türkiye Cumhuriyeti Devleti de tarihi ve coğrafi ortaklığının vermiş olduğu yakınlık ve dostluk ile böylesine zor bir durumda kalan en uzun kara sınırına sahip olduğu Suriye halkına kapılarını açarak üzerine düşen her türlü insani ve vicdani katkıyı yapmaya çalışmış ve çalışmaktadır. Bu doğrultuda Türkiye uyguladığı "açık kapı politikası" ile sınırdan giriş yapan her Suriyeliye "geçici koruma statüsü" vermektedir (Kap, 2014, s. 30).

Günümüzde göç konusunda göç veren, göç alan ve göç yolunda transit ülke konumunda olan Türkiye (Ergüven ve Özturanlı, 2013; Kılıç, 2014), mülteci ve sığınmacılara aşına olmasına rağmen çok sayıda Suriyelinin ülkeye girişiyle beklenmedik bir durumla karşı karşıya kalmıştır (Kirişçi, 2014). Türkiye'ye gelen Suriyeliler için sınır bölgesindeki illerde kamplar kurulmuş ve buralarda mültecilerin birçok ihtiyacı devlet tarafından karşılanmaya çalışılmaktadır. Ancak bazı Suriyeliler başta İstanbul olmak üzere Türkiye'nin farklı illerine kendi imkânlarıyla giderek bu illere büyük bir göç akını başlatmışlardır.

Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (UNHCR) resmi internet sitesinde 25.08.2016 tarihi itibarıyla Türkiye'de 2.726.980 kayıtlı Suriyeli olduğunu bildirmektedir. Bu sayının %54.2'si ise 18 yaş altındaki kişilerden oluşmaktadır (UNHCR, 2016). Türkiye'ye gelen Suriyelilerin hukuki statüsü ise ayrı bir tartışma konusu olmuştur. İlk başlarda Suriyeliler için "mülteci, sığınmacı, misafir" gibi ifadeler kullanılmış olup kavramsal olarak bir birlik sağlanamamıştır. Bununla birlikte Türkiye'nin sığınmacılar konusundaki uluslararası

yükümlülükleri, 14 Aralık 1950 tarihinde Birleşmiş Milletler Genel Kurulunda kabul edilen ve Türkiye'nin 29 Ağustos 1961 tarihinde 359 Sayılı Kanun ile onayladığı "Mültecilerin Hukuki Durumuna Dair Cenevre Sözleşmesi" ile "Mültecilerin Hukuk Statüsüne İlişkin 1967 Protokolü" çerçevesinde belirlenmiştir. Türkiye bu sözleşmeyi Avrupa'da meydana gelen olaylar coğrafi şartı ile sınırlı olarak onaylamış böylece sadece Avrupa Konseyi üyesi ülkelerden gelenleri "mülteci" olarak kabul etmiştir (Erdoğan, 2014; GİGM, 2015a; GİGM, 2015b). Ancak mevcut siyasi gelişmeler neticesinde jeopolitik konumu itibarı ile çatışma bölgelerinden yoğun göç alan Türkiye'nin yeni koşullara göre yasal düzenlemeler getirmesi gerekmiş ve 04.04.2013 tarihli 6458 sayılı Kanun yayınlanmıştır. Bu kanun, uluslararası koruma çeşitleri olarak "mülteci, şartlı mülteci ve ikincil koruma" terimlerine açıklık getirmiştir. Bu kanuna göre Avrupa ülkelerindeki olaylar sonucu Türkiye'ye sığınanlar "mülteci", Avrupa dışındaki ülkelerden gelenler "şartlı mülteci" olarak kabul edilmiştir. Dolayısıyla Suriyeli sığınmacılar "geçici koruma" statüsüne alınmıştır. Geçici koruma rejimi, kimlik belgeleri olmayanlar da dahil, tüm Suriyeli sığınmacıları kapsamaktadır (GİGM, 2014). Mülteci çocuklar; tecavüz, kaçırma ve insan ticareti gibi çok tehlikeli durumlar için en riskli grubu oluşturmaktadır. Bunun yanında bu çocuklar çocuk asker, çocuk gelin olma ve ev işlerini üstlenme gibi durumlarla karşı karşıya kalabilmektedir (Harunoğulları, 2016). Zira annesi ya da babası öldürülmüş çocuklar, bir işte çalışmaktan (Van de Glind ve Kou, 2013) ve sadece ev işleri ile uğraşmaktan hem sosyal faaliyetlerden mahrum kalabilir hem de eğitimden kopabilirler (McBrien, 2005). Başka bir ifadeyle küresel çapta değişik türlerde meydana gelen yetişkin göçlerinden çocuklar pek çok olumsuzla karşılaşabilmekte (Adams, 2008; Bhabha, 2008; Whitehead ve Hashim, 2005) ve bu göçlerin neticesinde çocukların eğitim hakları kesintiye uğrayabilmektedir (Dryden-Peterson, 2015; Kanu, 2008).

Eğitim hakkı; Birleşmiş Milletler (BM) İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nin 26. maddesinde, BM Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Sözleşmesi'nin 13. ve 14. maddesinde, BM Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin 28. ve 29. maddesinde, Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi'ndeki Ek 1 No'lu Protokol'ün 2. maddesinde garanti altına alınmıştır (OHCHR, 2012, s. 12). Buna göre her çocuk; temel yaşam becerilerini öğrenebilecek, öz saygıyı ve özgüveni geliştirerek kendisini güçlendirecek eğitimi alma hakkına sahiptir (UNICEF/UNESCO, 2007, s. 32-33). En temel insan hakkı olan eğitim hakkına erişim, buldukları ülke topraklarında bütün çocuklara; sığınmacı, göçmen ve vatandaşlık kanunlarından bağımsız olarak sağlanması gerekmektedir (European Commission against Racism and Intolerance, 2011).

Eğitim, kriz durumlarında bile birşeylerin normal olarak sürdürülebilmesi açısından önemli bir psikolojik destek sağlamaktadır (Stainburn, 2002). Bu bakımdan mülteci çocukların eğitim ihtiyaçları olabildiğince karşılanmalı ve onların okuldan uzaklaşmaması için gerekli tedbirlerin alınması gerekmektedir.

Türkiye Cumhuriyeti Devleti, gerek uluslararası sözleşmelere gerekse Anayasanın ilgili maddeleri gereğince sağlanması gereken eğitim hakkını Suriyeli öğrencilere vermektedir. Suriyeli çocuklara sunulan eğitim hizmetleri incelendiğinde durumun kamp içinde kalanlar ve kamp dışında kalanlar olmak üzere iki ayrı kategoride ele alınması gerekmektedir (UNHCR, 2015). 2014-2015 eğitim-öğretim yılında AFAD tarafından kurulan 10 ildeki toplam 25 barınma merkezindeki kamplarda yaşayan okul çağındaki çocukların yaklaşık %90'ını eğitimlerine devam etmektedir. Ancak bu oran, okul çağındaki Suriyeli çocuk nüfusunun sadece %13'ünü oluşturmaktadır. Öte yandan 2014-2015 eğitim-öğretim yılında kampların

dışında kalan Suriyeli çocukların geçici eğitim merkezlerine ve devlet okullarına kayıt olma oranı yaklaşık %26 olarak tahmin edilmektedir (UNICEF, 2015).

Suriye'den gelen göç dalgasında öngörülen sayının fazlalığı ve sığınmacıların kalış süresinin uzaması eğitim ihtiyacının önemini arttırmıştır (Seydi, 2014; Sirin ve Rogers-Sirin, 2015). Türkiye'deki Suriyeli öğrencilerin eğitimi ile ilgili literatür incelendiğinde, ampirik ağırlıklı çalışmaların yetersiz olduğu görülmüştür. Bununla birlikte okullarda öğrencilere eğitim hizmetlerinin sağlanmasında kritik rol oynayan okul yöneticilerinin konuya ilişkin görüşlerinin incelendiği sınırlı sayıda çalışma yapılması önemli bir eksiklik olduğu söylenebilir. Bu araştırmanın amacı Türkiye'deki Suriyeli öğrencilerin eğitimi konusunda okul yöneticilerinin görüşlerini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Okul yöneticilerinin okullarda Suriyeli öğrencilerin eğitimine yönelik yapılan çalışmalara ilişkin görüşleri nelerdir?
- Okul yöneticilerinin Suriyeli öğrencilerin eğitiminde yaşanan sorunlara ilişkin görüşleri nelerdir?
- Okul yöneticilerinin Suriyeli öğrencilerin eğitimindeki sorunlara ilişkin çözüm önerileri nelerdir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Deseni

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni ile yürütülmüştür. Fenomenolojik araştırmalar, bir olguyu daha iyi tanımamıza ve anlamamıza yardımcı olacak sonuçlar, örnekler, açıklamalar ve yaşantılar ortaya koyabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 78). Bu çalışmada incelenen olgu, Türkiye'deki Suriyeli öğrencilerin eğitimidir.

2.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubunun belirlenmesinde “amaçlı örneklem” yöntemlerinden “ölçüt örnekleme”den yararlanılmıştır. Bu örnekleme yöntemindeki temel anlayış, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 39). Bu çalışmada, görüşme yapılan okul yöneticilerinin seçiminde okullarında en az 10 tane Suriyeli öğrencinin eğitim görüyor olması ve bu öğrencilerin de en az bir yıldır bu okula devam ediyor olması ölçüt olarak belirlenmiştir.

Araştırma kapsamında İstanbul ili Pendik ve Zeytinburnu ilçelerinde farklı derece ve türlerdeki okullarda görev yapan 30 okul yöneticisiyle görüşülmüştür.

Tablo 1

Okul Yöneticilerinin Cinsiyetlerine ve Okul Derecelerine Göre Dağılımı

	İlkokul	Ortaokul	Lise	Toplam
Kadın	5	2	1	8
Erkek	10	7	5	22
Toplam	15	9	6	30

Tablo 1'de görüldüğü gibi görüşme yapılan yöneticilerin 8'i kadın, 22'si erkektir. Ayrıca görüşme yapılan okul yöneticilerinin 15'i ilkokulda, 9'u ortaokulda ve 6'sı da lisede görev yapmaktadır.

2.3. Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Yapılan araştırmanın içeriğini oluşturan veriler de, fenomenolojik araştırmalarda başlıca veri toplama aracı olan görüşme tekniği ile elde edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 39). Görüşme formunu hazırlamak için öncelikle konu ile ilgili literatür incelenmiş olup, daha sonra dört okul yöneticisi ile ön görüşmeler yapılarak görüşme formu oluşturulmuştur. Görüşme formunun, kapsam geçerliğini belirlemek amacıyla alanında uzman iki akademisyenin görüşleri alındıktan sonra uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

2.4. Verilerin Çözümlemesi ve Değerlendirilmesi

Yarı-yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla yüz yüze görüşme yöntemi kullanılarak elde edilen veriler içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. İçerik analizinde yapılan temel işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır. Ayrıca içerik analizinde fikir, konu ve kavramları belirtmek üzere alıntılara da yer verilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 39).

Görüşmelerden elde edilen ses kayıtları dinlendikten sonra yazıya aktarılmış ve görüşler benzer konu başlıkları altında gruplandırılmıştır. Daha sonra görüşler kodlanarak analiz işlemi sonucunda belirli kategoriler altına yerleştirilmiştir. Araştırmada kullanılan (./) işareti görüşme yapılan öğretmen sayısının kaçının aynı görüşte olduğunu göstermek için kullanılmıştır. Ayrıca katılımcı görüşleri verilirken görüşülen yönetici, cinsiyetinin baş harfi, katılımcı numarası ve okul derecesinin baş harfinden oluşan bir kodla belirtilmiştir. Örneğin İSK: İlkokulda görev yapan 5 numaralı kadın yöneticiyi ifade etmektedir.

3. BULGULAR

Türkiye'deki Suriyeli öğrencilerin eğitimi konusunda okul yöneticilerinin görüşlerini incelemek amacı ile yapılan bu çalışma sonucunda "Suriyeli öğrencilerin eğitimine yönelik yapılan çalışmalar", "Suriyeli öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunlar" ve "Suriyeli öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunlara yönelik çözüm önerileri" olmak üzere 3 ana kategori oluşturulmuştur. Bu kategorilere ait bulgular aşağıda yer almaktadır.

3.1. Suriyeli Öğrencilerin Eğitimine Yönelik Yapılan Çalışmalar

Suriyeli öğrencilerin eğitimine yönelik okullarda yapılan çalışmalara ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Suriyeli Öğrencilerin Eğitimine Yönelik Yapılan Çalışmalara İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşleri

Tema	Kod	N
Yapılan Çalışmalar	Sunulan eğitim imkânları	26
	YÖBİS	14
	Geçici vatandaşlık verilmesi	12
	Rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmeti	9
	Okuma-yazma kursu	2

Tablo 2'de görüldüğü gibi okul yöneticilerinin Suriyeli öğrencilerin eğitimine yönelik yapılan çalışmalara ilişkin görüşleri; “sunulan eğitim imkânları, YÖBİS’in (Yabancı Öğrenci Bilgi İşletim Sistemi) oluşturulması, geçici vatandaşlık verilmesi, rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetleri ve okuma-yazma kursu açılması” olarak gruplandırılmıştır.

3.1.1. Suriyelilere Sunulan Eğitim İmkânları

Okul yöneticilerinin büyük bir kısmı (26/30), Suriyelilerin eğitimine yönelik olarak okullarda eğitim imkânlarının büyük ölçüde sunulduğunu belirtmiştir. Bu koda ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

“... şu an bütün okulların kapıları Suriyeli öğrencilere açık, bizim öğrencilerimiz nasıl her türlü eğitimden ücretsiz bir şekilde yararlanıyorsa onlar da aynı şekilde hizmet alabiliyor.” (İ20E)

“Bu konuda devlet üzerine düşeni yapmış; sağlık, beslenme, barınma ve eğitim gibi her tür imkânı sunmuş durumda.” (L17E)

“Bana göre yapılması gerekenleri zaten bakanlık yapıyor. Suriyeli öğrenciler okulumuza geldiklerinde onları geri çevirmiyoruz, tıpkı kendi öğrencilerimiz gibi onların da eğitim almalarını sağlıyoruz, ama tabii bu ne kadar etkili oluyor orası tartışılır.” (O3E)

“... okulumuza gelen Suriyeli öğrencileri sınıflara yerleştirdik, kendi öğrencilerimize dağıttığımız ücretsiz kitaplarımızdan verdik. Yani elimizden ne geliyorsa yapmaya çalışıyoruz.” (İ13E)

Okul yöneticilerinin görüşlerine göre Suriyeli öğrencilerin eğitim hizmetlerinden faydalanabilmeleri için okullarda gerekli çalışmalar yapılmaktadır. Ayrıca okul yöneticileri de bu konuda yetkileri ve imkânları ölçüsünde Suriyeli öğrencilere eğitim hizmeti sunmaya çalışmaktadır.

3.1.2. YÖBİS’in Oluşturulması

Okul yöneticilerinin yarısına yakın bir kısmı (14/30), Suriyeli öğrencilerin eğitimine yönelik YÖBİS (Yabancı Öğrenci Bilgi İşletim Sistemi)’in oluşturulması ile ilgili olumlu görüşlere sahip olduğu söylenebilir. Bu koda ilişkin bazı katılımcıların görüşleri şöyledir:

“... bu öğrencilerin okul kayıtlarında çok büyük sıkıntılar vardı, bunu çözmek adına YÖBİS geliştirildi, sistemin bazı sıkıntıları var ama iyi bir uygulama.” (O3E)

“... artık kayıtları YÖBİS üzerinden yapıyoruz, herhangi bir zorluk kalmadı. Yabancı kartı veya pasaportu olan her öğrenciyi kayıt alabiliyorum.” (İ5K)

“YÖBİS adında bir program var, Suriyeli öğrencileri bu sistemden kaydedebiliyoruz, güzel oldu açıkçası bizim için ama sistem biraz sorunlu. Bakın bir haftadır sistem yanıt vermiyor, onunla uğraşıyorum.” (İ10E)

Katılımcı görüşlerinden de anlaşılacağı üzere okul yöneticileri, işleyişinde birtakım sorunlar yaşanmasına rağmen genel olarak YÖBİS’in (Yabancı Öğrenci Bilgi İşletim Sistemi) işlerini kolaylaştırdığını belirtmişlerdir.

3.1.3. Geçici Vatandaşlık Verilmesi

Okul yöneticilerinin bir kısmı (12/30), Suriyelilerin eğitimine yönelik öğrencilere geçici

vatandaşlık belgesi verilmesinin önemine vurgu yapmıştır. Bu koda ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Bu öğrencilere geçici de olsa bir vatandaşlık kartı verildi, bu durum en azından bizim işimizi kolaylaştırdı.” (İ28K)

“... yabancı tanıtma belgesi sayesinde artık öğrencileri okula alırken en azından kayıt altına alabiliyoruz, önceden durum böyle değildi.” (İ19E)

“Bu insanların önceden hukuki hakları belli değildi. Geçici vatandaşlık verilince durumları biraz resmiyet kazandı.” (İ10E)

Yukarıda belirtilen görüşlere göre okul yöneticilerinin, Suriyelilere verilen “geçici koruma” statüsüne bağlı olarak verilen “geçici koruma kimlik belgesi”nin Suriyeli öğrencilerin sorunlarını daha etkili çözebilmeleri açısından olumlu bir bakış açısına sahip oldukları söylenebilir.

3.1.4. Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Hizmeti

Okul yöneticilerinin bir kısmı (9/30), Suriyeli öğrencilerin eğitimine yönelik okullarda rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerinin verildiğini ifade etmiştir. Bu koda ilişkin bazı katılımcıların görüşleri şöyledir:

“... rehber öğretmenlerimiz hem bu öğrencilerin hem de velilerinin oryantasyonu için gerekli tüm çalışmaları yapıyorlar.” (O29E)

“Bu çocukların psikolojik desteğe ihtiyacı olduğunu düşünüyorum, öğretmenlerimizin anlattığına göre derste çocuklar uçak geçince sıraların altına saklanmaya çalışıyorlar, uçak bomba atacakmış diye korkuyorlar.” (İ20E)

“... rehber öğretmenimizle birlikte bu öğrencilere gerekli desteği vermeye, onlarla ilgilenmeye çalışıyorum, sonuçta yaşadıkları hiç kolay unutulacak şeyler değil.” (O3E)

“...kolay değil tabi ki bu çocukların yaşadıkları. Herşeyden önce savaşın acı yüzünü gördüler, yakınlarını kaybettiler, şimdi de yabancı bir ülkede yaşamaya çalışıyorlar. Bu nedenle öncelikle bu çocukların uyumlarını sağlamaya çalışmalıyız, bu konuda rehber öğretmenimiz yoğun emek harcıyor.” (İ14B)

Okul yöneticilerinin görüşlerine göre Suriyeli öğrenciler ve ailelerine rehber öğretmenler aracılığıyla rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin okullarda sunulmaya çalışıldığı söylenebilir.

3.1.5. Okuma-yazma Kursu

Okul yöneticilerinin sadece iki tanesi (2/30), Suriyeli öğrencilerin eğitimine yönelik okullarında okuma-yazma kursu açtıklarını bildirmiştir. Bu koda ilişkin katılımcı görüşleri şöyledir:

“Halk Eğitimi Merkezi ile birlikte velilere yönelik okulda okuma-yazma kursları açtık, bunların ikinci kademe kursları genelde Türkçe dilbilgisi ağırlıklı olduğu için gelmek isteyen Suriyeli yetişkinlerin hepsini aldık. Geçen sene bize gelen o velilerin birçoğu Türkçe okuma ve yazmayı biliyor ve konuşabiliyor artık. Bu eğitimi sırf kendi inisiyatifimizle gönüllü öğretmen arkadaşlarımızla gerçekleştirdik.” (İ20E)

“... okullarımızda okuma yazma bilmeyen velilere yönelik kurslarımız var, bizler Suriyeli velilerimizden de gelmek isteyenleri bu kurslarımıza kabul ettik.” (O24E)

Yukarıda belirtilen katılımcı görüşlerine göre çok az okulda Suriyeli öğrenci ve ailelerine yönelik Türkçe okuma ve yazma kurslarının açıldığı ve Türkçe öğretimi ile ilgili çalışmaların yeterli olmadığı söylenebilir.

3.2. Suriyeli Öğrencilerin Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar

Suriyeli öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Suriyeli Öğrencilerin Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşleri

Tema	Kod	N
Karşılaşılan Sorunlar	Dil engeli	27
	Kayıt sistemi	24
	Uyum sıkıntısı	22
	Tanıtma belgesinin olmayışı	15
	Denklik sorunu	13

Tablo 3'te görüldüğü gibi okul yöneticilerinin Suriyeli öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri “dil engeli, kayıt sistemi, uyum sıkıntısı, tanıtma belgesinin olmayışı ve denklik sorunu” olarak beş kod altında toplanmıştır.

3.2.1. Dil Engeli

Okul yöneticilerinin tamamına yakını (27/30), Suriyeli öğrencilerin Türkçeyi tam olarak anlayamadıklarından dolayı büyük sıkıntılar yaşadıklarını ve bu öğrencilerin eğitiminde en büyük sorunun dil olduğunu belirtmişlerdir. Bu koda ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

“... en büyük sıkıntı iletişim, sonuçta farklı dilleri konuşuyoruz. Benim birazcık İngilizcem var, eğer karşı taraf da İngilizceyi biliyorsa bir şekilde anlaşıyoruz, ama gelenlerin tamamına yakını da bilmiyor bu yüzden çok zorlanıyorum.” (O11E)

“Suriye'den gelen öğrencilerle yaşadığımız en büyük sıkıntılardan birisi dil. Dolaşısıyla iletişim kurmakta çok zorluk çekiyoruz ve aileleri de kendilerini ifade ederken zorluk yaşıyor.” (O29E)

“Veli bize çocuğu ile geliyor ama kendisini ifade edemiyor, biz de Arapça bildiğimiz için iletişim kurmakta çok zorluk çekiyoruz. Bazen yanında Türkiye'den tanıdıkları ile gelenler oluyor, onlarla nispeten daha iyi anlaşıyoruz.” (İ5K)

Okul yöneticilerinin görüşlerine göre Suriyeli öğrencilerin eğitiminde yaşanan sorunların başında dil engeli gelmektedir. Eğitimde iletişim eksikliğinin birçok sorunu beraberinde getirdiği göz önünde alındığında dil engelini aşılmasının öncelikli olduğu söylenebilir.

3.2.2. Kayıt Sistemi

Okul yöneticilerinin büyük bir kısmı (24/30), Suriyeli öğrencilerin eğitiminde karşılaştıkları sorunlardan biri olarak kayıt sisteminin yetersizliğini göstermişlerdir. Bu koda ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

“... YÖBİS’te kolaylıkla Suriyeli öğrencileri kayıt yapabiliyoruz ama bu sistem sürekli güncelleme istiyor, çok sık hata veriyor, bir hafta kullanıyorum sonra tekrar kullanım dışı oluyor.” (O8K)

“... eskiden herhangi bir sistem yoktu şimdi YÖBİS’i kurdu bakanlık oradan yapıyoruz Suriyeli öğrencilerin kayıtlarını. Bu sistem güzel oldu ama çok sıkıntılı, mesela ben öğrenciyi kaydediyorum ama sistem ona okul numarası vermiyor, sınıf listesinde göstermiyor.” (I2E)

Yukarıdaki katılımcı ifadelerinden anlaşılacağı üzere okul yöneticileri, Suriyeli öğrencilerin kayıt işlemlerinde kullanılan YÖBİS’ten genel olarak memnun oldukları ancak sistemin işleyişindeki bazı sorunların giderilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

3.2.3. Uyum Sıkıntısı

Okul yöneticilerinin büyük bir kısmı (22/30), eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlardan birinin uyum olduğunu ifade etmiştir. Bu koda ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

“... iletişim kurmakta zorlandıkları için ve iki ülke arasındaki eğitim sistemlerinin farklılığından kaynaklı olarak öğrenciler uyum sağlamada zorluk yaşıyor (L27E).”

“Çocuklar ilk geldiklerinde büyük bir uyum problemi yaşadı, sonuçta farklı bir ülkeye ve farklı bir kültüre gelmişlerdi, ancak zamanla alıştılar” (O4E).

“... her ne kadar Suriye’den gelen öğrencilerimiz diğer arkadaşlarıyla koşup oynasa da tam olarak ortama alışmıyorlar” (O3E).

Yukarıdaki ifadelerden anlaşılacağı üzere okul yöneticileri Suriyeli öğrencilerin; dil, kültür ve yaşam tarzlarının farklı oluşu nedeniyle Türk toplumuna uyum sağlamada zorlandıklarını belirtmiştir.

3.2.4. Tanıtma Belgesinin Olmaması

Katılımcıların yarısına (15/30) göre, Suriyeli öğrencilerin eğitiminde karşılaştıkları sorunlardan biri, bu öğrencilerin resmi bir tanıtma belgesine sahip olmamasıdır. Bu koda ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

“... resmi olarak kayıt yapabilmemiz için ya tanıtma numarası gerekiyor ya da T.C. kimlik numarası. Dolayısıyla bu öğrencilerin T.C. kimlik numaraları olmadığı için geçici olarak ancak misafir olarak kaydediyorum.” (L12E)

“...tanıtma belgesi çok sıradan bir belge, bunların sahtelerini bile yapabilirler.” (I19E)

“... gelen kişiler Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olmadığı için ve ellerinde resmi kimlik numarası olmadığı için e-okula kayıtlarını alırken çok sıkıntı yaşadım.” (O15E)

Milli Eğitim Bakanlığı’nın yayınladığı 2014/21 no’lu genelgeye göre, Suriyeli çocuklar kendilerine verilen yabancı tanıtma belgesi ile herhangi bir devlet okuluna kayıt yaptırabilmektedir (MEB, 2014). Ancak okul yöneticilerinin de belirttiği gibi bu belge olmadığı zaman kayıt aşamasında birtakım sıkıntılar yaşanabilmektedir.

3.2.5. Denklik Sorunu

Katılımcıların yarısına yakın bir kısmı (13/30), Suriyeli öğrencilerin eğitiminde karşılaştıkları sorunlardan birinin de denklik sorunu olduğunu belirtmiştir. Bu koda ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

“... eğitim sistemlerimiz ve müfredatlarımız farklı olduğu için bize gelen çocukların gideceği sınıf seviyeleri konusunda sıkıntılar yaşıyoruz.” (O24E)

“... en büyük sıkıntılardan birisi Suriyeli öğrencilerin hangi sınıfta eğitim alacağı noktasında yaşıyor. Çünkü geldikleri ülkenin eğitim sistemi birbirinden farklı ve oradaki sınıfta aldığı eğitimle burada alacağı eğitim çok farklı.” (O21E)

“... denklik büyük bir sorun bizim için, gelen her öğrenciyi önce 1. sınıfa kaydediyoruz ve ilerleyen dönemlerde üst sınıfa alıyoruz.” (I1K)

“... veliler çocuklarının orada kaçınıcı sınıfa gittiğini bazen söylemiyorlar ve bizi yanıltabiliyorlar. Bazı veliler ise çocukları Türkçe öğrensin diye birinci sınıftan başlatıyor ama bu insanlar tekrar ülkelerine döndüğünde burada aldıkları eğitim orada geçecek mi bilmem.” (I18E)

Yukarıdaki ifadelerden de anlaşılacağı üzere okul yöneticileri, Suriyeli öğrencilerin eğitiminde denklik sorununun yaşandığına dikkat çekmiştir.

3.3. Suriyeli Öğrencilerin Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri

Suriyeli öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin çözüm önerileriyle ilgili okul yöneticilerinin görüşleri Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4

Suriyeli Öğrencilerin Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Çözüm Önerilerine İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşleri

Tema	Kod	N
Çözüm Önerileri	Okula ilişkin öneriler	12
	Öğretmene ilişkin öneriler	10
	Kayıt sistemine ilişkin öneriler	9
	Planlamaya ilişkin öneriler	6
	İletişim sorununa ilişkin öneriler	4

Tablo 4’te görüldüğü gibi okul yöneticilerinin Suriyeli öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunlara yönelik çözüm önerileri; “okula, öğretmene, kayıt sistemine, planlamaya ve iletişim sorununa ilişkin öneriler” olmak üzere beş kod altında toplanmıştır.

3.3.1. Okula İlişkin Öneriler

Okul yöneticilerinin bir kısmı (12/30), Suriyeli öğrencilerin eğitimine yönelik okula ilişkin önerilerde bulunmuştur. Bu koda ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Suriyeli öğrencilerin okullara kabulü biraz okul müdürlerinin inisiyatifinde diyebiliriz. Bazı okullar; gelen öğrencileri türlü bahanelerle geri gönderirken bazıları da kabul ediyor. Bu böyle olmamalı. Ya her okul belirli sayıda Suriyeli öğrenci kabul edecek ya da sadece bu öğrenciler için okullar oluşturulacak.” (O29E)

“Bu çocuklar şu an her okula beşer, onar dağılmış durumda. Bence bu insanların yoğun olarak bulunduğu yerlerde onlar için ayrı bir okul tahsis edilmeli ya da en azından okullarda sırf Suriyeli öğrencilerin olduğu bir, iki sınıf olmalı ve dersleri Arapça bilen öğretmenler anlatmalı.” (İ5K)

Yukarıdaki katılımcı ifadelerinden anlaşılacağı üzere okul yöneticileri, Suriyeli öğrenciler için ayrı okulların açılmasını ya da okul içinde ayrı sınıfların oluşturulmasını önermektedir.

3.3.2. Öğretmenlere İlişkin Öneriler

Okul yöneticilerinin bir kısmı (10/30), Suriyeli öğrencilerin eğitiminde öğretmenlere ilişkin önerilerde bulunmuşlardır. Bu koda ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

“... gördüğüm kadarıyla birçok öğretmen sınıflarındaki Suriyeli öğrencilere yeterli ilgiyi göstermiyor. Bu çocuklar zaten mutsuz; evlerinden, okullarından ayrılmış başka memleketlere gelmiş. Bizim onlarla daha çok ilgilenmemiz lazım, bu konuda en büyük iş öğretmenlere düşüyor.” (İ10E)

“Bazı öğretmenler sınıflarına verdiğimiz Suriyeli öğrencileri almak istemiyor biz de mecburen haksızlık olmasın diye her sınıfa eşit olarak bu öğrencileri paylaşıyoruz. Bence bu böyle verimsiz oluyor çocuklar arada kaynıyor diğer bir deyişle. Aslında bunlar için özel sınıflar oluşturup dillerinden birazcık anlayan öğretmenler bu sınıflarda derse girmeli.” (İ20E)

Yukarıdaki katılımcı ifadelerine göre özellikle sınıf öğretmenlerinin Suriyeli öğrencilerin sınıflarına verilmesinden memnun olmadıkları ve öğretmenlerin bu öğrencilere gerekli ilgiyi göstermede isteksiz davrandıkları söylenebilir.

3.3.3. Kayıt Sistemine İlişkin Öneriler

Okul yöneticilerinin bir kısmı (9/30), okullarında Suriyeli öğrencilerin eğitime yönelik kayıt sistemiyle ilgili öneriler sunmuşlardır. Bu koda ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Bu öğrencilerin kayıtlarının okullarda yapılmaması lazım bence, çünkü kayıt yaptırmaya gelen veli ile onun dilinden anlayan personel hemen hemen hiçbir okulda yok. Bu nedenle ilçe milli eğitimlerde kurulacak kayıt masalarında Arapça bilen personel yardımıyla bu iş daha kolay yapılabilir.” (O11E)

“... şu an kayıt için kullandığımız YÖBİS güzel bir uygulama ama çok amatörce hazırlanmış, bunun daha geliştirilerek not alma, sınıf geçme, belge alma gibi birkaç linkin daha eklenmesi gerekiyor.” (İ1K)

“... kayıtları yapmak için yeni kurulan YÖBİS’te ilk başlarda çok şifre sorunu yaşadık, ayrıca bu sistem çok eksik, bunun e-okul sistemi ile uyumlu hale getirilmesi lazım diye düşünüyorum” (İ14K).

Yukarıdaki katılımcı ifadelerinden anlaşılacağı üzere okul yöneticileri, Suriyeli öğrencilerin kayıt işlemlerindeki aksaklıkların giderilmesi için YÖBİS’in geliştirilmesi ve bu programın e-okul sistemine uyumlu hale getirilmesi önerilerinde bulunmuştur.

3.3.4. Planlamaya İlişkin Öneriler

Okul yöneticilerinin bir kısmı (6/30), Suriyeli öğrencilerin eğitimine yönelik planlama ile ilgili öneriler sunmuşlardır. Bu koda ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

"... yapılması gereken çok basit: İlk başta il ve ilçe düzeyinde Suriyelilere yönelik stratejik planlama yapılmalı. Mesela Suriyeli çocuklar dediğimizde bunların hazır-bulunmuşluk düzeylerinin ne olduğunun ölçülebileceği merkezler oluşturulmalı" (İ2E).

"...Suriyeli öğrencilerle ilgili halen birçok sorun yaşanmakta. Bu sorunların temelinde planlama eksikliği var. Sorunların çözülmesi için çok geç kalındı, bugüne kadar bu sorunlar çoktan çözülmeliydi" (İ10E).

Yukarıdaki katılımcı ifadelerine göre Suriyeli öğrencilerin eğitimine ilişkin planlama yapılırken geç kalındığı, meseleye başlangıçta geçici bir durum olarak bakılarak geçici çözümler üretilmeye çalışıldığı söylenebilir.

3.3.5. İletişim Sorununa İlişkin Öneriler

Okul yöneticilerinin bir kısmı (4/30), okullarında Suriyeli öğrencilerin eğitiminde iletişim sorununa yönelik öneriler sunmuşlardır. Bu koda ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

"... ben dil konusunda herhangi bir problem yaşamıyorum çok iyi Arapçam var, ancak komşu okullardaki diğer yöneticilerin velilerle ve öğrencilerle iletişim noktasında ciddi sorunlar yaşadıklarını biliyorum. Bu sorunu çözmek için her okulda Arapça bilen en az bir öğretmenin olması lazım ki bu da imkânsız bir durum. Bu nedenle en azından ilçede Arapça bilen bir ya da birkaç koordinatörün karşılaşılabilecek sorunlarla ilgilenilmesi ve yöneticilerin bu koordinatörden destek alması sağlanabilir" (L7E).

"Okulumuza kayıt için gelen bir Suriyeli veli ile akıllı telefondaki çeviri programı sayesinde iletişim kurmuştuk, çok sınırlı da olsa yine de birbirimizi anlamıştık. Mesela iletişim için daha donanımlı olan bir program geliştirilebilir" (İ19E).

Yukarıdaki katılımcı ifadelerinden anlaşılacağı üzere okul yöneticileri, okullarda Arapça bilen bir öğretmenin bulunmasını ve bu öğretmenin Suriyeli öğrencilerin eğitimde bir koordinatör gibi etkin rol almasını önermektedir.

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Uluslararası hukukta çocukların eğitim hakkının korunmasını savunan birçok hüküm bulunmakla birlikte (Dryden-Peterson, 2011; Levent, 2011; O'Rourke, 2014), Türk hukuk sistemine ve Türkiye'nin taraf olduğu uluslararası antlaşmalara göre yabancılar dahil Türkiye'deki tüm çocuklar ilk ve orta öğrenim görme hakkına sahiptir. Yabancı çocuklar, Türkiye Cumhuriyeti Devleti sınırları içinde bulunmaları nedeniyle Türkiye'nin yetki alanındadırlar ve bu haklardan faydalanmalarını sağlamak devletin yükümlülüğü altındadır. Nitekim bu konuda T.C. Başbakanlığı ve T.C. Milli Eğitim Bakanlığı gerekli adımları atarak yasal olarak üzerine düşen görevleri yerine getirmeye çalışmaktadır.

İnsan Hakları İzleme Örgütü'nün hazırladığı rapora göre Türkiye'de devlet idaresindeki 25 mülteci kampında bulunan okul çağındaki Suriyeli çocukların yaklaşık yüzde 90'ı

düzenli olarak okula gitmektedir. Ancak aynı raporda, Türkiye'deki Suriyeli çocukların büyük çoğunluğunun mülteci kamplarının dışında özellikle büyük şehirlerde yaşadığı ve buralarda okula kayıt yaptıрма oranlarının çok düşük olduğu belirtilmektedir. 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Suriyeli çocukların yalnızca %25'i okula gitmiştir (İnsan Hakları İzleme Örgütü, 2015, s. 2). Kamp dışında kalan ve ikamet izni olmayanlar ise okullara misafir statüsünde resmi kayıtları olmadan devam edebilmekte (Mavi Kalem Derneği, 2014) veya bazı bölgelerde yerel makamlar veya STK'lar tarafından desteklenen gönüllü Suriyeli öğretmenlerin çalıştığı gayri resmi okullara gidebilmektedir (Dinçer, Federici, Ferris, Karaca, Kirişçi ve Çarmıklı, 2013; UNHCR, 2015). Öte yandan büyük şehirlerde öğrenci sayılarının fazlalığından dolayı tüm devlet okullarının buna hazır olduğunu söylemek gerçekçi değildir (Yüksel, Bulut ve Mor, 2014).

Suriyeli öğrencilere eğitim hizmetinin sunulmasında, yeterli imkânların olmamasından ve gerekli altyapı çalışmalarının tam olarak yapılandırılmamasından kaynaklanan bazı sıkıntılarla karşılaşmaktadır. Bu sıkıntıların bazıları süreç içerisinde çözülmüş bazıları ise hâlâ çözüm beklemektedir. Bu çalışmada, Suriyeli öğrencilerin eğitimi ile ilgili sıkıntıları belirlemek ve bu konuda çözüm önerileri geliştirmek amacıyla okul yöneticilerinin görüşleri incelenmiştir. Araştırmaya katılan okul yöneticileri Suriyeli öğrencilerin eğitiminde karşılaştıkları sorunları sırasıyla dil farklılığından kaynaklanan iletişim engelleri (27/30), kayıt sistemindeki eksiklikler (24/30), uyum sıkıntısı (22/30), tanıma belgesinin (15/30) ve denkliğin olmayışı (13/30) olarak belirtmiştir. Araştırmanın bu bulgusu, Erdoğan (2014), Türk (2016) ve Yüksel, Bulut ve Mor (2014) tarafından yapılan çalışmaların bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Okul yöneticilerinin tamamına yakını (27/30), Suriyeli öğrencilerin eğitiminde daha öğrenci kayıt anında başlamak üzere dil farklılığından kaynaklanan sorunlar yaşadıklarını ifade etmiştir. Bu bulgu, Özkarslı (2014), Bahadır ve Uçku (2016), Tunç (2015) ve Emin (2016) tarafından yapılan araştırmaların bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Bununla birlikte okul yöneticilerinin sadece ikisi, okullarında Suriyeli öğrenci ve velilere yönelik Türkçe okuma-yazma kursu açtıklarını, bunun dışında okul yöneticilerinin tamamına yakınının (28/30) bu konuda herhangi bir çalışma yapmadıklarını bildirmiştir. Oysa dil eğitimi, mülteci çocukların eğitiminde önemli bir fark oluşturmaktadır (Demirci, 2015; Gün, 2011; Yüksel, Bulut ve Mor, 2014). Çünkü öğretimde dil yeterliliği eğitim sonuçlarını doğrudan etkilemektedir (Christensen ve Stanat, 2007; Roxas, 2011). Özkarslı'nın (2014) Mardin ilinde Suriyeli mültecilerle ilgili yaptığı araştırmasında da Suriye'den gelen mültecilerin sadece %8'lik bir kısmının Türkçe konuşabildiği tespit edilmiştir. Bununla birlikte Akkaya'nın (2013) Suriyeli mültecilerin Türkçe algılarını belirlemeye yönelik yaptığı metafor çalışmasında elde edilen bulgulara göre katılımcıların büyük bir çoğunluğunun (%96.2) Türkçe ile ilgili olumlu metaforlar (anne, hayat, insan ve deniz gibi) geliştirdiği saptanmıştır. Bu açıdan politika yapımcılarının Suriyeli öğrencilerin Türkçeyi doğru, etkili ve hızlı bir şekilde öğrenebilmeleri için özellikle erken yaşları kapsayacak şekilde eğitim programları düzenlemeleri gerekmektedir. Zira Perreira ve Ornelas'ın da (2011) belirttiği gibi erken yaşlarda göç eden çocuklar, ileriki yaşlarda göç eden çocuklara göre daha fazla dil edimine ve daha iyi eğitimsel çıktılara sahip olabilmektedirler. Ayrıca bu öğrencilerin Türkçeyi ikinci bir dil olarak öğreniyor olmalarının da birçok avantajı bulunmaktadır. Seymen ve Tok'un da (2015) belirttiği gibi Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen yabancı uyruklu öğrenciler, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilere göre daha avantajlıdır. Çünkü

o kültürün içinde bulunmak, ikinci dil öğrenimini kolaylaştırmaktadır.

Yabancı kimlik numarası bulunan yabancıların her türlü veri girişi e-okul sistemi üzerinden yapılmaktadır. Yabancı kimlik numarası bulunmayıp yabancı tanıtma belgesi bulunan Suriyeli öğrenci ve öğretmenlerin veri girişi YÖBİS aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. Birçok dilde işlem yürüten YÖBİS sistemiyle öğrencilerin sınav başarıları, karne, okula devam ve devamsızlık durumları takip edilebilmektedir (Emin, 2016). Katılımcıların büyük bir kısmı (24/30), Suriyeli öğrencilerin eğitiminde karşılaştıkları sorunlardan biri olarak kayıt sisteminin yetersizliği dile getirmiştir. Okul yöneticileri, Suriyeli öğrencilerin kayıt işlemlerinde kullanılan YÖBİS'ten genel olarak memnun olduklarını ancak sistemin işleyişindeki bazı sorunların giderilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Suriyeli öğrencilerle ilgili olarak en çok karşılaştıkları sorunlardan biri olan uyum sıkıntısı (22/30) konusunda okul yöneticilerinin sadece dokuz tanesi okullarında rehberlik ve psikolojik danışma servisinin gerekli çalışmalarda bulunduğunu bildirmiştir. Bu bulgu; Topsakal, Meray ve Keçe (2013), Duruel (2016), Emin (2016), Türk (2016), Balkar, Şahin ve Işıklı-Babahan (2016), tarafından yapılan araştırmaların sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Zira birçok mülteci, aile üyelerini savaşta kaybetmiş olmanın verdiği travmanın etkisinde kalabilmektedir (Hones ve Cha, 1999'dan akt., McBrien, 2005; Tollefson, 1989). Özellikle çocukların bu konularda daha derin duygusal izler taşıdığı göz önüne alınırsa (Kugler ve Price, 2009; Yıldız, 2013), onlara sunulacak olan psikolojik desteğin önemi daha iyi anlaşılabilir.

Katılımcı okul yöneticilerinin bir kısmı (13/30), Suriyeli öğrencilerin eğitiminde denklik sorununun önemine dikkat çekmiştir. Nitekim farklı bir ülkeden ve farklı bir eğitim sisteminden gelen Suriyeli öğrenciler yaşadıkları olağanüstü koşullar nedeniyle belirli bir süre de okullarına devam edemediğinden bu öğrencilerin kaçınıcı sınıfa gidecekleri konusunda belirsizlikler yaşanabilmektedir. Bu konuda Milli Eğitim Bakanlığı'nın (2014) yayınladığı 2014/21 numaralı genelgeye göre, kayıt için gerekli olan şartları taşıyan öğrenciler, diploma ve öğrenim belgelerine göre denklikleri yapılarak yerleştirilmekte ve öğrenim göreceği okula yönlendirilerek eğitim-öğretim hizmetinden faydalanmaktadır. Ancak belirtilen şartlardan bazıları sağlanmadığında veya belgelerinde eksiklikler olduğunda katılımcıların eğitim hizmeti almada bazı sıkıntılar yaşanabilmektedir.

Suriyeli öğrencilerin eğitimine ilişkin olarak okul yöneticileri bu öğrencilere ayrı okul veya okullarda ayrı sınıfların tahsis edilmesini (12/30), onlarla daha rahat iletişim kurabilecek dillerinden anlayan ve istekli öğretmenlerin bu öğrencilerin eğitiminde görevlendirilmesini (10/30) önermektedir. Candappa (2000) ve Goodwin (2002), mülteci öğrencilerin eğitiminde bu öğrencilerin özelliklerine ve kültürlerine uygun öğretmenlerin görev alması gerektiğini vurgulamaktadır. Buna karşın Suriyeli öğrencilerin ayrı okullarda ve ayrı sınıflarda eğitim görmesi, bu öğrencilerin topluma adapte olmasında ve psikososyal uyumunda birtakım sıkıntılara neden olabileceği söylenebilir.

Katılımcı okul yöneticileri, kayıt için daha adil bir dağıtım sisteminin geliştirilerek belirli okullardaki Suriyeli öğrenci yığılmalarının engellenebileceğini (9/30), ulusal ve yerel ölçekte yapılacak planlamalar ile bu öğrencilere akademik düzeyleri çerçevesinde bir eğitimin sunulabileceğini (6/30) belirtmektedir. Katılımcıların planlama ile ilgili sunduğu bu öneriler Suriyeli öğrencilerin eğitimleri ile ilgili yapılmış araştırmalarda sunulan önerilerle benzerlik göstermektedir (Akkaya, 2013; Bahadır ve Uçku, 2016; Duruel, 2016; Emin, 2016; Erdoğan, 2014; Mercan-Uzun ve Bütün, 2016; Türk, 2016). MEB'in yayımlanmış

olduğu 2015-2019 Stratejik Planı'nda ilk defa mültecilerin eğitimlerine yönelik planlar yer almaktadır (MEB, 2015). Bu planların hızlı ve kararlı bir şekilde hayata geçirilerek Suriyeli öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunların çözülmesi gerekmektedir.

Bu araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda Türkiye'deki Suriyeli öğrencilerin eğitimine yönelik aşağıdaki öneriler geliştirilebilir:

- Suriyeli çocuk ve gençlerin eğitim hizmetlerinden etkin ve planlı bir şekilde yararlanabilmelerini sağlayabilmek için Türkiye'deki tüm Suriyelileri kapsayacak şekilde bir kayıt sistemi oluşturularak kimlik tanıma belgeleri verilebilir.
- Suriyeli öğrencilerin okullara kayıt işlemleri okul yöneticilerinin inisiyatifine bırakılmadan, adil bir sistem geliştirilerek belirli okullardaki yığılmalar engellenebilir.
- Suriyeli öğrencilerin Türkçeyi doğru ve etkin bir şekilde kullanabilmeleri için okullarda yaş gruplarına uygun olarak takviye Türkçe dersleri yaygınlaştırılabilir.
- Suriyeli öğrencilerin yoğun olarak eğitim gördüğü okullara imkânlar ölçüsünde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenleri ya da Arapça bilen öğretmenler gerekli eğitimleri aldıktan sonra ücret karşılığı isteğe bağlı olarak okullarda koordinatör olarak görevlendirilebilir.
- Başta Suriyeli öğrenciler olmak üzere ihtiyaç duyan tüm Suriyelilere üzerlerindeki savaşın yıpratıcı ve korkutucu izlerini azaltmak için psikolojik destek hizmetleri sağlanabilir. Özellikle okullarda rehberlik ve psikolojik danışmanlar tarafından Suriyeli öğrencilere yönelik hazırlanacak programlar çerçevesinde psikolojik destek verilmesi teşvik edilebilir.
- Okul yöneticilerine ve öğretmenlere Suriyeli öğrencilerin geldiği kültür ile Türk öğrencilerin geldiği kültür çerçevesinde eğitim hizmetini en iyi şekilde sunabilmeleri için çok kültürlü eğitim seminerleri verilmelidir. Ayrıca ülkemize gelen Suriyelilerin uzun yıllar ülkemizde kalacakları göz önüne alındığında eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarının meslek yaşamları süresince çok kültürlü eğitime yönelik yeterliliklerini geliştirmek adına çok kültürlü eğitime yönelik (ilgili derslere) bir ünite dahil edilebilir.

5. KAYNAKÇA

- Adams, L. D. (2008). *The impact of global migration on the education of young children*. UNESCO policy brief on early childhood. <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001629/162977e.pdf>
- AFAD. (2013). *Türkiye'deki Suriyeli sığınmacılar, 2013 saha araştırması sonuçları*. https://www.afad.gov.tr/upload/Node/3925/xfiles/syrian-refugees-in-turkey-2013_baski_30_12_2013_tr.pdf
- Akkaya, A. (2013). Suriyeli mültecilerin Türkçe algıları. *Ekev Akademi Dergisi*, 17(56), 179-190.
- Audas, R., & McDonald, J. T. (2004). Rural-urban migration in the 1990s: Flows, attributes and outcomes. *Canadian Social Trends*, 73, 17-24.
- Bahadır, H. ve Uçku, R. (2016). İzmir'in bir mahallesinde yaşayan 6-17 yaş arasındaki Suriyeli çocukların çalışma durumları ve çalışma durumlarını etkileyen etmenler. *Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 30(3), 117-124.
- Balkar, B., Şahin, S. ve Işıklı-Babahan, N. (2016). Geçici eğitim merkezlerinde (GEM) görev yapan Suriyeli öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(6), 1290-1310.

- Bhabha, J. (2008). *Independent children, inconsistent adults: International child migration and the legal framework*. UNICEF. http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/idp_2008_02.pdf
- Bülbül, S. ve Köse, A. (2010). Türkiye'de bölgelerarası iç göç hareketlerinin çok boyutlu ölçekleme yöntemi ile incelenmesi. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 39(1), 75-94.
- Candappa, M. (2000). Building a new life: The role of the school in supporting refugee children. *Multicultural Teaching*, 19(1), 28-38.
- Christensen, G., & Stanat, P. (2007). *Language policies and practices for helping immigrants and second-generation students succeed*. Washington, DC: Migration Policy Institute. www.migrationpolicy.org/pubs/ChristensenEducation091907.pdf
- Crépeau, F. (2013). *The rights of all children in the context of international migration*, International Organization for Migration (IOM). http://publications.iom.int/system/files/pdf/children_on_the_move_15may.pdf
- Demirci, M. (2015). B1 seviyesinde Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilerin sesli okuma becerisiyle ilgili tespitler. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(7), 333-358.
- Diñçer, O. B., Federici, V., Ferris, E., Karaca, S., Kirişçi, K., ve Çarmıklı, E. (2013). *Suriyeli mülteciler krizi ve sonu gelmeyen misafirlik*. Uluslararası Stratejik Araştırmalar Kurumu ve Brookings Enstitüsü (USAK), Ankara: Karınca Yayınları.
- Dryden-Peterson, S. (2011). *Refugee education: A global review*. UNHCR. <http://wcfia.harvard.edu/files/wcfia/files/4fe317589.pdf>
- Dryden-Peterson S.(2015). *The educational experiences of refugee children in countries of first asylum*. Washington, DC: Migration Policy Institute.
- Duruel, M. (2016). Suriyeli sığınmacıların eğitim sorunu. *Atatürk University Journal of Economics & Administrative Sciences*, 30(5), 1399-1414.
- Emin, M. N. (2016). *Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi: Temel eğitim politikaları*. SETA Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı. http://file.setav.org/Files/Pdf/20160309195808_turkiyedeki-suriyeli-cocuklarin-egitimi-pdf.pdf
- Erdoğan, M. M. (2014). *Türkiye'deki Suriyeliler: Toplumsal kabul ve uyum araştırması*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Göç ve Siyaset Araştırmaları Merkezi.
- Ergüven, N. S. ve Özturanlı, B. (2013). Uluslararası mülteci hukuku ve Türkiye. *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 62(4), 1007-1061.
- European Commission against Racism and Intolerance. (2011). *Irkcılık ve hoşgörüsüzlüğe karşı Avrupa komisyonu (ECRI) Türkiye raporu*. <https://www.coe.int/t/dghl/monitoring/ecri/Country-by-country/Turkey/TUR-CBC-IV-2011-005-TUR.pdf>
- GİGM. (T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü). (2014). *Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu*. http://www.goc.gov.tr/files/files/YUKK_TU%CC%88RKC%CC%A7E_BASKI.pdf
- GİGM. (2015a). *Mültecilerin Hukuki Statüsüne İlişkin Sözleşme*. <http://www.goc.gov.tr/files/files/multec%C4%B1ler%C4%B1nhukuk%C4%B1statusune%C4%B1l%C4%B1sk%C4%B1nsozlesme.pdf>
- GİGM. (2015b). *Mültecilerin Hukuki Statüsüne İlişkin 1967 Protokolü*. [http://www.goc.gov.tr/files/files/M%C3%9CLTEC%C4%B0LER%C4%B0N%20HUKUK%20STAT%C3%9CS%C3%9CNE%20%C4%B0L%C4%B0C5%9EK%C4%B0N%201967%20PROTOKOL%C3%9C\(1\).pdf](http://www.goc.gov.tr/files/files/M%C3%9CLTEC%C4%B0LER%C4%B0N%20HUKUK%20STAT%C3%9CS%C3%9CNE%20%C4%B0L%C4%B0C5%9EK%C4%B0N%201967%20PROTOKOL%C3%9C(1).pdf)

- Goodwin, A. (2002). Teacher preparation and the education of immigrant children. *Education and Urban Society*, 34(2), 157-171.
- Harunoğulları, M. (2016). Suriyeli sığınmacı çocuk işçiler ve sorunları: Kilis örneği, *Göç Dergisi*, 3(1), 29-63.
- İnsan Hakları İzleme Örgütü. (2015). “Türkiye’deki Suriyeli mülteci çocukların eğitime erişiminin önündeki engeller-kayıp nesil olmalarını önlemek”. https://www.hrw.org/sites/default/files/report_pdf/turkey1115tu_web.pdf
- Kanu, Y. (2008). Educational needs and barriers for African refugee students in Manitoba. *Canadian Journal of Education*, 31(4), 915-940.
- Kap, D. (2014). Suriyeli mülteciler: Türkiye’nin müstakbel vatandaşları, *Akademik Perspektif Dergisi*, Aralık, 30-35.
- Keser, İ. (2011). *Göç ve zor: Diyarbakır örneğinde göç ve zorunlu göç*. Ankara: Ütopya Yayınları.
- Kılıç, T. (2014). “Türkiye’de mültecilerin hukuki durumu, uyum meselesi”, *Suriyeli Göçmenlerin Sorunları Çalıştayı Sonuç Raporu*, Mersin Üniversitesi Bölgesel İzleme Uygulama Araştırma Merkezi, Mersin.
- Kirişçi, K. (2014). *Misafirliğin ötesine geçerken: Türkiye’nin Suriyeli mülteciler sınavı* (Çev. Sema Karaca). Brookings Enstitüsü & Uluslararası Stratejik Araştırmalar Kurumu (USAK).
- Kugler, E. G., & Price, O. A. (2009). *Helping immigrant and refugee students succeed: It’s not just what happens in the classroom*. Washington, DC: The George Washington University, School of Public Health and Health Services, Center for Health and Health Care in Schools. <http://www.embracediverseschools.com/images/Helping-immigrant-students-succeed-article.pdf>
- Lee, E. S. (1996). “A theory of migration”. In R. Cohen, *Theories of migration* (pp. 14-24). Cheltenham: An Elgar Reference Collection.
- Levent, F. (2011). *Üstün yetenekli çocukların hakları*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Mavi Kalem Derneği. (2014). *Suriyeli Mülteciler Alanında Sivil Toplum Çalıştay Raporu*. http://www.mavikalem.org/wp-content/uploads/2014/05/Suriyeli-M%C3%BClteciler-Alan%C4%B1nda-ST%C3%96ler-%C3%87al%C4%B1C5%9Ftay%C4%B1-Raporu_28.05.2014.pdf
- McBrien, J. L. (2005). Educational needs and barriers for refugee students in the United States: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 75(3), 329-364.
- MEB. (2014). *Yabancılaraya yönelik eğitim-öğretim hizmetleri*. https://denizli.meb.gov.tr/meb_iys_do_syalar/2014_09/24023256_201421saylgenelge.pdf
- MEB. (2015). *MEB Stratejik Plan (2015-2019)*. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_do_syalar/2015_09/10052958_10.09.2015sp17.15imzasz.pdf
- Mercan-Uzun, E. ve Bütün, E. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 72-83.
- OHCHR (Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights). (2012). *World programme for human rights education*. http://www.ohchr.org/Documents/Publications/WPHRE_Phase_2_en.pdf
- O’Rourke, J. (2015). Education for Syrian refugees: The failure of second-generation human rights during extraordinary crises, *Albany Law Review*, 78(2), 711-738.
- Oxford Dictionary. (2016). <http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/migration> Erişim tarihi: 01.03.2016

- Özer, Y. Y., Komsuoğlu, A. ve Ateşok, Z. Ö. (2016). Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi: sorunlar ve çözüm önerileri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(37), 34-42.
- Özkarlı, F. (2014). "Suriye'den Türkiye'ye göç ve Suriyelilerin enformel istihdamı" (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Artuklu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mardin).
- Perreira, K. M., & Ornelas, I. J. (2011). The physical and psychological well-being of immigrant children. *The Future of Children*, 21(1), 195-218.
- Reale, D. (2013). Protecting and supporting children on the move: Translating principles into practice. *Children on the Move*, 64. International Organization for Migration (IOM). http://oppenheimer.mcgill.ca/IMG/pdf/Children_on_the_Move_19Apr2013.pdf#page=5
- Roxas, K. C. (2011). Creating communities: Working with refugee students in classrooms. *Democracy and Education*, 19(2), 1-8.
- Seymen, H. ve Tok, M. (2015). İleri düzey yabancı uyruklu öğrencilerin zorlandıkları kültürel dil unsurlarının tespiti ve sınıflandırılması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 4(3), 1188-1212.
- Stainburn, S. (2002). Interview: When children flee conflicts, they need food, shelter – and school, says the International Rescue Committee's Wendy Smith, *Education Week Teacher*, 14(2), 10-11.
- Seydi, A. R. (2014). Türkiye'nin Suriyeli sığınmacıların eğitim sorununun çözümüne yönelik izlediği politikalar. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31, 267-305.
- Sezgin, A. A. ve Yolcu, T. (2016). Göç ile gelen uluslararası öğrencilerin sosyal uyum ve toplumsal kabul süreci. *Humanitas*, 4(7), 417-436
- Sirin, S. R., & Rogers-Sirin, L. (2015). *The educational and mental health needs of Syrian refugee children*. Washington, DC: Migration Policy Institute.
- Topsakal, C., Merey, Z., ve Keçe, M. (2013). Göçle gelen ailelerin çocuklarının eğitim-öğrenim hakkı ve sorunları üzerine nitel bir çalışma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(27), 539-554.
- Tunç, A. Ş. (2015). Mülteci davranışı ve toplumsal etkileri: Türkiye'deki Suriyelilere ilişkin bir değerlendirme. *TESAM Akademi Dergisi*, 2(2), 29-63.
- Türk Dil Kurumu. (2016). *Türk Dil Kurumu Sözlüğü*, http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.56716e8a191219.92550216 Erişim tarihi: 10.01.2016
- Türk, G. D. (2016). Türkiye'de Suriyeli mültecilere yönelik sivil toplum kuruluşlarının faaliyetlerine ilişkin bir değerlendirme. *Marmara İletişim Dergisi*, 25, 145-157.
- UNESCO. (2008). *The impact of global migration on the education of young children*. UNESCO policy brief on early childhood, No: 43. <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001629/162977e.pdf>
- UNHCR. (2015). *Türkiye'deki Suriyeli mülteciler sık sorulan sorular*. http://www.unhcr.org/turkey/uploads/root/s%C4%B1k_sorulan_sorular.pdf
- UNHCR. (2016). *Syria regional refugee response*. <http://data.unhcr.org/syrianrefugees/country.php?id=224>
- UNICEF / UNESCO. (2007). *A human rights-based approach to education*. http://www.unicef.org/publications/files/A_Human_Rights_Based_Approach_to_Education_for_All.pdf
- UNICEF. (2015). *Syria crisis education factsheet*. http://www.oosci-mena.org/uploads/1/wysiwyg/150313_Syria_factsheet_English.pdf
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, Ö. (2013). Türkiye kamplarında Suriyeli sığınmacılar: sorunlar, beklentiler, Türkiye ve gelecek algısı. *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*, 16(1), 141-169.

- Yılmaz, A. (2014). Uluslararası göç: çeşitleri, nedenleri ve etkileri. *Electronic Turkish Studies*, 9(2), 1685-1704.
- Yüksel, U., Bulut, M. N. ve Mor, Z. (2014). *Türkiye’de bulunan Suriyeli mülteciler: infografik rapor*. Ankara: Uluslararası Orta Doğu Barış Araştırmaları Merkezi. <http://www.impr.org.tr/wp-content/uploads/T%C3%BCrkiyede-Bulunan-Suriyeli-M%C3%BClteciler.pdf>
- Van de Glind, H., & Kou, A. (2013). Migrant children in child labour: A vulnerable group in need of attention. *Children on the Move*, International Organization for Migration (IOM).
- Whitehead, A., & Hashim, I. (2005). *Children and Migration: Background Paper for DFID Migration Team*, London: Department for International Development.

ÖĞRETMENLERİN OKUMA KÜLTÜRÜ DÜZEYLERİ İLE KİTLE İLETİŞİM ARAÇLARINI KULLANMA ALIŞKANLIKLARININ İNCELENMESİ*

Sedat SEVER**, Sedat KARAGÜL***
Bilge Nur DOĞAN GÜLDENOĞLU****

ÖZ

Öğrencilerin okuma kültürü edinmelerinde kitle iletişim araçlarından etkili bir biçimde yararlanmalarını sağlamak, öğretmenlerin önemli görevlerinden biridir. Öğretmenlerin, bu işlevi yerine getirebilmeleri için öncelikle kendilerinin kitle iletişim araçlarını okuma kültürü bağlamında etkili ve bilinçli bir biçimde kullanmayı alışkanlık durumuna getirmiş olmaları gerekir. Bu bağlamda, çalışmada öğretmenlerin okuma kültürü düzeyleri ile kitle iletişim araçlarını kullanma alışkanlıklarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın verileri, araştırmacılarca geliştirilen “Okuma Kültürü Düzeyleri ve Kitle İletişim Araçlarını Kullanma Alışkanlığı Sormacası” ile toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Ankara'nın Çankaya ilçesindeki okullarda görev yapan 217 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmaya katılan Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin sormacaya verdikleri yanıtlar belirlenmiş, ardından bu yanıtların sıklık ve yüzde değerleri hesaplanarak tablolaştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin sormaca sorularına vermiş oldukları yanıtlar daha çok eleştirel okuma düzeyinde yoğunlaşmış; kitle iletişim araçlarının kullanımıyla ilgili bazı sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin okuma kültürü düzeyinde edinilmesi beklenen becerilere de tam anlamıyla sahip olmadıkları görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: okuma kültürü, kitle iletişim araçları, Türkçe öğretmenleri, sınıf öğretmenleri

SCHOOL ADMINISTRATORS' VIEWS ON SYRIAN STUDENTS' EDUCATION IN TURKEY

ABSTRACT

One of the important tasks of teachers is to enable students to benefit effectively from the mass media in acquiring a reading culture. In order to perform this task, firstly teachers themselves should acquire the habit of using the mass media effectively and responsibly in the context of reading culture. In this respect, the aim of this study is to examine teachers' reading culture levels and habits of using mass media. The research data has been obtained through the “Questionnaire of Reading Culture Level and Habit of Using Mass Media” developed by the researchers. The participants of the research were composed of 217 teachers working in Çankaya, Ankara in the 2014-2015 academic year. Firstly, Turkish language and elementary school teachers' responses to the questionnaire were identified and then the frequencies and percent-

* Bu çalışma 8. Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kongresi'nde (1-3 Ekim 2015, İstanbul) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Prof. Dr., Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara-Türkiye, sever.sedat@gmail.com

*** Arş. Gör., Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara-Türkiye, sedatkaragul@gmail.com

**** Arş. Gör., Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara-Türkiye, bilgenurdogan@hotmail.com.

ages of these responses were calculated. Results suggested that the responses of the teachers mostly focused on the critical reading level and this condition showed that they have some limitations regarding using the mass media tools in a deliberative way. Furthermore, as can be seen from the findings of the study, teachers did not have the basic knowledge and skills which involve all the components of the reading culture process.

Keywords: *reading culture, mass media, Turkish language teachers, elementary school teachers*

1. GİRİŞ

Çağdaş ve demokratik toplumlarda okuma kültürü edinmiş bireylere gereksinim duyulmaktadır. Okuma kültürü edinme öncelikle düşünen, duyarlı bireylerin yetiştirilmesini gerektirir. Sever'in (2013a) belirlemesiyle okuma kültürü, "yazılı kültür ürünlerinin dünyasıyla tanışmış; tanıştığı bu dünyanın kendine sunduğu iletileri paylaşma, sına, sorgulama yeterliliğine ulaşmış; bu olanaklarla yaşamayı alışkanlık haline getirmiş bireylerin edinmiş olduğu" davranışlar bütünüdür. Yılmaz'a (2009) göre de okuma kültürü, bireyin okuma eylemiyle ilişkisinin düzeyi ve niteliği anlamına gelir (s. 134). Bir başka deyişle okuma kültürü, sözü edilen bireyin yaşam biçiminin 'okuma' alanına yansıyan bölümüdür. Okuma kültürü, okuma eylemine ilişkin bireysel ve toplumsal yaşama biçimi olarak da tanımlanmaktadır.

Okuma kültürünü etkileyen birçok değişken bulunmaktadır. Kişinin kitle iletişim araçlarını kullanma düzeyi de bu değişkenlerden biridir. Bireyin gazete, dergi, televizyon, radyo, bilgisayar, internet gibi kitle iletişim araçlarıyla girdiği etkileşim, onun okuma kültürünü yakından etkilemektedir. Aynı biçimde bireyin sahip olduğu okuma kültürü düzeyi de onun kitle iletişim araçlarını kullanma alışkanlıklarını belirlemede başat etkenlerden biridir (Dilidüzgün, 2013; Sever, 2013a).

Belirtilen sürecin önemli bir değişkeni olan kitle iletişim araçları Savaş'a (2004) göre, öncelikli olarak haber ve bilgi vermek, bunun yanında eğitmek, eğlendirmek gibi amaçları olan, gazete, dergi, radyo, televizyon, sinema gibi kitlelere ulaşan ve iletişimi sağlayan araçlar biçiminde tanımlanmaktadır (s. 2-3). Can'ın da (2005) belirttiği gibi, günümüzde önemli bir yeri ve etkisi olan kitle iletişim araçlarının, kamuoyunu bilgilendirmesi, kamuoyunun serbestçe oluşmasını ve vatandaşların siyasal sürece katılmalarını sağlaması ile bunların yanında eğitici, eğlendirici özellikleri doğrultusunda bazı önemli işlevleri üstlendiği görülmektedir (s. 42).

Kitle iletişim araçlarından en çok televizyonun yaygın olarak kullanıldığı bilinirken, günümüzde bilgisayar ve internetin kullanımı da benzer ölçüde yaygınlaşmıştır. Belirtilen kitle iletişim araçlarının yararlı ve zararlı etkilerinin olabildiği alan uzmanlarınca belirtilerek bunların bireylerin bazı alışkanlıklarını, davranış biçimlerini değiştirebildiği vurgulanmaktadır (Aksaçlıoğlu ve Yılmaz 2007; Cesur ve Paker, 2007; Özben, 2013). Televizyon, bilgisayar ve internet, yetişkinle çocuk arasındaki iletişimi önemli ölçüde etkilemektedir (Sevinç, 2005). Yapılan araştırmalar ise çocukların ve gençlerin zamanlarının önemli bir bölümünü televizyon ve bilgisayar başında geçirdiklerini ortaya koymaktadır (Aksaçlıoğlu ve Yılmaz, 2007; Odabaş vd., 2008). Bu bağlamda kitle iletişim araçlarını bilinçli olarak kullanan, bunları kendi amaçlarına uygun biçimde seçebilen ve değişen koşullara uyum sağlayabilen bireylerin yetiştirilebilmesi önemli görülmektedir (Aydın, 2010; Gömleksiz, 2004, s. 186).

Kitle iletişim araçlarıyla elde edilen bilgileri sınamak ve bunlardan yararlanmak için okurun öncelikle bir bilinç ve kültür edinmiş olması gerekir. Çünkü kitle iletişim araçlarının ilettiklerini değerlendirebilmek, onlardan amaca uygun olarak yararlanabilmek ancak okuma kültürü edinmiş bilinçli bir okurun gerçekleştirebileceği bir süreçtir (Sever, 2013b). Okuma kültürü edinmiş bireylerin yetiştirilebilmesi için okul ortamında, öğrencilerin yaş ve ilgilerine seslenen çeşitli türdeki yazınsal ve öğretici özellikteki yapıtların, gazete, dergi vb. araçların öğrenciler tarafından okunması ve sınıfta topluca değerlendirilmesi, öğrencilerin uygulama yoluyla dilsel becerilerini geliştirmelerine ve yazılı kültürle iletişim kurmalarına önemli katkılar sağlar (Sever, 2013a). Gazete ve dergi gibi kitle iletişim araçlarının yanında bilgisayar, internet, radyo ve televizyon gibi kitle iletişim araçları da öğrencilerin okuma kültürü edinmelerinde etkilidir. Bu süreçte öğrencilerin okuma kültürü edinmelerinde kitle iletişim araçlarından etkili bir biçimde yararlanmalarını sağlamak, öğretmenlerin önemli görevleri arasındadır. Öğretmenlerin, bu görevi yerine getirebilmeleri için öncelikle kendilerinin kitle iletişim araçlarını okuma kültürü bağlamında etkili ve bilinçli bir biçimde kullanmayı alışkanlık durumuna getirmiş olmaları bir önkoşul niteliği taşımaktadır.

Konuyla ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında, daha çok, öğretmen adaylarının değerlendirildiği araştırmalara ulaşılmaktadır. Örneğin, Atalay vd. (2013) Başkent Üniversitesi öğrencilerinin medya araçlarını tüketim alışkanlıklarının ve bağımlılık durumlarının belirlenmesini amaçlayan çalışmalarında, üniversitedeki 2. sınıf öğrencilerinden 719 kişiye ulaşılmıştır. Çalışma sonuçları cinsiyete göre değerlendirildiğinde televizyon, internet, cep telefonu ve basılı yayın kullanımının her iki cinsiyette de %85'in üzerinde iken, radyo dinleme oranının %70'in altında olduğu belirlenmiştir. Çalışmanın en önemli sonuçlarından biri de öğrencilerin %71'inde internet, %45'inde cep telefonu, %34'ünde televizyon, %4'ünde de radyo ve basılı yayın kullanım bağımlılığının saptanmış olmasıdır.

Karaman ve Karataş (2009), 2007-2008 eğitim-öğretim döneminde Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe, Sınıf ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümü'ndeki 495 öğretmen adayının medya okuryazarlık düzeylerini incelemişlerdir. Yapılan çalışma sonucunda öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğu ve bilgisayar/internet sahipliği, gazete/dergi okuma, TV izleme/internet kullanma sıklığı düzeylerinin de medya okuryazarlığı üzerinde anlamlı etkisinin olduğu belirlenmiştir.

Deveci ve Çengelci'nin (2008) gerçekleştirmiş olduğu araştırmada, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencilerinin medya okuryazarlığıyla ilgili görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla 20 öğretmen adayı ile yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adayları medya okuryazarlığını "gündemi izleme, haberleri yorumlama" gibi çeşitli görüşlerle açıklamışlardır.

Karaman'ın (2010) çalışmasında ise 2007-2008 eğitim-öğretim döneminde Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe, Sınıf ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümü 2. ve 3. sınıf öğrencilerinden 495 öğretmen adayının medyayı kullanım biçimleri ve beklentileri incelenmiştir. Elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının televizyonu en çok "haber izleme", interneti ise en çok "bilgiye erişim" amaçlı kullandıklarını göstermiştir.

Öğretmen adaylarının okuma alışkanlığının belirlenmesine ilişkin yapılmış olan birçok araştırmada da kitap okumayı sevme, kitap okuma alışkanlığına sahip olma, kitap okumaya gereksinim ve istek duyma, lisans öğrenimindeki bölüm ile anne-babanın eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar belirlenmiştir (Arı ve Demir, 2013; Bozpolat 2010;

Demir, 2009; Geçgel ve Burgul, 2009). Aynı amaçla yapılan Batur, Gülveren ve Bek'in (2010) çalışması ise Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği, Matematik Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümü'nden toplam 420 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Araştırmada tüm bölümlerdeki öğrencilerin okumaya karşı olumlu tutuma sahip oldukları belirlenirken, kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha olumlu tutum edindikleri görülmüştür.

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü'nde öğrenim gören öğretmen adaylarının okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının ve görüşlerinin belirlendiği çalışma sonuçlarına göre okuma alışkanlığının sınıf öğretmeni adaylarında yeterince gelişmediği belirlenmiştir. Bu alışkanlığın yeterince kazanılmamasında ise ailedeki okuma alışkanlığı, daha önceki öğrenim yaşantıları, ekonomik nedenler ve radyo televizyon-internet kullanımının sıklığı gibi nedenler öne sürülmüştür (Aydın-Yılmaz, 2006). Kuş ve Türkyılmaz'ın (2010) çalışmasında, Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümü'nden 577 öğrenciye ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının okuma sıklıklarının düşük olduğu belirlenmiştir. Bunun nedenlerinden biri olarak da kitle iletişim araçlarına ayrılan sürenin okumaya ayrılan süreyi olumsuz yönde etkilemesi öne sürülmüştür. Ayrıca kütüphane kullanma alışkanlığının da zayıf olduğu, kütüphanelerin daha çok ders çalışmak, gazete ve dergi okumak için kullanıldığı belirlenmiştir.

Saracaloğlu, Karasakaloğlu ve Aslantürk (2010) tarafından Adnan Menderes ve Uludağ Üniversitesi'nde okuyan 465 sınıf öğretmeni adayı ile gerçekleştirilen çalışmada ise öğretmen adaylarının okuma ilgi ve alışkanlıkları incelenmiştir. Çalışma sonucunda katılımcıların okuma ilgisinin "orta", okuma alışkanlıklarının da "yetersiz" düzeyde olduğu belirlenirken; Aslantürk ve Saracaloğlu'nun (2010) Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 151 sınıf öğretmeni adayı ile Aydın il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan 203 sınıf öğretmenin okuma ilgi ve alışkanlıklarını karşılaştırdıkları bir diğer çalışmada ise katılımcıların okuma ilgisinin ve okuma alışkanlıklarının "orta" düzeyde olduğu görülmüştür.

İlköğretim okulu öğretmenleri ile gerçekleştirilen diğer bir araştırmada da öğretmenlerin okuma alışkanlık düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar Amerikan Kütüphaneciler Derneği'nin belirlediği ölçütler doğrultusunda değerlendirilmiş ve öğretmenlerin orta düzeyde okuma alışkanlığına sahip olduğu saptanmıştır (Oğuz, Yalınkılıç ve Ülper, 2011). Ankara'daki 16 ilköğretim okulunda görev yapan 127 öğretmenin okuma ve halk kütüphanesini kullanma alışkanlıklarının belirlenmeye çalışıldığı araştırma sonucunda da öğretmenlerin bu yöndeki alışkanlıklarının yeterli düzeyde olmadığı saptanmıştır (Yılmaz, 2002).

Okuma kültürü edindirme sürecinde kitle iletişim araçlarının önemli etkilerinin olduğu bilinmektedir ve bu gerçekliğin doğru yönlendirmelerle olumlu sonuçlara ulaşabileceği düşünülmektedir (Sever vd., 2013c). Bu nedenle kitle iletişim araçlarına ve okuma kültürü düzeylerine yönelik çalışmaların birlikte yürütülmesi, bu süreçte çocuk/genç ve öğretmen adaylarının yanında öğretmenlerin de sınanması önemli görülmektedir. Bu anlayışla çalışmada, öğretmenlerin okuma kültürü düzeyleri ile kitle iletişim araçlarını kullanma alışkanlıklarının incelenmesi amaçlanmıştır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Betimsel araştırmalar, var olan bir durumu ayrıntılı biçimde açıklamaya yöneliktir (Büyüköztürk vd., 2008). Bu amaç doğrultusunda betimlemeye yönelik oluşturulan çalışmaların aynı zamanda daha sonra yapılacak olan araştırmaların denence oluşturması sürecine ilişkin öngörü sağladığı da düşünülmektedir (Erkuş, 2013).

Bireylerin, grupların ya da fiziksel ortamların özelliklerini belirlemeye yönelik olarak eğitim alanında yapılan betimsel çalışmalarda yaygın biçimde veri toplama aracı olarak sormaca (anket) kullanıldığı çeşitli kaynaklarda belirtilmektedir. Sormaca bireylerin birden çok özelliğini (davranış, tutum, yaşam koşulları vb.) belirlemeye ilişkin çeşitli madde türlerinden oluşan bir araştırma aracıdır (Büyüköztürk vd., 2008; Erkuş, 2013). Bu çalışmada da araştırmacılarca geliştirilen “Okuma Kültürü Düzeyleri ve Kitle İletişim Araçlarını Kullanma Alışkanlığı Sormacası” kullanılmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Ankara'nın Çankaya ilçesindeki 17 okulda çalışan 217 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 140'ı (91 kadın, 49 erkek) sınıf öğretmeni, 77'si (62 kadın, 15 erkek) Türkçe öğretmenidir.

2.3. Veri Toplama Aracı

Çalışmada kullanılan veri toplama aracı, Sever vd.'nin (2013c) geliştirmiş olduğu sormacanın bu çalışmada yer alan araştırmacılar tarafından öğretmenlere yönelik olarak yeniden düzenlenmesiyle oluşturulmuştur.

Üç bölümden oluşan “Okuma Kültürü Düzeyleri ve Kitle İletişim Araçlarını Kullanma Alışkanlığı Sormacası”nın ilk bölümünde kişisel bilgilere, ikinci bölümünde kitle iletişim araçlarını kullanma alışkanlığına, üçüncü bölümünde ise okuma kültürü düzeylerine yönelik maddeler bulunmaktadır.

Sormacada kişisel bilgilere yönelik 9, kitle iletişim araçlarını kullanma alışkanlığına yönelik 19, okuma kültürü düzeylerine [Temel Okuma (7), Okuma Alışkanlığı (8), Eleştirel Okuma (6), Evrensel Okuryazarlık (8)] yönelik olarak da toplam 29 madde yer almaktadır. Verilerin toplanması sürecinde, katılımcıların belirtilen maddelerden kişisel bilgilere yönelik olanları eksiksiz doldurmaları, kitle iletişim araçlarını kullanma alışkanlığına yönelik olan soruların maddeleri arasından ise sadece bir seçeneği işaretlemeleri ve okuma kültürü düzeylerine yönelik soruları da “evet, bazen, hayır” biçimindeki 3'lü derecelendirmeye göre yanıtlamaları sağlanmıştır.

2.4. Verilerin Çözümlemesi

Araştırmanın verileri bilgisayar ortamında SPSS 22 paket programı kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırmaya katılan Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin “Okuma Kültürü Düzeyleri ve Kitle İletişim Araçlarını Kullanma Alışkanlığı Sormacası”nda yer alan sorulara verdikleri yanıtları belirlenmiş, ardından bu yanıtların sıklık (frekans) ve yüzde değerleri hesaplanarak tablolastırılmıştır.

3. BULGULAR

Araştırmada Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin kitle iletişim araçlarını kullanma alışkanlıkları ile okuma kültürü düzeyleri araştırılmıştır. Elde edilen bulgular aşağıdaki çizelelerde sunulmuştur.

Tablo 1
Öğretmenlerin Televizyon İzleme Nedenlerinin Sayısal Dağılımı

	Sınıf Öğretmenleri				Türkçe Öğretmenleri			
	Kadın		Erkek		Kadın		Erkek	
	f	%	f	%	f	%	f	%
TV seyretmeyi sevdiğim için	8	8.8	3	6.1	2	3.2	0	0
Çevremdekiler izlediği için	5	5.5	0	0	0	0	0	0
Yapacak başka bir işim olmadığı için	5	5.5	0	0	1	1.6	3	20.0
Arkadaşım olmadığı için	1	1.1	0	0	0	0	0	0
Dinlenmek için	14	15.4	11	22.4	11	17.7	2	13.3
İlgimi çeken programlar olduğu için	58	63.7	35	71.4	37	59.7	10	66.7
TOPLAM	91	100.0	49	100.0	62	100.0	15	100.0

Tablo 1'e göre, sınıf öğretmenlerinin ve Türkçe öğretmenlerinin en çok "ilgilerini çeken programlar olduğu için" televizyon izledikleri görülmüştür. Bununla birlikte Türkçe ve sınıf öğretmenlerini televizyon izlemeye iten diğer bir nedenin de "dinlenme gereksinimi" olduğu, öğretmenlerin dinlenmek için televizyon izledikleri görülmektedir.

Tablo 2
Öğretmenlerin Hafta İçi Günlük Televizyon İzleme Sürelerinin Sayısal Dağılımı

	Sınıf Öğretmenleri				Türkçe Öğretmenleri			
	Kadın		Erkek		Kadın		Erkek	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Televizyon izlemem.	4	4.4	1	2.0	7	11.3	2	13.3
1 saatten az	17	18.7	8	16.3	22	35.5	4	26.7
1-2 saat arası	32	35.2	25	51.0	17	27.4	6	40.0
2-3 saat arası	23	25.3	12	24.5	9	14.5	1	6.7
3-4 saat arası	8	8.8	0	0	6	9.7	1	6.7
4 saatten çok	7	7.7	3	6.1	1	1.6	1	6.7
TOPLAM	91	100.0	49	100.0	62	100.0	15	100.0

Tablo 2'ye göre, sınıf öğretmenleri ile erkek Türkçe öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun hafta içi 1-2 saat arası televizyon izlediklerini, kadın Türkçe öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun ise 1 saatten az televizyon izlediklerini belirttikleri görülmektedir.

Tablo 3

Öğretmenlerin Hafta Sonu Günlük Televizyon İzleme Sürelerinin Sayısal Dağılımı

	Sınıf Öğretmenleri				Türkçe Öğretmenleri			
	Kadın		Erkek		Kadın		Erkek	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Televizyon izlemem.	6	6.6	3	6.1	6	9.7	2	13.3
1 saatten az	23	25.3	12	24.5	19	30.6	3	20.0
1-2 saat arası	27	29.7	20	40.8	21	33.9	5	33.3
2-3 saat arası	16	17.6	8	16.3	10	16.1	4	26.7
3-4 saat arası	13	14.3	4	8.2	5	8.1	0	0
4 saatten çok	6	6.6	2	4.1	1	1.6	1	6.7
TOPLAM	91	100.0	49	100.0	62	100.0	15	100.0

Tablo 3'e göre, sınıf öğretmenleri ve Türkçe öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun hafta sonu 1-2 saat arası televizyon izledikleri belirlenmiştir.

Tablo 4

Öğretmenlerin Televizyonda En Çok İzledikleri Programların Sayısal Dağılımı

	Sınıf Öğretmenleri				Türkçe Öğretmenleri			
	Kadın		Erkek		Kadın		Erkek	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Çizgi film	4	4.4	1	2,0	0	0	0	0
Dizi / film	30	33.0	3	6.1	20	32.3	3	20.0
Haber programı	24	26.4	23	46.9	22	35.5	9	60.0
Belgesel	10	11.0	7	14.3	1	1.6	0	0
Spor programı	1	1.1	8	16.3	1	1.6	0	0
Müzik/eglenme programı	5	5.5	2	4.1	1	1.6	0	0
Yarışma programı	8	8.8	2	4.1	9	14.5	2	13.3
Magazin programı	0	0	0	0	0	0	0	0
Dinsel içerikli program	4	4.4	0	0	0	0	0	0
Kültür/sanat programı	4	4.4	3	6.1	7	11.3	1	6.7
Kadına yönelik program	1	1.1	0	0	1	1.6	0	0
TOPLAM	91	100.0	49	100.0	62	100.0	15	100.0

Tablo 4'e göre, kadın sınıf öğretmenlerinin en çok dizi/film izledikleri, erkek sınıf öğretmenleri ile Türkçe öğretmenlerinin en çok haber programı izledikleri belirlenmiştir.

Tablo 5

Öğretmenlerin Bilgisayar Kullanma Amaçlarının Sayısal Dağılımı

	Sınıf Öğretmenleri				Türkçe Öğretmenleri			
	Kadın		Erkek		Kadın		Erkek	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Oyun oynamak için	7	7.7	3	6.1	0	0	0	0
Sosyal paylaşım siteleri için (facebook, twitter vb)	27	29.7	10	20.4	11	17.7	4	26.7
Ders hazırlığında yararlanmak için (Word/ Excel/ Powerpoint vb.)	17	18.7	8	16.3	17	27.4	4	26.7
Bilgi kaynaklarına ulaşmak için	14	15.4	12	24.5	26	41.9	5	33.3
Film/dizi/video izlemek için	3	3.3	3	6.1	1	1.6	0	0
Müzik dinlemek için	2	2.2	3	6.1	0	0	0	0
Gazete okumak için	10	11.0	5	10.2	1	1.6	1	6.7
e-posta kullanımı için	11	12.1	5	10.2	6	9.7	1	6.7
TOPLAM	91	100.0	49	100.0	62	100.0	15	100.0

Tablo 5'e göre, Türkçe öğretmenleri ile erkek sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun bilgisayarı en çok bilgi kaynaklarına ulaşmak için kullandıkları, kadın sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun ise sosyal paylaşım siteleri için kullandıkları saptanmıştır.

Tablo 6

Öğretmenlerin Gazete/Dergi Okuma Nedenlerinin Sayısal Dağılımı

	Sınıf Öğretmenleri				Türkçe Öğretmenleri			
	Kadın		Erkek		Kadın		Erkek	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Gazete/dergi okumayı sevdiğim için	20	22.0	8	16.3	13	21.0	2	13.3
Bilgi edinmek için	19	20.9	20	40.8	13	21.0	6	40.0
Gündemi izlemek için	37	40.7	13	26.5	29	46.8	4	26.7
Kültür/sanat ile ilgili konuları izlemek için	11	12.1	3	6.1	7	11.3	3	20.0
Eğlenmek için	3	3.3	0	0	0	0	0	0
Zaman geçirmek için	1	1.1	1	2.0	0	0	0	0
Spor haberlerini izlemek için	0	0	4	8.2	0	0	0	0
TOPLAM	91	100.0	49	100.0	62	100.0	15	100.0

Tablo 6'ya göre, kadın sınıf öğretmenleri ile kadın Türkçe öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun gündemi izlemek için gazete/dergi okudukları; erkek sınıf öğretmenleri ile erkek Türkçe öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun da bilgi edinmek için gazete/dergi okudukları görülmektedir.

Tablo 7

Öğretmenlerin Günlük Yaşamda En Çok Zaman Ayırdıkları Etkinliklerin Sayısal Dağılımı

	Sınıf Öğretmenleri				Türkçe Öğretmenleri			
	Kadın		Erkek		Kadın		Erkek	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Televizyon seyretmek	27	29.7	17	34.7	6	9.7	0	0
Bilgisayar oyunları oynamak	4	4.4	0	0	1	1.6	1	6.7
İnternette/ facebook, twitter vb. sitelerde zaman geçirmek	12	13.2	10	20.4	14	22.6	4	26.7
Kitap okumak	15	16.5	7	14.3	17	27.4	5	33.3
Resim, müzik, tiyatro vb. etkinliklerle ilgilenmek	8	8.8	2	4.1	8	12.9	5	33.3
Müze, sergi görmek	1	1.1	1	2.0	0	0	0	0
Spor yapmak	2	2.2	3	6.1	1	1.6	0	0
Radyo dinlemek	3	3.3	2	4.1	11	17.7	0	0
Arkadaşlarıyla zaman geçirmek	19	20.9	7	14.3	4	6.5	0	0
TOPLAM	91	100.0	49	100.0	62	100.0	15	100.0

Tablo 7'ye göre, sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun günlük yaşamda en çok televizyon seyrederek zaman geçirdikleri, Türkçe öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun ise kitap okuyarak zaman geçirdikleri görülmektedir.

Tablo 8

Öğretmenlerin Roman, Şiir, Öykü vb. Türdeki Kitapları Okuma Sıklığının Sayısal Dağılımı

	Sınıf Öğretmenleri				Türkçe Öğretmenleri			
	Kadın		Erkek		Kadın		Erkek	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Ders kitabı dışında kitap okumam.	0	0	2	4.1	0	0	0	0
6 ayda 1	9	9.9	6	12.2	1	1.6	0	0
3 ayda 1	16	17.6	9	18.4	4	6.5	2	13.3
Ayda 1	23	25.3	14	28.6	15	24.2	5	33.3
15 günde 1	10	11.0	5	10.2	6	9.7	2	13.3
Haftada 1	8	8.8	6	12.2	5	8.1	2	13.3
Haftada 3-4	8	8.8	1	2.0	9	14.5	0	0
Her gün	17	18.7	6	12.2	22	35.5	4	26.7
TOPLAM	91	100.0	49	100.0	62	100.0	15	100.0

Tablo 8'e göre, kadın Türkçe öğretmenlerinin büyük çoğunluğu "her gün kitap" okuduklarını söylerken, sınıf öğretmenleri ile erkek Türkçe öğretmenlerinin büyük çoğunluğu "ayda 1" kitap okuduklarını belirtmiştir.

Tablo 9

Öğretmenlerin "Temel Okuma" Boyutundaki Sorulara Verdikleri Yanıtların Sayısal Dağılımı

	Sınıf Öğretmenleri						Türkçe Öğretmenleri					
	Evet		Bazen		Hayır		Evet		Bazen		Hayır	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Sadece mesleğimle ilgili olan kitapları okurum.	19	13.6	62	44.3	59	42.1	7	9.6	21	28.8	45	61.6
Belli türlerin dışında kitap okumayı yararlı bulmam.	6	4.3	37	26.4	97	69.3	6	8.2	11	15.1	56	76.7
Tanınmış yazarların kitaplarında yer alanların her zaman doğru olduğunu düşünürüm.	27	19.3	49	35.0	64	45.7	9	12.5	24	33.3	39	54.2
Çevremdekilerin okuduğum kitaba yönelik eleştirileri kitaba bakışımı etkiler.	28	20.0	73	52.1	39	27.9	12	16.4	45	61.6	16	21.9
Benim düşüncelerimle çatışan düşünceleri içeren kitapları okumam.	31	22.1	55	39.3	54	38.6	8	10.4	26	35.6	39	53.4
Radyo, televizyon, gazete ve internette yer alan olay ve bilgilerin gerçek olduğunu düşünürüm.	30	21.4	84	60.0	26	18.6	8	10.4	45	61.6	20	27.4
Radyo, televizyon, gazete ve internette ilgi alanlarıma seslenen programları izlerim.	90	64.3	45	32.1	5	3.5	47	64.4	26	35.6	0	0

Tablo 9'a göre, sınıf öğretmenlerinin % 13.6'sı, Türkçe öğretmenlerinin de % 9.6'sı sadece mesleğiyle ilgili kitapları okuduğunu söylemektedir. Belli türlerin dışında kitap okumayı yararlı bulmadığını söyleyen sınıf öğretmenlerinin oranı % 4.3 iken, Türkçe öğretmenlerinin oranı % 8.2'dir. Sınıf öğretmenlerinin % 19.3'ü, Türkçe öğretmenlerinin de % 12.5'i tanınmış yazarların kitaplarında yer alanların her zaman doğru olduğunu düşünmektedir. Sınıf öğretmenlerinin % 20.0'si, Türkçe öğretmenlerinin de % 16.4'ü çevresindeki insanların okuduğu kitaba yönelik eleştirilerinin kitaba olan bakışımı etkilediğini belirtmiştir. Kendi düşünceleriyle çatışan kitapları okumadığını söyleyen sınıf öğretmenlerinin oranı % 22.1 iken, Türkçe öğretmenlerinin oranı % 10.4'tür. Sınıf öğretmenlerinin % 21.4'ü, Türkçe öğretmenlerinin de % 10.4'ü radyo, televizyon, gazete ve internette yer alan olay ve bilgilerin gerçek olduğunu düşündüğünü belirtmiştir. Bununla birlikte elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin % 64.3'ü, Türkçe öğretmenlerinin de % 64.4'ü radyo, televizyon, gazete ve internette ilgi alanlarına seslenen programları izlemektedir.

Tablo 10
Öğretmenlerin “Okuma Alışkanlığı” Boyutundaki Sorulara Verdikleri Yanıtların Sayısal Dağılımı

	Sınıf Öğretmenleri						Türkçe Öğretmenleri					
	Evet		Bazen		Hayır		Evet		Bazen		Hayır	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Kitap okumak benim için temel/doğal bir gereksinimdir.	101	72.1	38	27.1	1	0.7	66	90.4	7	9.6	0	0
Kitap okumaya özellikle zaman ayırım.	95	67.9	42	30.0	3	2.1	60	82.2	13	17.8	0	0
Kitaplar bende okuma ilgi ve isteği uyandırır.	120	85.7	19	13.6	1	0.7	67	47.9	62	44.3	11	7.9
Sürekli roman, öykü vb. türde kitaplar okurum.	67	47.9	62	44.3	11	7.9	46	63.0	22	30.1	5	6.8
Türk ve dünya edebiyatının klasik ve çağdaş yapıtlarını okurum.	44	31.4	79	56.4	16	11.4	45	61.6	27	37.0	1	1.4
Kütüphaneden ilgimi çeken kitapları okumak için düzenli yararlanırım.	30	21.4	62	44.3	48	34.3	13	18.1	36	50.0	23	31.9
Daha çok çevremdekilerin önerdiği kitapları okurum.	19	13.6	76	54.3	45	32.1	7	9.7	32	44.4	33	45.8
Gazete ve dergilerde ilgi alanlarıma seslenen haber ve yazıları düzenli okurum.	65	46.4	69	49.3	6	4.3	42	58.3	30	41.7	0	0

Tablo 10’a göre, Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğu kitap okumanın kendileri için temel/doğal bir gereksinim olduğunu belirtmişlerdir. Kitap okumaya özellikle zaman ayırdığını söyleyen sınıf öğretmenlerinin oranı % 67.9 iken, Türkçe öğretmenlerinin oranı % 82.2’dir. Sınıf öğretmenlerinin % 85.7’si, Türkçe öğretmenlerinin de % 47.9’u kitapların onlarda okuma ilgi ve isteği uyandırdığını belirtmişlerdir. Sürekli roman, öykü vb. türde kitaplar okuduğunu belirten sınıf öğretmenlerinin oranı % 47.9 iken, Türkçe öğretmenlerinin oranı % 63.0’tür. Sınıf öğretmenlerinin % 31.4’ü, Türkçe öğretmenlerinin ise % 61.6’sı Türk ve dünya edebiyatının klasik ve çağdaş yapıtlarını okuduğunu belirtmiştir. Sınıf öğretmenlerinin % 34.3’ü, Türkçe öğretmenlerinin de % 31.9’u kütüphanelerden düzenli olarak yararlanmadıklarını belirtmişlerdir. Daha çok çevresindekilerin önerdiği kitapları okuduğunu söyleyen sınıf öğretmenlerinin oranı % 13.6 iken, Türkçe öğretmenlerinin oranı % 9.7’dir. Buna karşılık sınıf ve Türkçe öğretmenlerinin büyük çoğunluğu gazete ve dergilerde ilgi alanlarına seslenen haber ve yazıları düzenli olarak okuduklarını belirtmişlerdir.

Tablo 11

Öğretmenlerin “Eleştirel Okuma” Boyutundaki Sorulara Verdikleri Yanıtların Sayısal Dağılımı

	Sınıf Öğretmenleri						Türkçe Öğretmenleri					
	Evet		Bazen		Hayır		Evet		Bazen		Hayır	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Okuyacağım kitabı kendim seçerim.	130	92.9	10	7.1	0	0	69	94.5	4	5.5	0	0
Kitap almadan önce kitaba ilişkin kısa bir araştırma yaparım.	64	45.7	57	40.7	19	13.6	36	49.3	32	43.8	5	6.8
Okuduğum kitapla ilgili düşüncelerimi çevremdekilerle paylaşıyorum.	90	64.3	44	31.4	6	4.3	42	58.3	30	41.7	0	0
Okuduğum kitapta yer alan tutarsızlıkları fark ederim.	105	75.0	34	24.3	1	0.7	57	78.1	15	20.5	1	1.4
Okuduğum kitapta yer alan düşünceleri sorgularım.	112	80.0	26	18.6	2	1.4	59	80.8	14	19.2	0	0
Radyo, televizyon, gazete ve internette izlediğim haberlerin oluşturulma nedenlerini sorgularım.	90	64.3	42	30.0	8	5.7	43	58.9	27	37.0	3	4.1

Tablo 11'e göre, Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğu okuyacakları kitabı kendilerinin seçtiğini belirtmiştir. Kitap almadan önce kitaba ilişkin kısa bir araştırma yaptığını söyleyen sınıf öğretmenlerinin oranı % 45.7 iken, Türkçe öğretmenlerinin oranı % 49.3'tür. Sınıf öğretmenlerinin sadece % 4.3'ü okudukları kitapla ilgili düşüncelerini çevresindekilerle paylaşmadığını belirtirken, Türkçe öğretmenlerinde bu durum belirlenmemiştir. Okuduğu kitapta yer alan tutarsızlıkları fark ettiğini belirten sınıf öğretmenlerinin oranı % 75.0 iken, Türkçe öğretmenlerinin oranı % 78.1'dir. Sınıf öğretmenlerinin % 80'i, Türkçe öğretmenlerinin ise % 80.8'i okuduğu kitapta yer alan düşünceleri sorguladığını belirtmiştir. Radyo, televizyon, gazete ve internette izlediği haberlerin oluşturulma nedenlerini sorguladığını söyleyen sınıf öğretmenlerinin oranı % 64.3 iken, Türkçe öğretmenlerinin oranı % 58.9'dur.

Tablo 12
Öğretmenlerin “Evrensel Okuryazarlık” Boyutundaki Sorulara Verdikleri Yanıtların Sayısal Dağılımı

	Sınıf Öğretmenleri						Türkçe Öğretmenleri					
	Evet		Bazen		Hayır		Evet		Bazen		Hayır	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Dergi, gazete gibi süreli yayınları izlerim.	58	41.4	68	48.6	14	10.0	38	52.1	34	46.6	1	1.4
Bir konuyla ilgili araştırma yaparken birden çok kaynağa başvururum.	101	72.1	36	25.7	3	2.1	61	83.6	11	15.1	1	1.4
Bir konuyla ilgili araştırma yaparken yabancı kaynaklardan da yararlanabilirim.	55	39.3	59	42.1	26	18.6	24	32.9	36	49.3	13	17.8
Günlük olaylardan haberdar olmak için radyo, televizyon, gazete ve internetten yararlanırım.	119	85.0	18	12.9	3	2.1	69	94.5	4	5.5	0	0
Mesleğime ilişkin bilgi ve haberleri izlemek için radyo, televizyon, gazete, dergi ve internetten yararlanırım.	118	84.3	22	15.7	0	0	67	91.8	6	8.2	0	0
İlgimi çeken konularda araştırma yapmak için internetten yararlanırım.	116	82.9	22	15.7	2	1.4	67	91.8	6	8.2	0	0
İnternet aracılığıyla toplumsal tartışmaları izlerim.	76	54.3	45	32.1	19	13.6	36	49.3	28	38.4	9	12.3
Radyo, televizyon, gazete, dergi ve internette edindiğim bilgiler toplumsal tartışmalara dönük yorumlarımı biçimlendirir.	57	40.7	68	48.6	15	10.7	23	31.5	42	57.5	8	11.0

Tablo 12’ye göre, sınıf öğretmenlerinin % 41.4’ü, Türkçe öğretmenlerinin de % 52.1’i dergi, gazete gibi süreli yayınları izlediklerini belirtmişlerdir. Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğu bir konuyla ilgili araştırma yaparken birden çok kaynağa başvurduklarını söylemişlerdir. Bir konuyla ilgili araştırma yaparken yabancı kaynaklardan da yararlandığını belirten sınıf öğretmenlerinin oranı % 39.3 iken, Türkçe öğretmenlerinin oranı % 32.9’dur. Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğu günlük olaylardan haberdar olmak ve mesleklerine ilişkin bilgi ve haberleri izlemek için radyo, televizyon, gazete ve internetten yararlandıklarını, ayrıca ilgilerini çeken konularda araştırma yapmak için de internetten yararlandıklarını belirtmişlerdir. İnternet aracılığıyla toplumsal tartışmaları izlediğini belirten sınıf öğretmenlerinin oranı % 54.3 iken, Türkçe öğretmenlerinin oranı % 49.3’tür. Sınıf öğretmenlerinin % 40.7’si, Türkçe öğretmenlerinin ise % 31.5’i radyo, televizyon, gazete, dergi ve internette edindiği bilgilerin toplumsal tartışmalara dönük yorumlarını biçimlendirdiğini belirtmiştir.

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kitle iletişim araçlarını kullanma alışkanlıklarını belirlemeye yönelik sorulara vermiş oldukları yanıtlar incelendiğinde, “televizyon izleme nedeni” olarak Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin, en çok “ilgilerini çeken programlar olduğu için” yanıtını verdikleri belirlenmiştir. Bu belirleme sonucunda kitle iletişim araçlarından televizyonun, günlük yaşamda bireylerin ilgilerini çekebilecek birçok seçenek sunduğu ve böylece izleyici kitlesini oluşturduğu düşünülmektedir. Katılımcıların “hafta içi ve hafta sonu günlük televizyon izleme sürelerinin” daha çok “1-2 saat arası”nda değiştiğinin belirlenmesi de bu düşünceyi destekler niteliktedir. Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin belirtilen süre içinde televizyonda izledikleri programlar incelendiğinde, en çok “haber programlarının” izlendiği belirlenmiştir. Böylece öğretmenlerin televizyonu daha çok gündemi izleme aracı olarak kullandıkları söylenebilir. Bu sonuç, Karaman’ın (2010) çalışmasındaki bulgularla da benzerlik göstermektedir. Cinsiyet değişkeni ele alındığında ise kadın katılımcıların erkek katılımcılardan daha çok “dizi” izledikleri belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin çoğu “magazin içerikli ve kadına yönelik programları” izlemediklerini söylemişlerdir.

Katılımcıların televizyon dışındaki diğer kitle iletişim araçlarından olan “bilgisayar”ı kullanma amaçlarına bakıldığında; daha çok “bilgi kaynaklarına ulaşmak, ders hazırlığında yararlanmak ve sosyal paylaşım siteleri için” seçeneklerini tercih ettikleri belirlenmiştir. Bu belirleme sonucunda öğretmenlerin güncel gelişmeleri izlemek ve ders hazırlıklarını bu yönde daha nitelikli kılmak için bilgisayardan yararlandıkları düşünülmektedir. Bununla birlikte, öğretmenlerin benzer oranda sosyal paylaşım siteleri için de bilgisayarı kullandıklarının belirlenmesi, bu kullanımın ne kadar bilinçli ve amaca uygun olduğu sorusunu ortaya çıkarmaktadır. Alan uzmanlarınca günümüzde gençlerin de zamanlarının çoğunu belirtilen paylaşım sitelerinde geçirdikleri düşünüldüğünde (Aksaçlıoğlu ve Yılmaz, 2007; Cesur ve Paker, 2007; Odabaşı vd., 2008; Özben, 2013; Sevinç, 2005), konuya ilişkin olarak öğretmenlerin öğrencilerine ne ölçüde örnek olabilecekleri sorgulanmalıdır.

Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin “gazete ve dergi okuma nedenleri” cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde, kadınların en çok “gündemi izlemek için” seçeneğini, erkeklerin ise “bilgi edinmek için” seçeneğini tercih ettikleri belirlenmiştir. Bu seçenekleri “kültür/sanat ile ilgili konuları izlemek” ve “gazete/dergi okumayı sevdiğim için” seçenekleri izlemektedir. Öğretmenlerin gazete ve dergi okumaya yönelik bu olumlu davranışlarının, öğrencilerine örnek olma anlamında olumlu dönütler sunabileceği düşünülmektedir.

Öğretmenlerin günlük yaşamda en çok zaman ayırdıkları etkinliklere ilişkin vermiş oldukları yanıtlar incelendiğinde; sınıf öğretmenlerinin en çok “televizyon seyrettiği” görülürken, Türkçe öğretmenlerinin ise en çok “kitap okuduğu” belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin “müze, sergi gezmek” etkinliğini en az oranda işaretlemeleri, okulun, okul dışındaki sanatsal ve kültürel uyarılardan yararlanma konusunda yeterli bir bilinç düzeyine ulaşmadığını düşündürmektedir.

Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin okuma kültürü düzeylerini belirlemeye yönelik sorulara vermiş oldukları yanıtlar incelendiğinde; sınıf öğretmenlerinin çoğunluğunun “her gün”, “haftada 3-4”, “haftada 1”, “15 günde 1” ve “ayda 1” kitap okuma seçeneklerini işaretledikleri, Türkçe öğretmenlerinin çoğunluğunun ise “her gün” ve “ayda 1” seçeneklerinde yoğunlaştıkları belirlenmiştir. Alan uzmanlarınca, özellikle çocukların erken yaşlardan başlayarak nitelikli yazınsal metinlerle buluşturulmasının önemi yinelenmektedir (Dilidüzgün, 2013; Sever, 2013a; Sever, 2013b). Bu nedenle küçük yaşlardaki öğrencilerine

sınıf öğretmenlerinin okuma kültürü edinmiş bireyler olarak örnek olmaları önemli görülmektedir. Çocukların ve gençlerin erken dönemde edinmiş oldukları okuma alışkanlığını geliştirerek ileriki yaşlarda okuma kültürü edinmeleri sürecinde Türkçe öğretmenlerinin de etkisi yadsınamaz bir gerçektir. Katılımcılardan kadın Türkçe öğretmenlerinin her gün kitap okumaya zaman ayırması okuma kültürü süreci için olumlu bulunurken, diğer öğretmenlerin de benzer davranışları içselleştirmelerinin önemine inanılmaktadır.

Katılımcıların sormacada yer alan “temel okuma” boyutundaki sorulara verdikleri yanıtlara bakıldığında, “hayır” ve “bazen” seçeneklerinin daha çok belirlenmiş olması, öğretmenlerin temel okuma düzeyinden daha üst düzeyde okur olduklarını göstermektedir. Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin meslekleriyle ilgili kitapların yanında farklı kitapları da okuduklarını; öte yandan yazarların kitaplarında yer alan duygu ve düşüncelerin de sınanması gerektiğini belirtmeleri, onların okuma alışkanlığını edinmiş olduklarını düşündürmekte; ayrıca, okunan kitaplardaki yargıların doğrudan kabul edilmemesi, öğretmenlerin kendi anlayışlarıyla çatışan düşünceleri içeren kitapları da okuduklarının belirlenmesi, eleştirel okuma düzeyine doğru atılmış bir adım olarak değerlendirilebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “okuma alışkanlığına ilişkin yanıtları incelendiğinde, “evet” ve “bazen” seçeneklerinin daha çok belirlenmiş olması, “hayır” seçeneğinin genel anlamda yeğlenmemesi, katılımcıların okuma alışkanlığı düzeyinin üzerinde olduklarını göstermektedir. Bu alışkanlık doğrultusunda nitelikli yapıtlarla buluşan, kitap okumayı yaşamının bir parçası biçimine dönüştürebilen ve bunun önemini içselleştiren öğretmenlerin, öğrencilerine örnek olabileceği, onların okuma kültürü edinme süreçlerine de önemli katkılar sağlayabilecekleri düşünülmektedir. Öğretmenlerin okuma alışkanlığı düzeyinin üzerinde oldukları belirlenirken, kütüphanelerden düzenli olarak yararlanma becerisini beklenen düzeyde edinmedikleri saptanmıştır. Bu belirlemeler, konuya ilişkin yapılmış olan Yılmaz (2002) ile Kuş ve Türkyılmaz’ın (2010) çalışmalarının sonuçlarıyla da benzerlik göstermektedir.

Öğretmenlerin sormacada yer alan “eleştirel okuma” boyutundaki sorulara vermiş oldukları yanıtlar incelendiğinde, tüm maddeler için en yüksek oranda “evet” seçeneğinin yeğlendiği belirlenmiştir. Bu belirleme sonucunda Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin çoğunluğunun “eleştirel okuma” düzeyinde kazanımlar edinmiş olduğu düşünülebilir. Öğretmenlerin kitap almadan önce kitaba ilişkin kısa bir araştırma yaparak kitabı kendilerinin seçtiğini ve bu süreçte okudukları kitapta yer alan (varsa) tutarsızlıkları fark ederek kitaptaki düşünceleri sorguladıklarını, okuma eyleminin ardından ise okudukları kitapla ilgili düşüncelerini çevresindekilerle paylaştıklarını belirtmiş olmaları, eleştirel okurdan beklenen davranışlardır. Okuma kültürü edinmiş bireyleri yetiştirebilme konusunda öğretmenlerin sorumlulukları düşünüldüğünde; araştıran, sorgulayan, bu anlamda kendisini geliştirebilen ve bu gelişimini, düşüncelerini çevresindekilerle de paylaşabilen bireylerin varlığı büyük bir önem taşımaktadır.

Okuma kültürü edinme sürecinin son boyutu olan “evrensel okuryazarlık” sorularına ilişkin öğretmenlerin yanıtları incelendiğinde, “hayır” seçeneğinin bir önceki boyuta göre daha çok belirlendiği görülmüştür. Bu sonuç katılımcıların, evrensel okuryazarlık düzeyi yerine, bir önceki düzey olan “eleştirel okuma” boyutuna daha yakın olduklarını düşündürmektedir. Sonuç olarak, araştırmaya katılan Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin sormaca sorularına vermiş oldukları yanıtlar değerlendirildiğinde; yanıtların daha çok eleştirel okuma düzeyinde yoğunlaştığı ve öğretmenlerin kitle iletişim araçlarını bilinçli bir biçimde kullanma konu-

sunda bazı sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir. Öte yandan, öğretmenlerin okuma kültürü edinme sürecinin tüm bileşenlerini kapsayacak bilgi ve becerilere de tam anlamıyla sahip olmadıkları görülmüştür. Bilinmelidir ki okuma kültürü edinmiş ve kitle iletişim araçlarını amacına uygun biçimde kullanabilen öğretmenlerin varlığı, çağdaş bir öğrenme ve öğretme süreci için yaşamsal bir önem taşımaktadır. Bu bağlamda öğretmen yetiştirmeye dönük lisans programlarının öğrencilere okuma kültürünü edindirebilecek ve kitle iletişim araçlarını bilinçli bir biçimde kullanma alışkanlığını kazandırabilecek bir niteliğe kavuşturulması önemli görülmektedir. Bu nedenle anılan programların okuma kültürü ve kitle iletişim araçları bağlamında incelenmesine yönelik çalışmaların yapılması önerilmektedir. Bununla birlikte aile-çocuk-kitap etkileşimini sınavacak; okulöncesi/ilkokul öğretmenleri ile değişik alanlardaki öğretmenlerin okuma kültürü düzeylerini belirleyecek yeni araştırmaların alan uzmanlarınca yapılması da getirilen öneriler arasındadır.

5. KAYNAKÇA

- Aksaçlıoğlu, A. G. ve Yılmaz, B. (2007). Öğrencilerin televizyon izlemeleri ve bilgisayar kullanmalarının okuma alışkanlıkları üzerine etkisi. *Türk Kütüphaneciliği*, 1(21), 3-28.
- Arı, E. ve Demir, M. K. (2013). İlköğretim bölümü öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıklarının değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 116-128.
- Aslantürk, E. ve Saracaloğlu, A. S. (2010). Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının okuma ilgi ve alışkanlıklarının karşılaştırılması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 155-176.
- Atalay, F. B., Barutcu, G., Koçak, A. Ö., Taş, E. G. ve Üstündağ, I. (2013). *Başkent Üniversitesi Öğrencilerinin Medya Tüketim Alışkanlıkları, XV. Öğrenci Sempozyumu Çalışma Grubu Raporları*. <http://tip.baskent.edu.tr/egitim/mezuniyetoncesi/calismagrp/ogrsmpzsnm15/ogrsmpzsnm15.php>, Erişim Tarihi: 21.09.2015.
- Aydın, T. (2010). *1990 yılı ve sonrası Türkiye’de kitle iletişim araçları ve müzik medya üzerindeki etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Teknik Üniversitesi, İstanbul, Türkiye).
- Aydın-Yılmaz, Z. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığı. *İlköğretim Online*, 5(1), 1-6.
- Batur, Z., Gülveren, H. ve Bek, H. (2010). Öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma: Uşak Eğitim Fakültesi örneği. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 32-49.
- Bozpolat, E. (2010). Öğretmen adaylarının okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının değerlendirilmesi (Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği). *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 2(1), 411-428.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Can, F. (2005). *Bilgi çağının güdümlü silahı medya*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Cesur, S. ve Paker, O. (2007). Televizyon ve çocuk: çocukların tv programlarına ilişkin tercihleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(19), 106-125.
- Demir, T. (2009). İlköğretim II. kademe öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma (Gazi Üniversitesi örneği). *Turkish Studies*, 4(3), 717-745.
- Deveci, H. ve Çengelci, T. (2008). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarından medya okuryazarlığına bir bakış. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 25-43.
- Dilidüzgün, S. (2013). *İletişim odaklı Türkçe derslerinde çocuk kitapları*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

- Erkuş, A. (2013). *Bilimsel araştırma süreci*. Ankara: Seçkin.
- Geçgel, H. ve Burgul, F. (2009). Eğitim fakültesi öğrencilerinin okuma ilgi alanları (Çanakkale örneği). *TUBAV Bilim Dergisi*, 2(3), 341-353.
- Gömlüksiz, M. N. (2004). Kitap okuma alışkanlığına ilişkin bir tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 185-195.
- Karaman, M. K. (2010). Öğretmen adaylarının TV ve internet teknolojilerini kullanma amaç ve beklentilerinin medya okuryazarlığı bağlamında değerlendirilmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 51-62.
- Karaman, M. K. ve Karataş, A. (2009). Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri. *İlköğretim Online*, 8(3), 798-808.
- Kuş, Z. ve Türkyılmaz, M. (2010). Sosyal bilgiler ve Türkçe öğretmeni adaylarının okuma durumları: (ilgi, alışkanlık ve okuma stratejilerini kullanım düzeyleri). *Türk Kütüphaneciliği*, 24(1), 11-32.
- Odabaş, H., Odabaş Z.Y. ve Coşkun P. (2008). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı: Ankara Üniversitesi örneği. *Bilgi Dünyası*, 9(2), 431-465.
- Oğuz, E., Yalınkılıç, K. ve Ülper, H. (2011). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okuma Alışkanlıklarının Değerlendirilmesi, Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Araştırmaları*, 1(1), http://www.academia.edu/1289041/Ilkogretim_Okulu_OgretmenlerininOkumaAliskanliklariDegerlendirilmesi_Assessing_Reading_Habits_of_Classroom_Teachers, Erişim Tarihi: 12.09.2015.
- Özben, Ş. (2013). Üniversite öğrencilerinin televizyon izleme süresine göre yalnızlık düzeylerinin incelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 198-206.
- Saracaloğlu, A. S., Karasakaloğlu, N. ve Aslantürk, E. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının okuma ilgi ve alışkanlıklarının karşılaştırılması (Adnan Menderes ve Uludağ Üniversiteleri örneği). *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 457-480.
- Savaş, G. (2004). Kitle iletişim araçlarına eleştirel bir yaklaşım. *İnsan Bilimleri Dergisi*, <http://www.insanbilimleri.com/ojs/index.php/uib/article/viewArticle/160> Erişim Tarihi: 12.09.2015.
- Sever, S. (2013a). *Çocuk edebiyatı ve okuma kültürü*. İzmir: Tudem.
- Sever, S. (2013b). *Çocuk ve edebiyat*. İzmir: Tudem.
- Sever, S., İnce Samur, A. Ö., Doğan, B. N., Çıldır, B. ve Bulut, S. (2013). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma kültürü edinme düzeyleri ile kitle iletişim araçlarını kullanma alışkanlıklarının incelenmesi. *1. Türkiye Çocuk ve Medya Kongresi Bildiriler Kitabı-1* içinde (s. 371-397).
- Sevinç, M. (2005). Evrensel ve yerel değerlerin eğitime yansımaları. Y. Mehmedoğlu ve A. U. Mehmedoğlu (Ed.), *Küreselleşme, ahlak ve değerler* içinde (s. 207). İstanbul: Litera Yayıncılık.
- Yılmaz, B. (2002). Ankara'daki ilköğretim öğretmenlerinin okuma ve halk kütüphanesi kullanma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Türk Kütüphaneciliği*, 16(4), 441-460.

ÖĞRETMENLERİN ALGILARINA GÖRE İŞ MOTİVASYONU VE ÖRGÜTSEL ÖZDEŞLEŞME ARASINDAKİ İLİŞKİ

Yener AKMAN*

ÖZ

Bu çalışmada kamu okullarında görev yapan öğretmenlerin iş motivasyonu ve örgütsel özdeşleşme algı düzeyleri ve değişkenler arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında 219 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Veri toplama araçları olarak "İş Motivasyonu Ölçeği" ve "Örgütsel Özdeşleşme Ölçeği" kullanılmıştır. Veriler betimsel istatistikler, korelasyon analizi ve çoklu doğrusal regresyon analizi ile çözümlenmiştir. Veriler SPSS 22.0 ve Lisrel 8.8 programı ile analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda, öğretmenlerin iş motivasyonu görece orta düzeyde ve örgütsel özdeşleşme de görece yüksek düzeyde tespit edilmiştir. Ayrıca iş motivasyonu ile örgütsel özdeşleşme arasında pozitif yönde, düşük ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Son olarak iş motivasyonunun örgütsel özdeşleşmenin anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Çalışma sonuçlarına göre çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: iş motivasyonu, örgütsel özdeşleşme, öğretmen, algı

THE RELATIONSHIP BETWEEN WORK MOTIVATION AND ORGANISATIONAL IDENTIFICATION ACCORDING TO PERCEPTIONS OF TEACHERS

ABSTRACT

In this study, it is aimed to determine the level of perception of job motivation and organizational identification of teachers working in public schools and the relationship between variables. The study was conducted with the participation of 219 teachers in 2015-2016 academic year. "Work Motivation Scale" and "Organizational Identification Scale" were used as data collection tools. Data were analyzed by descriptive statistics, correlation analysis and multiple linear regression analysis with SPSS 22.0 and Lisrel 8.8 programs. As a result of the study, teachers' job motivation was relatively moderate and organizational identification was relatively high. In addition, there was a positive, low and significant relationship between job motivation and organizational identification. Finally, it was determined that job motivation is a significant predictor of organizational identification and various suggestions were made according to the results of the study.

Keywords: work motivation, organizational identification, teacher, perception

* Doktora öğrencisi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara-Türkiye,
yenerakman26@gmail.com

1. GİRİŞ

Yirmi birinci yüzyılın son çeyreğinde, işyeri motivasyonu çeşitli örgütsel davranışların incelenmesinde dikkat edilen en önemli kavramlardan birisi haline gelmiştir. (De Rijk, Janssen, Van Lierop, Alexanderson ve Nijhuis, 2009). Çoğunlukla özel işletmeler üzerine yoğunlaşan motivasyon çalışmalarının özellikle kamu okulları örnekleminde incelenmesi de önemli görülmektedir. Okullar, her ülkenin geleceğinin oluşturulduğu, girdisi ve çıktısı insan olan bir laboratuvar olarak nitelendirilebilir. Okulun amaçlarının gerçekleştirilmesinde en etkili insan kaynaklarından biri olarak öğretmenler belirtilebilir. Öğretmenlerin performansı da okulun amaçlarına ulaşmasında öncelikli bir unsurdur. Performans ise öğretmenlerin iş ortamında motive olmaları ile ilintilidir (Karadeniz ve Yavuz, 2009). Temelinde özveri bulunan öğretmenlik mesleğinde yüksek verim alınabilmesi, öğretmenlerin duyguları ve heyecanlarının sürekli canlı tutulmasına bağlıdır. Öğretmenlerin istekliliğinin ve mutluluğunun devamlılığı da başta içsel olmak üzere çeşitli motivasyonel unsurların geliştirilmesine bağlı düşünülebilir. Çalışanların iş ortamında kendilerini rahat hissetmeleri, yaptıkları işten coşku duymaları, sevgi ve saygı hissetmeleri örgütleri ile bütünleşmelerini sağlayabilir. Böylece kendilerini hem işlerinin hem de iş ortamlarının bir parçası olarak görebilirler.

Motivasyon düzeyi yüksek çalışanların, örgüt üzerinde ortaya çıkan yansımalarından biri ise özdeşleşme olarak belirtilebilir. Özdeşleşme genellikle örgüt hedeflerine ulaşmayı ve örgütün çıkarları için çalışmayı harekete geçiren motivasyon ile ilişkilendirilmektedir. Örgütsel özdeşleşme ile motivasyon arasında karşılıklı bir etkileşim olduğu düşünülmektedir. Bir diğer ifadeyle iş motivasyonunun yükselmesinin özdeşleşmeyi artırdığı aynı zamanda örgütü ile özdeşleşen çalışanların da motivasyon düzeylerinin yükselerek performanslarına katkı sağladığı ifade edilebilir. Alan yazında, iş motivasyonunun örgütsel bağlılık (Ertürk, 2014; Kaş, 2012; Oplatka, 2010; Oran, Güler ve Bilir, 2016), özyeterlilik (Lunenburg, 2011), örgütsel depresyon (Akman, 2015), psikoşiddet (Yaman, Vidinlioğlu ve Çitemel, 2010), karara katılım (Özüdoğru ve Aydın, 2012), performans (Jackson ve McNamara, 2013; Lunenburg, 2011; Richardson ve Abraham, 2009), iş doyumu (Karadeniz ve Yavuz, 2009; Moynihan ve Pandey, 2007; Oplatka, 2010), işle bütünleşme (Akman, 2015), işe katılım (Moynihan ve Pandey, 2007) ve örgüt kültürü (Yılmaz, 2009) gibi kavramlar ile olan ilişkisi üzerine çalışmalarla karşılaşılmıştır. Ancak Türkiye’de örgütsel bağlılığın özel bir türü olarak da bireyin duygusal yönünü vurguladığı varsayılan özdeşleşme ile ilgili yeterli çalışmalara rastlanılmamıştır. Bu durum öğretmenlerin iş yeri motivasyonlarının dikkate alınması gereken bir nokta olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda kavramlar arasındaki ilişkilerin irdelenmesi öğretmenler üzerinden etkili okulların oluşturulmasına ve alan yazına katkı sağlayabilir. Bu doğrultuda araştırma, öğretmenlerin görece motivasyon ve okulları ile özdeşleşme düzeylerini ve öğretmenlerin motivasyonlarının okulları ile özdeşleşmeleri üzerindeki yordayıcı etkisini saptamak için gerçekleştirilmiştir.

1.1. Kavramsal Çerçeve

Bu bölümde iş motivasyonu ve örgütsel özdeşleşme kavramları ile bilgiler sunulmakta, kavramlar arası ilişkiler çözümlenmekte ve okul bağlamında nasıl ele alınabileceği incelenmektedir.

1.1.1. İş Motivasyonu

Genel olarak bir amacın gerçekleştirilmesi için sergilenen davranışın enerjisi, yönü, yoğunluğu ve sürekliliği olarak tanımlanan motivasyon (Pinder, 1998), kavramsallaştırılması

ve ölçülmesi bağlamında karmaşık bir örgütsel davranış türüdür. Gibson, Ivancevich ve Donnelly (1988) ise, motivasyonu, bir kişinin belirli bir şekilde hareket etmesine ya da ona doğru yönlendirilmesine neden olan güç olarak ifade etmektedir. Ryan ve Deci (2000), motivasyonun değer temelli bir kavram olduğunu belirtmektedir. İnsanların sadece farklı düzeylerde iş motivasyonuna sahip olmadığını, aynı zamanda çeşitli motivasyon türlerine ve boyutlarına sahip olduğunu aktarmaktadır. Bu doğrultuda motivasyon, genel olarak içsel ve dışsal motivasyon olarak incelenmektedir. İçsel motivasyon, bireyin görünür bir ödül olmaksızın kendi içsel doyumunu için bir davranışta bulunması; dışsal motivasyon ise, bazı dışsal ödüller, teşvikler gibi sonuçlara ulaşmak için faaliyet gösterme isteği olarak tanımlanabilir (Moynihan ve Pandey, 2007; Ryan ve Deci, 2000). Paarlberg, Perry ve Hondeghem (2008) ve Ryan ve Deci (2000), bu konuda araştırmacıların dışsal ödül sistemlerinin içsel motivasyonu azaltabileceğini biçimde görüşlerini dile getirmiştir. Bunun yerine sosyal ve ahlaki ödül sistemlerini ve çalışanların özerklik duygusunun geliştirilmesini vurgulamaktadır. Ayrıca Houston (2008), motivasyonun, iş ile ilgili önemli tutum ve davranışları etkilediğini ileri sürmüştür. Ek olarak, Rainey ve Steinbauer (1999), özellikle içsel motivasyonun örgütsel etkililiği artırdığını belirtmiştir.

Araştırmacılar, bireylerin motivasyonunu kolaylaştıran ve örgütsel performansı artıran bir çalışma ortamının geliştirilmesinin önemine odaklanan içerik ve süreç teorileri ana başlıklarında çeşitli teoriler geliştirmiştir. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi teorisi, Herzberg'in motivasyon-hijyen teorisi ve McClelland'ın başarı teorisi motivasyonu neyin sağladığını inceleyen içerik teorileri altında sınıflandırılabilir. Süreç teorileri ise davranışın nasıl yönlendirildiğini, güçlendirildiğini ve sürdürüldüğünü ve motivasyonun içsel psikolojik süreçlerine nasıl odaklandığı incelemektedir. Adams'ın eşitlik teorisi, Vroom'un beklenti teorisi ve Locke'nin yol-amaç teorisi süreç teorileri arasında sayılmaktadır (Hitt, Miller ve Colella, 2006; Hoy ve Miskel, 2010).

İş motivasyonunun incelendiği alanlardan birisi de okullardır. Eğitim araştırmacıları uzun yıllardır öğretmenlerin ve eğitimcilerin motivasyon sürecini incelemişlerdir. Herzberg (1964), motivasyonun gelişebilmesi için astlara yeteneklerini gösterme fırsatı ve başarıya ulaşmaları için zaman tanınması gerektiğini belirtmiştir. Acker (1988) ve Oplatka (2010) ise, öğretmenleri motive eden unsurlar arasında kendini gerçekleştirme, yönetici duyarlılığını, samimi çalışma ortamını, uzmanlığı, saygınlığı, gelecek nesiller için misyon oluşturmayı ve başarı duygusunu belirtmiştir. Aynı zamanda, iş ortamında yüksek ücretlerin ve dışsal faydaların, uzun vadede enerjilerini ve güçlerini korumak için yeterli olmadığını saptamıştır. Destekler nitelikte Oplatka da (2010), sadece öğretmenlerin maaşlarını iyileştirmenin motivasyonu yükseltmeyeceğini belirtmiş ve idealizmin motivasyonu artırmada ikincil bir konu olduğunu ifade etmiştir. Rosenblat ve Robin'in (2000) çalışmasına göre de, öğretmen ne kadar çok sorumluluk alırsa, okuluna da o seviyede bağlılık hissetmektedir. Sonuç olarak yeteneklerini sergileyebilmek için motivasyonu daha da güçlenecektir.

1.1.2. Örgütsel Özdeşleşme

Akademisyenler örgütsel özdeşleşme üzerine çeşitli tanımlamalar ortaya atmışlardır. Bu tanımlamaların ortak noktası ise bireylerin, örgüt imajını kendi öz görünüşleri ile bütünleştirmesidir. Ayrıca sosyal özdeşleşmenin özel bir formu olarak açıklayan araştırmacılar da bulunmaktadır. Ashforth, Harrison ve Corley'e (2008) göre özdeşleşme, örgütsel niteliklerin içselleştirme derecesidir. Mael ve Ashforth (1992) ise örgütsel özdeşleşmeyi,

bir örgüte hissedilen aidiyet duygusu olarak belirtmektedir. Bir diğer ifadeyle, duygusal örgütsel bağlılığın bir bileşeni olarak görülebilir (Allen ve Meyer, 1990). Aynı doğrultuda Prati, McMillan-Capehart ve Karriker (2009), özdeşleşmenin duygusal olaylar ve sosyal etkileşimler yoluyla inşa edildiğini ifade etmiştir. Alan yazında örgütsel bağlılık ve örgütsel özdeşleşme kavramları bazı çalışmalarda eş anlamlı olarak görülmüştür. Ancak, Riketta'nın (2005) çalışmasına göre, örgütsel bağlılık ve özdeşleşme birbirlerinden farklı kavramlar olarak tespit edilmiş ve özdeşleşmenin, bağlılıktan daha spesifik bir yapıya sahip olduğu belirtilmiştir. Van Knippenberg ve Sleebos'a (2006) göre de, özdeşleşme ve bağlılık arasındaki asıl farklılık birey ve örgüt arasındaki ilişkide yatmaktadır. Özdeşleşme psikolojik birliği yansıtırken, bağlılık ayrı psikolojik varlıklar arasındaki ilişkiyi yansıtmaktadır. Dolayısıyla bağlılık, sadece bir bireyin psikolojik durumunu değil, aynı zamanda daha sosyal bir özellik taşımaktadır.

Örgütsel özdeşleşme, sosyal kimlik kuramı çerçevesinde gelişim göstermiştir. Sosyal kimlik kuramına göre bireyler kendilerini duygusal yönden yakın hissettikleri ve üyeleri ile benzer özelliklere sahip oldukları çeşitli sosyal gruplar içerisinde olmak isterler (Hogg ve Terry, 2001). Ayrıca, örgüt ile özdeşleşme; değerler, normlar, ideolojiler, stratejiler ve çıkarların bireyin benliği ile bütünleşmesine yol açmaktadır. Bu bağlamda örgütsel özdeşleşme etkili bir sosyal sonuçtur çünkü çalışan ile örgüt arasında olumlu bir psikolojik bağ oluşturmaktadır. Dutton, Dukerich ve Harquail (1994) ve Ouchi'ye (1980) göre de, çalışan örgütü ile ne kadar çok özdeşleşirse, örgütü destekleme ve fayda sağlayan davranışları yapma olasılığı da o kadar yükselmektedir. Bu bakımdan özdeşleşmiş çalışanlar iş ortamında; iş doyumunu, performans, örgütsel bağlılık, örgütsel vatandaşlık ve işe katılım gibi olumlu tutum ve davranışları benimserler (Marique ve Stinglhamber, 2011; Riketta, 2005; Tyler ve Blader, 2003; Van Dick, Ullrich ve Tissington, 2006). Destekler nitelikte, Bullis (1991) ve Raelin (2011) ise, özdeşleşmenin bireylerin düşüncelerini, duygularını ve yönelimlerini etkilediğini belirtmiştir. Ayrıca etkili bir yönetsel araç ve dikkat çekmeyen normatif bir kontrol mekanizması olarak düşünülmüştür.

1.1.3. Araştırmacının Amacı

Bu çalışmada, öğretmen algılarına göre iş motivasyonu ve örgütsel özdeşleşme düzeyi ve kavramlar arası ilişkiler incelenmektedir. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

1. Öğretmenlerin iş motivasyonu ve örgütsel özdeşleşme algıları nasıldır?
2. Öğretmen algılarına göre iş motivasyonu ve örgütsel özdeşleşme arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?
3. İş motivasyonu örgütsel özdeşleşmenin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

2. YÖNTEM

Bu bölümde çalışmada kullanılan araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve veri analizine yönelik çeşitli bilgiler verilmektedir.

2.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada kamu okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin iş motivasyonu ve okul ile özdeşleşmeleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışma ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. Karasar'a (1994) göre ilişkisel tarama modeli "iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan

araştırma modelidir” (s. 81). Çalışmanın bağımsız değişkeni iş motivasyonu ve bağımlı değişkeni ise örgütsel özdeşleşme olarak belirlenmiştir. Çalışmadaki veriler nicel analiz teknikleri ile çözümlenmiştir.

2.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubunu, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Türkiye’de kamu okullarında görev yapmakta olan 219 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma verileri internet ortamında oluşturulan bir form ile sosyal paylaşım sitelerinden ve e-posta adreslerinden öğretmenlere ulaşılarak toplanmıştır. Araştırmada örneklem belirlenmemiş ve araştırma çalışma grubu üzerinden gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 138’i (% 67) kadın, 81’i (% 33) erkektir ve 60’ı ilkokul (% 27.3), 89’u ortaokul (% 40.7) ve 70’i de lisede (% 32) görev yapmaktadır. Öğretmenlerin 177’si (% 80.8) lisans ve 42’si (% 19.2) lisansüstü eğitim düzeyine sahiptir. Ayrıca 139’unun (% 63.5) evli ve 80’inin (% 36.5) bekâr olduğu görülmüştür.

2.3. Veri Toplama Araçları

Bu bölümde çalışmada kullanılan İş Motivasyonu ve Örgütsel Özdeşleşme Ölçeklerinin geçerlik ve güvenirlik yeterliliğinin belirlenmesine ilişkin bilgiler aşağıda gösterilmektedir.

2.3.1. İş Motivasyonu Ölçeği

Çalışmada öğretmenlerin iş motivasyonu algılarını belirlemek için Yılmaz (2009) tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Ölçek on dört madde ve dört boyuttan oluşmakta ve “kesinlikle katılmıyorum” ile “kesinlikle katılıyorum” aralıklarında ifadeler alan beşli likert türünde hazırlanmıştır. Dört boyutun açıkladığı toplam varyans ise % 61.31 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin boyutlarının Cronbach Alfa değerleri .63 ile .71 arasında değişmektedir. Genel Cronbach güvenirlik katsayısı ise .81 olarak bulunmuştur. Ölçek maddeleri arasında “Bu kurumda çalışıyor olmaktan ...” ve “Mesleki eğitim ve gelişme imkânlarından ...” gibi ifadeler bulunmaktadır. Mevcut çalışma verileri çerçevesinde analizler tekrarlanmıştır. Ölçeğin genel güvenirlik katsayısı .89 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin geçerliliği doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile sınanmıştır. Analiz sonucunda GFI=.84, AGFI=.78, RMR=.08, IFI=.93, CFI=.93, NFI=.91, $\chi^2=292.99$, $sd=77$, $\chi^2/sd=3.80$ ve RMSEA=.08 değerlerine ulaşılmıştır. Analizde modifikasyon önerileri dikkate alınmış ve M8-M5 ve M8-M2 maddeleri arasında ilişki kurulmuştur. Modifikasyonun sonucunda yeni değerler; GFI=.87, AGFI=.82, RMR=.07, IFI=.95, CFI=.95, NFI=.93, $\chi^2=229.08$, $sd=75$, $\chi^2/sd=3.05$ ve RMSEA=.07 olarak hesaplanmıştır. Son analize göre geçerlilik değerlerinin daha iyi olduğu belirtilebilir.

2.3.2. Örgütsel Özdeşleşme Ölçeği

Öğretmenlerin okulları ile özdeşleşme düzeyi Mael ve Ashforth (1992) tarafından geliştirilen ölçek ile tespit edilmeye çalışılmıştır. Beşli likert türünde hazırlanan ölçek tek boyut altında toplanan altı maddeden oluşmaktadır. Orijinal ölçeğin Cronbach güvenirlik katsayısı .87 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin kullanıldığı farklı çalışmalarda da güvenirlik katsayısı yeterli olarak görülmüştür (Tak ve Aydemir, 2004; Tüzün, 2006). Ayrıca “Çalıştığım işyerinin başarısını kendi başarım gibi hissedirim” ve “Biri çalıştığım işyerini eleştirdiğinde, kendime hakaret edilmiş gibi hissedirim” gibi maddeler yer almaktadır. Mevcut çalışmada

analizler tekrar gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda ölçeğin güvenilirliği .84 olarak saptanmıştır. Geçerlilik analizi için yapılan DFA'nın ardından GFI=.93, AGFI=.83, RMR=.06, IFI=.95, CFI=.95, NFI=.94, $\chi^2=40.65$, $sd=9$, $\chi^2/sd=4.51$ ve RMSEA=.08 değerleri elde edilmiştir. Ö2-Ö1 maddeleri arasında modifikasyon yapılmıştır. Yeni sonuçlara göre GFI=.97, AGFI=.91, RMR=.04, IFI=.98, CFI=.98, NFI=.97, $\chi^2=21.92$, $sd=8$, $\chi^2/sd=2.74$ ve RMSEA=.06 olarak belirlenmiştir. Sonuç olarak ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğuna karar verilmiştir.

2.4. İşlemler ve Veri Analizi

Araştırma verileri Google form üzerinde oluşturulan bir formun belirlenen öğretmenlerin e-posta adreslerine gönderilmesi aracılığıyla elde edilmiştir. Gönderilen 300 e-postanın 219'una cevap verilmiştir. Bu doğrultuda veri kümesi 219 öğretmenden gelen ölçekler çerçevesinde oluşturulmuştur. Öncelikli olarak veri kümesinin gerçekleştirilecek analizler için gerekli olan homojenlik varsayımını karşılayıp karşılamadığı test edilmiştir. Kolmogorov-Smirnov testi ile veri kümesinin homojen bir dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Ardından ölçeklerin geçerliliklerinin belirlenmesi için DFA gerçekleştirilmiştir. Homojenliğin sağlandığı görüldükten sonra öğretmenlerin değişkenlere yönelik görece algı düzeyinin yorumlanmasında yararlanılan aritmetik ortalama, standart sapma katsayısı ve yüzdeleri hesaplanmıştır. Öğretmenlerin kavramlara yönelik algı düzeylerinin yorumlanmasında "1.0-1.80" aralığı çok zayıf, "1.81-2.60" aralığı zayıf, "2.61-3.40" aralığı orta, "3.41-4.20" aralığı yüksek ve "4.21-5.0" aralığı çok yüksek olarak referans alınmıştır. Kavramlar arasındaki ilişkinin yorumlanmasında ise "0-.30" zayıf ilişki, ".31-.60" orta ilişki ve ".61-1.0" yüksek ilişki olarak kabul edilmiştir. Ayrıca değişkenler arası ilişkinin belirlenmesinde korelasyon analizi ve çoklu doğrusal regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. İlgili analizler SPSS 22 ve LISREL 8.8 programları ile yapılmıştır.

3. BULGULAR

3.1. Değişkenlere Yönelik Betimsel İstatistikler

Öğretmenlerin iş motivasyonu ve örgütsel özdeşleşme algı düzeyleri ve değişkenler arası ilişkinin belirlenmesi için aritmetik ortalama, standart sapma ve korelasyon analizi sonuçları Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Araştırma Değişkenlerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişkenler	X	Ss	1	2	3	4	5	6
Örgütsel Özdeşleşme	3.65	.80	-					
İş Motivasyonu	3.09	.79	.27**	-				
Ekip Uyumunu	2.90	.99	.18**	.91**	-			
İşle Bütünleşme	3.07	.95	.20**	.83**	.64**	-		
Kuruma Bağlılık	3.53	.86	.40**	.77**	.65**	.48**	-	
Kişisel Gelişim	2.93	.93	.15**	.82**	.70**	.56**	.54**	-

*p<.001

Tablo 1’den de izlenebileceği gibi öğretmenlerin iş motivasyonu algıları görece “orta” düzeydedir ($\bar{X}=3.09$). Öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme algıları da görece “yüksek” düzey olarak saptanmıştır ($\bar{X}=3.65$). Bu bulgular çerçevesinde öğretmenlerin iş motivasyonu ve özdeşleşmeye yönelik algılarının görece olumlu olduğu ifade edilebilir. Özdeşleşmenin, iş motivasyonu ve boyutları ile arasındaki ilişkiler irdelendiğinde, genellikle pozitif yönlü, düşük düzeyde ve manidar ilişkiler tespit edilmiştir. Ayrıca, özdeşleşmenin en yüksek ilişki gösterdiği değişkenin kuruma bağlılık boyutu ($r=.40$, $p<.001$) olduğu görülmüştür. Kuruma bağlılık boyutunu oluşturan maddeler incelendiğinde (çalışanlar ile uyum ve kurumda bulunmaktan memnuniyet) her maddenin özdeşleşme maddeleri ile düşük veya orta düzeyde anlamlı ilişkiler gösterdiği saptanmıştır ($p<.001$).

3.2. Örgütsel Özdeşleşmenin Yordanması

Örgütsel özdeşleşmenin iş motivasyonu boyutları tarafından yordanmasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 2’de gösterilmektedir.

Tablo 2

İş Motivasyonunun Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişkenler	B	S. H. B	β	<i>t</i>	<i>p</i> *
	Sabit	2.27	.22		10.0	.00
ÖÖ*	Ekip Uyumu	.13	.08	.16	1.54	.12
	İşle Bütünleşme	.08	.07	.10	1.24	.21
	Kuruma Bağlılık	.40	.07	.50	6.00	.00**
	Kişisel Gelişim	.05	.07	.06	.73	.46

*Örgütsel Özdeşleşme

$R=.42$ $R^2=.18$, $F(4-214)=12.08$, $p<.05$

Tablo 2’de görüldüğü üzere, kuruma bağlılık boyutunun örgütsel özdeşleşme ile manidar bir ilişki gösterdiği ifade edilebilir ($R=.42$, $p<.01$). Bir diğer deyişle, kuruma bağlılık ($\beta=.50$, $p<.05$) örgütsel özdeşleşmeyi manidar şekilde yordamaktadır. Diğer boyutlar ise manidar bir etki göstermemektedir. Ayrıca iş motivasyonunun tüm boyutları, öğretmenlerin okul ile özdeşleşmelerine yönelik algılarındaki toplam varyansın %18’ini açıklamaktadır. Varyans analizi sonucunda F değerinin anlamlı çıkması ise modelin bir bütün olarak anlamlı olduğunun göstergesidir [$F_{(4-214)}=12.08$, $p<.05$]. Standardize edilmiş regresyon katsayıları (β) incelendiğinde ise yordayıcı değişkenlerin örgütsel özdeşleşme üzerindeki görece önem sırası kuruma bağlılık, ekip uyumu, işle bütünleşme ve kişisel gelişim olarak ifade edilebilir.

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada 2015-2016 eğitim-öğretim yılında kamu okullarında görev yapmakta olan 219 öğretmenin algılarına göre iş motivasyonu ve okulları ile özdeşleşme algıları ile değişkenler arasındaki ilişki incelenmektedir. Çalışmada ilk olarak öğretmenlerin iş motivasyonu ve okulları ile olan özdeşleşme algıları görece belirlenmeye çalışılmıştır. Bulgulara göre öğretmenlerin okul ortamında motivasyon algıları görece orta düzeyde ($\bar{X}=3.09$) tespit edilmiştir. Bu bulgu Akman (2015) ve Ertürk’ün (2014) çalışmaları tarafından desteklenmektedir. Ayrıca Karadağ, Baloğlu ve Küçük (2010), Oran, Güler ve Bilir (2016), Özüdoğru

ve Aydın (2012) ve Recepoğlu'nun (2013) çalışmalarında da motivasyon düzeyi yüksek olarak saptanmıştır. Ancak Güzel (2011) ve Jesus ve Lens'in (2005) çalışma bulguları mevcut çalışma bulguları ile çelişmektedir. İlgili araştırmacılar, öğretmenlerin çoğu meslek grubundan daha fazla mesleki motivasyon eksikliği hissettiğini ve ciddi motivasyon sorunları yaşadıklarını vurgulamıştır. Alan yazındaki çalışmalar bir bütünlük içerisinde irdelendiğinde öğretmenlerin motivasyon algılarının olumlu yönde olduğu ifade edilebilir. Öğretmen motivasyonunu etkileyen içsel ve dışsal unsurların olduğu bilinmektedir (Ryan ve Deci, 2000). Motivasyonun olumlu algılanmasının altında yatan sebepler arasında öğretmenlik mesleğinin kutsal olarak anılan ve içsel hazzın en fazla duyulduğu mesleklerden birisi olması belirtilebilir (Silah, 2001). Öğretmenlik, öğrenci-öğretmen etkileşimin çok yoğun olduğu ve temelinde sevginin bulunduğu bir meslektir. Ayrıca, öğretmenlerin çalışma programının esnekliği ve bundan dolayı özel yaşama zaman ayırabilme imkânları motivasyonu yükselten unsurlardan olabilir. Dahası, okullarda genellikle benimsenen gevşek örgüt yapısı öğretmenlerin dışsal motivasyonlarına katkıda bulunabilir. Ek olarak, dışsal motivasyon unsurlarından birisi olan maddi gelir de öğretmenlerin motivasyonunu etkileyebilir (Yazıcı, 2009). Çalışma grubunun çoğunluğu ortaokul ve lisede görev yapmaktadır. Son yıllarda ortaokul ve liselerde uygulamaya konulan destekleme ve yetiştirme kurslarından elde edilen ek gelir, öğretmenlerin motivasyon algılarının olumlu olmasına etki eden sebeplerden birisi olarak düşünülebilir.

Çalışmanın bir diğer bulgusuna göre öğretmenlerin okulları ile özdeşleşme algılarının görece yüksek düzeyde ($\bar{X}=3.65$) olduğu ifade edilebilir. Bu bulgu, Erel Yetim (2010), Özdemir (2013), Özgür (2015) ve Şahin'in (2014) çalışmaları ile uyumlu görülmüştür. Akpınar (2014) ve Kurtulmuş ve Karabıyık'ın (2016) çalışmalarında ise öğretmenlerin özdeşleşme algılarının görece orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Alan yazındaki çalışmalar incelendiğinde öğretmenlerin okulları ile özdeşleşmelerinde olumlu bir tutum içerisinde oldukları görülebilir. Bu durum, öğretmenlerin okullarını benimsediği, okullarına yönelik olumsuzluklarda okulunu desteklediği, savunduğu ve sorunların çözümünde aktif katılımcı rolü oynadığı şeklinde yorumlanabilir. Zaten, Shen (1997) kararlara katılım hakkının olduğu okullarda öğretmenlerin daha uzun süre çalıştıklarını tespit etmiştir. Her zaman tutarlı olmamakla beraber öğretmenler genellikle okullarına yakın coğrafi bölgelerde ikamet etmeyi ve okullarında uzun süre çalışmayı tercih etmektedir. Böyle bir durumun varlığında, zaman içerisinde veliler ile daha samimi ilişkiler kurulması ve mezun öğrenciler ile ilişkilerin devam etmesi öngörülebilir. Bunun sonucunda, yıllarca emek verilen okulun sahiplenilmesi okula yönelik aidiyet duygusunun gelişmesini sağlayarak öğretmenlerin okul ile özdeşleşmesini sağlıyor olabilir.

Çalışmada son olarak özdeşleşmenin motivasyon ile pozitif yönlü anlamlı bir ilişki gösterdiği ve iş motivasyonunun kuruma bağlılık boyutunun özdeşleşmeyi anlamlı bir şekilde yordadığı görülmüştür. Özdeşleşme üzerinde etki gösteren kuruma bağlılık boyutu çalışanlar ile uyum ve kuruma olan genel bağlılığı ifade etmektedir. Allen ve Mayer'e (1990) göre, özdeşleşme örgütsel bağlılığın normatif ve devamlılık bağlarından ziyade duygusal yönünü yansıtmaktadır. Kaş'ın (2012) çalışması da bu açıklama ile uyumlu olarak çalışan motivasyonunun duygusal bağlılık ile pozitif ilişkiler gösterdiğini saptamıştır. Mael ve Ashforth (1995) örgütleriyle özdeşleşmiş çalışanların daha yüksek motivasyona sahip olduğunu, üstün iş performansı ve iş tatmini ile çalıştıklarını tespit etmiştir. Destekler nitelikte, Van Dick ve Wagner (2002), öğretmenlerin iş motivasyonu ve iş doyumunu üzerinde özdeşleşmenin yordayıcı bir etkisinin olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca, Richardson ve

Watt'a (2006) göre özdeşleşmenin, örgüt üyelerini örgüt amaçları doğrultusunda çalışmak için motive ettiği belirtilmektedir. Alan yazında örgütsel özdeşleşmenin örgüte bağlılığın boyutları olan devamlılık, normatif ve duygusal bağlılık ile pozitif yönlü anlamlı ilişkiler içerisinde olduğunu gösteren çalışmalar mevcuttur (Erdoğan ve Aydın, 2013; Feather ve Rauter, 2004; Riketta, 2005). Örgütsel bağlılık üzerinde etkisi bulunan önemli unsurlardan birisi de öğretmenlerin okul yöneticilerinden olan memnuniyettir. Özellikle okul yöneticilerinin sağladığı destek, etkili iletişim ve karara katılım olanakları öğretmen memnuniyetini yükseltmektedir (Canipe, 2006; Yaman, Vidinlioğlu ve Çitemel, 2010). Ayrıca, öğretmenlerin motivasyonlarının yüksek olması okul yönetimi ile güçlü bir özdeşleşmeye bağlı görülmektedir (Asor, 2001). Yetim de (2010), örgütsel iletişimin, öğretmenlerin özdeşleşme düzeyini olumlu etkilediğini ifade etmiştir. Kocabaş ve Karaköse (2005) ve Terzi ve Kurt'un (2005) çalışmalarında, okul yöneticilerinin davranışlarının öğretmenlerin motivasyonu üzerinde önemli etkisinin olduğu saptanmıştır. Bir bakıma örgütsel bağlılığın gelişimini sağlayan unsurların motivasyonu da olumlu yönde etkilemesinin, özdeşleşme üzerinde de etki sahibi olabileceği şekilde yorumlanabilir. Zaten, Riketta da (2005), örgütü ile özdeşleşmiş çalışanların bağlılık davranışları gösterdiğini ifade etmiştir. Araştırmada ekip uyumu, işle bütünleşme ve kişisel gelişim boyutlarının örgütsel özdeşleşme üzerinde yordayıcı bir etkisinin bulunmamasının sebepleri arasında birey-örgüt uyumu bağlamında bir yaklaşım olabilir. Özellikle okul ile özdeşleşme ve okula bağlılık boyutunda öğretmenlerin kendilerini okul üzerinden ifade ettikleri bir diğer deyişle baskın bir okul vurgusu olduğu düşünülebilir. Bir bakıma öğretmenlerin meslekleri ile bütünleşmeleri ve kişisel gelişimlerine yönelik çabaları kısmen kendi içsel çıkarlarına dönük iken özdeşleşmenin ise okul bağlılığı üzerinden okulu ön plana yerleştireceği belirtilebilir.

Bu bulgular doğrultusunda çalışmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Öğretmenlerin iş motivasyonu algısı görece "orta" ve okulları ile özdeşleşme algısı da görece "yüksek" düzeydir.
2. Öğretmenlerin iş motivasyonu ve okulları ile özdeşleşmeleri arasında pozitif yönlü düşük ve orta düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmaktadır.
3. Öğretmenlerin iş motivasyonu algısı okulları ile özdeşleşmelerinin anlamlı bir yordayıcısıdır.

Bulgulara dayalı olarak aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

1. Öğretmenlerin motivasyon algılarının orta düzeyde tespit edilmesi geliştirilmesi gereken bir bulgu olarak düşünülmektedir. Özellikle okullarda içsel ve dışsal motivasyon unsurlarının kullanılması ve geliştirilmesi gereklidir. Bu doğrultuda başta yönetici desteği olmak üzere mentörlük uygulamaları okulun tüm unsurlarına yayılmalıdır. Etkili bir okul kültürünün oluşturulması için yönetim ve eğitim konusunda daha yetkin okul yöneticilerinin yetiştirilmesine yönelik tedbirler alınmalıdır.
2. Öğretmenlerin özdeşleşme düzeyinin yükseltilmesi için okulu benimsemelerini ve içselleştirmelerine yönelik uygulamalar harekete geçirilmelidir. Bu yönde öğretmenlerin okulun yönetiminde söz sahibi olması, kararlara katılımının sağlanması, daha özerk bir kimliğe sahip olmaları ve tüm paydaşlarla sık sık etkileşim içerisinde olabilmeye imkânı verilmelidir.
3. İlgili değişkenlerin iş doyumu, liderlik, işgören performansı, örgütsel vatandaşlık gibi çeşitli örgütsel davranış unsurlarıyla olan ilişkileri de irdelenebilir. Ayrıca daha geniş çalışma gruplarında farklı araştırma yöntemleri ile yeni çözümler gerçekleştirilebilir.

5. KAYNAKÇA

- Akman, Y. (2015). *Örgütsel depresyonun, iş motivasyonu ve işle bütünleşmeyle ilişkisi*. VII. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Akpınar, A. (2014). *Okullardaki insan ilişkileri düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak).
- Allen, N. J., & Meyer, J. P. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. *Journal of Occupational Psychology*, 63, 1-18.
- Ashforth, B. E., Harrison, A. H., & Corley, K. G. (2008). Identification in organizations: An examination of four fundamental questions. *Journal of Management*, 34(3), 325-374.
- Asor, A. (2001). Fostering internal motivation to learn in school. In E. Kaplan & E. Asor (Eds.). *Motivation to learn: New concepts of motivation, teaching to think*. Jerusalem: The Branco Weiss Institute.
- Bullis, C. (1991). Communication practices as unobtrusive control: An observational study. *Communication Studies*, 42(3), 254-271.
- Canipe, J. S. (2006). *Relationships among trust, organizational commitment, perceived organizational support, and turnover intentions*. (Unpublished doctoral dissertation, Alliant International University, San Diego, CA).
- De Rijk, A., Janssen, N., Van Lierop, B., Alexanderson, K., & Nijhuis, F. A. (2009). Behavioral approach to RTW after sickness absence: The development of instruments for the assessment of motivational determinants, motivation and key actors' attitudes. *Work*, 33, 273-285.
- Dutton, J. E., Dukerich, J. M., & Harquail, C. V. (1994). Organizational images and member identification. *Administrative Science Quarterly*, 39(2), 239-263.
- Erdoğan, M. Y. ve Aydınoğlu, Z. (2013). *Öğretmenlerin kurumsal özdeşleşme ve bağlılıklarının algılanan yönetici davranışı açısından incelenmesi*. <http://www.izu.edu.tr/Assets/Content/file/20130613-10.pdf>, Erişim tarihi: 10.12.2016.
- Erel Yetim, A. E. (2010). *Genel liselerde örgütsel iletişim ile öğretmenlerin örgütsel özdeşleşmeleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara).
- Ertürk, R. (2014). *Öğretmenlerin iş motivasyonları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki (Bolu ili örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu).
- Feather, N. T., & Rauter, K. A. (2004). Organizational citizenship behaviours in relation to job status, job insecurity, organizational commitment and identification, job satisfaction and work values. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77, 81-94.
- Gibson, J. L., Ivancevich, J. M., & Donnelly, J. H. (1988). *Organizations: Behavior Structure Processes*. Illinois: BPI-IRWIN.
- Güzel, H. (2011). Fizik öğretmenlerinin demografik özellikleri ve motivasyon faktörlerinin araştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 1031-1054.
- Herzberg, F. (1964). The motivation-hygiene concept and problems of manpower. *Personnel Administration*, 27, 3-7.
- Hitt, M. A., Miller, C. C., & Colella, A. (2006). *Organizational behavior: A strategic approach*. San Francisco: Wiley
- Hogg, M. A., & Terry, D. J. (2001). *Social identity processes in organizational contexts*. Philadelphia, PA: Psychology Press.

- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi, teori, araştırma ve uygulama* (7. Baskıdan çeviri), S. Turan (Çeviri Ed.), Ankara: Nobel.
- Jackson, G. T., & McNamara, D. S. (2013). Motivation and performance in a game-based intelligent tutoring system. *Journal of Educational Psychology*, 105(4), 1036-1049.
- Jesus, S. N., & Lens, W. (2005). An integrated model for the study of teacher motivation. *Applied Psychology: An International Review*, 54, 119-134
- Karadağ, E., Baloğlu, N. ve Küçük, E. (2010). Yönetici denetimi algısının öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeyine etkisi: Bir path analizi çalışması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 417-437.
- Karadeniz, B. C. ve Yavuz, C. (2009). Sınıf öğretmenlerinin motivasyonunun iş tatmini üzerine etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(9), 507-509.
- Karasar, N. (1994). *Bilimsel araştırma yöntemi* (6. bs.). Ankara: Nobel Kitabevi.
- Kaş, L. (2012). *Herzberg'in içsel ve dışsal motivasyon etmenleri ile işgörenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki: Belek'teki beş yıldızlı otel işletmelerinde bir uygulama*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara).
- Kocabaş, İ. ve Karaköse, T. (2005). Okul müdürlerinin tutum ve davranışlarının öğretmenlerin motivasyonuna etkisi (Özel ve devlet okulu örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 79-93.
- Kurtulmuş, M. ve Karabıyık, H. (2016). Farklılıkların yönetiminin öğretmenlerin örgütsel özdeşleşmesine ve işten ayrılma niyetine etkisi. *International Journal of Human Sciences*, 13(1), 1324-1341.
- Lunenburg, F. C. (2011). Self-efficacy in the workplace: Implications for motivation and performance. *International Journal of Management, Business and Administration*, 14(1), 1-6.
- Mael, F. A., & Ashforth, B. E. (1992). Alumni and their alma mater: A partial test of the reformulated model of organizational identification. *Journal of Organizational Behavior*, 13, 103-123.
- Mael, F. A., & Ashforth, B. E. (1995). Loyal from day one: Biodata, organizational identification, and turnover among newcomers. *Personnel Psychology*, 48(2), 309-333.
- Marique, G., & Stinglhamber, F. (2011). Identification to proximal targets and affective organizational commitment: The mediating role of organizational identification. *Journal of Personnel Psychology*, 10, 107-117.
- Moynihan, D. P., & Pandey, S. J. (2007). Finding workable levers over work motivation: comparing job satisfaction, job involvement, and organizational commitment. *Administration & Society*, 39(7), 803-832.
- Oplarka, I. (2010). *Motivation, satisfaction and commitment to educational work*. Fundamentals of Educational Administration and Management Leadership in the Educational Organization. Haifa: Pardes.
- Oran, F. Ç., Güler, S. B. ve Bilir, P. (2016). İş motivasyonunun örgütsel bağlılığa olan etkinin incelenmesi: Sultangazi/İstanbul ilköğretim okullarında bir araştırma. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(35), 236-252.
- Ouchi, W. G. (1980). Markets, bureaucracies, and clans. *Administrative Science Quarterly*, 25(1), 129-141.
- Özdemir, A. (2013). Öğretim elemanlarının kullandıkları güç kaynakları ile öğretmen adaylarının örgütsel özdeşleşmeleri arasındaki ilişki: İç motivasyonun aracılık rolü. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 269-291.
- Özgür, E. Ö. (2015). *Algılanan örgütsel prestij, örgütsel özdeşleşme ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mevlana Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya).

- Özüdoğru, M. ve Aydın, B. (2012). İlköğretim okulu öğretmenlerinin karara katılma durumları ve istekleri ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 357-367.
- Paarlberg, L. E., Perry, J. L., & Hondeghem, A. (2008). From theory to practice: Strategies for applying public service motivation. In J. L. Perry and A. Hondeghem (Eds.), *Motivation in public management: The call of public service* (pp. 268-293). Oxford: Oxford University Press.
- Pinder, C. C. (1998). *Motivation in work organizations*. NJ: Upper Saddle River.
- Prati, L. M., McMillan-Capehart, A., & Karriker, J. H. (2009). Affecting organizational identity: A manager's influence. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 15(4), 404-415.
- Raelin, J. A. (2011). The end of managerial control?. *Group and Organization Management*, 36(2), 135-160.
- Rainey, H. G., & Steinbauer, P. (1999). Galloping elephants: Development elements of a theory of effective government organizations. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 9(1), 1-32.
- Recepoğlu, E. (2013). Öğretmenlerin iş motivasyonlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(2), 575-588.
- Richardson, P. W., & Watt, H. M. G. (2006). Who chooses teaching and why? Profiling characteristics and motivations across three Australian universities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34, 27-56.
- Richardson, M., & Abraham, C. (2009). Conscientiousness and achievement motivation predict performance. *European Journal of Personality*, 23, 589-605.
- Ricketta, M. (2005). Organizational identification: A metaanalysis. *Journal of Vocational Behavior*, 66, 358-384.
- Rosenblat, Z., & Robin, A. (2000). Lack of job security among teachers of secondary education in Israel: A multi-dimensional approach. *Megamot*, 3, 483-511.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Shen, J. (1997). Teacher retention and attrition in public schools: Evidence from SASS91. *Journal of Educational Research*, 91(2), 81-88.
- Silah, M. (2001). Eğitim örgütlerinde hizmetin niteliğini arttırmak için personelin ödüllendirilmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 1(2), 95-109.
- Şahin, E. (2014). *Ortaöğretim kurumlarında örgütsel kimlik, örgütsel imaj, örgütsel özdeşleşme ve örgütsel adalet (Bursa örneği)*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir).
- Tak, B. ve Aydemir, B. A. (2004). *Örgütsel özdeşleşme üzerine iki görgül çalışma*. 12. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Terzi, A. R. ve Kurt, T. (2005). İlköğretim okulu müdürlerinin yöneticilik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkisi, *Milli Eğitim*, 33(166).
- Tüzün, İ. K. (2006). *Örgütsel güven, örgütsel kimlik ve örgütsel özdeşleşme ilişkisi: Uygulamalı bir çalışma*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara).
- Tyler, T. R., & Blader, S. L. (2003). The group engagement model: Procedural justice, social identity, and cooperative behavior. *Personality & Social Psychology Review*, 7, 349-361.
- Van Dick, R., & Wagner, U. (2002). Social identification among school teachers: Dimensions, foci, and correlates. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 11, 129-149.
- Van Dick, R., Ullrich, J., & Tissington, P. A. (2006). Working under a black cloud: How to sustain organizational identification after a merger. *British Journal of Management*, 17, 69-79.

- Van Knippenberg, D., & Sleebos, E. (2006). Organizational identification versus organizational commitment: Self-definition, social exchange, and job attitudes, *Journal of Organizational Behavior*, 27(5), 585-605.
- Yaman, E., Vidinlioğlu, Ö., ve Çitemel, N. (2010). İşyerinde psikoşiddet, motivasyon ve huzur: Öğretmenler çok şey mi bekliyor? psikoşiddet mağduru öğretmenler üzerine. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 1136-1151.
- Yazıcı, H. (2009). Öğretmenlik mesleği, motivasyon kaynakları ve temel tutumlar: Kuramsal bir bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 33-46.
- Yetim, A. E. E. (2010). *Genel liselerde örgütsel iletişim ile öğretmenlerin örgütsel özdeşleşmeleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara).
- Yılmaz, F. (2009). *Eğitim örgütlerinde örgüt kültürünün öğretmenlerin iş motivasyonu üzerindeki etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Konya).

2013 YILINDA REVİZE EDİLEN FEN BİLİMLERİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI'NDA YER ALAN KAZANIMLARIN İNCELENMESİ: MODEL OLUŞTURMA VE KULLANMA KONUSU

Hakan Şevki AYYACI*, Gürhan BEBEK**

ÖZ

Araştırma, 2013 yılında revize edilen Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda yer alan model oluşturma ve kullanmaya yönelik kazanımları ortaya çıkarmak ve bu kazanımların hitap ettiği model türlerini belirlemek amacıyla yürütülmüştür. Bu amaç doğrultusunda ise araştırmada nitel araştırma deseninden birisi olan doküman analizi yöntemi tercih edilmiştir.

Araştırmada veri kaynağı olarak 2013 yılında revize edilen Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı kullanılmıştır. Bu bağlamda Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nın 3., 4., 5., 6., 7. ve 8. Sınıflarda yer alan kazanımlar taranmıştır. Yürütülen tarama işleminin ardından belirlenen modelleme Harrison ve Treagust tarafından nitelendirilen model türlerine göre sınıflandırılmıştır. Veriler gizli içerik kodlaması yapılarak tablolaştırılmıştır. İlk aşamada güvenilirlik için üç farklı araştırmacı tarafından yapılan kodlamalar üzerinde Güvenirlik= Görüş Birliği/ Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı X 100 formülü uygulanmıştır. Araştırmacılar arasındaki uyum yüzdesi %87 olarak hesaplanmıştır. Araştırmacılar ikinci aşamada güvenilirliği daha da artırmak için yaptıkları analizleri karşılaştırarak üzerinde hemfikir oldukları analizi araştırmada kullanmışlardır. Çalışmanın geçerlik faktörü için iç ve dış geçerlik unsurları göz önünde bulundurulmuştur. 2013 yılında revize edilen Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda yer alan model oluşturma ve kullanmaya yönelik kazanımları ortaya çıkarmak ve bu kazanımların hitap ettiği model türlerini belirlemek amacıyla yürütülen bu çalışmada öğretim programının analizi sonrasında elde edilen bulgular tablo ve grafikler halinde sunulmuştur. Tablo ve grafiklerin yorumlanması sonucunda da, 2013 yılında revize edilen Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda yer alan kazanımların yaklaşık olarak %14'ünün model oluşturma ve kullanmaya yönelik olması bu öğretim araçlarının öğretim programını önemli derecede etkilediğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: fen eğitimi, modelleme, kazanım, öğretim programı

ANALYSIS OF GAINS TOOK PLACE IN SCIENCE COURSE TEACHING PROGRAM REVISED IN 2013: SUBJECT OF FORMING MODEL AND USING MODEL

ABSTRACT

Study has been excuted with the purpose of bringing out the gains for model forming and using, and with the purpose of detecting model types which are intended for gains that take place in Science Course Teaching Program revised in 2013. Consequently, for this purpose, in this reseach it is benefited from document analysis that is a qualitative research design method. In the research Science Course Teaching Program revised in 2013 is used as data source. In this sense, the gains that take

* Prof. Dr., Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Trabzon-Türkiye, hsayvaci@gmail.com

** Doktora Öğrencisi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Trabzon-Türkiye, gurhan.bebek@gmail.com

place in 3., 4., 5., 6., 7. and 8. Grades of Science Course Teaching Program are scanned. Detected modeling after executed scanning process has been classified by considering the model types characterized by Harrison and Treagust. Data are tabulated with hidden content codification. In the first stage for reliability, the formula $reliability = \frac{consensus}{consensus + dissidence} \times 100$ is performed on codification made by three different researchers. Consistency between researchers is calculated as 87%. To increase reliability in the second stage researchers compared analysis they made and they have used the analysis which they agreed on in their research. For the factor of validity of study in and out validity elements are taken into consideration. Study is executed with the purpose of detecting model types which are in accordance with gains, and to bring out gains for model formation and are intended for using that are in Science Course Teaching Program revised in 2013. The results of this study obtained after the analysis of teaching program were presented as tables and graphs. The interpretation of the tables and graphs show that approximately 14% of the gains found in the Science Course Teaching Program revised in 2013 are intended for model formation and using found, this reveals an important effect of the education means on the teaching program.

Keywords: science education, modeling, gains, teaching program

1. GİRİŞ

İnsanlığın var oluşundan bu yana insanlar çevrelerini ve çevrelerinde meydana gelen olayları inceleme eğilimi içerisinde. Bu eğilim, insanların çevrelerindeki iç içe geçmiş olayların sebeplerini araştırmalarında, gözlemleyemedikleri olaylara anlamlar yüklemelerinde ve karşılaşmış oldukları problem durumlarına çözümler üretmelerinde tetikleyici bir unsur olmuştur. İfade edilen unsurların da insanların durumlar, olaylar ya da problemler hakkında bilgi sahibi olmak için yürüttüğü araştırmalar, bu araştırmalara paralel olarak yaptıkları incelemeler ve incelemeler sonucunda problemleri çözüme ulaştırma süreçlerinden etkilenebilir olması fen bilimleri şeklinde adlandırılan bir bilim dalının ortaya çıkmasında rol oynamıştır (Kaptan ve Korkmaz, 2001). Dolayısıyla da bu bilim dalının doğanın ve olayların incelenebilir olmasından dolayı somut kavramları, iç içe geçmiş olayların sebeplerinden dolayı karmaşık kavramları ve gözlemlenemeyen olaylardan dolayı da soyut kavramları kendisine konu olarak seçtiğini söylemek pek de yanlış olmayacaktır. Kavramsal ve yordamsal ağırlıklı bir ders olan fen bilimleri eğitiminin amacı da bu somut, karmaşık ve soyut kavramların öğrenciler tarafından anlamlandırılabilir hale getirilmesini sağlamak ve buna bağlı olarak da araştıran-sorgulayan ve fen okuryazarı bireyler yetiştirmektir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013). Bu amaca yönelik olarak fen bilimlerinin sahip olduğu kavramların günlük yaşamla bağlantısı kurularak öğrenme-öğretme çabası içerisine girilmesi ve kavramların anlamlandırılabilir hale getirilmesi için öğretim sürecinin çeşitli öğretim araçları ile desteklenmesi gerekmektedir.

Öğretim araçları öğretim sürecini desteklemek ve zenginleştirmek, öğrenmeyi anlamlı ve kalıcı hale getirmek, çoklu öğrenme ortamı sağlamak ve öğrencilerin zihinsel gelişimlerine katkı sağlamak amacıyla eğitim-öğretim süreci içerisinde tercih edilen materyallerdir (Demirel, 2002). Bu materyaller birçok disiplin türünde olduğu gibi fen bilimleri disiplinde de tercih edilmekte ve kullanılmaktadır. Fen bilimleri eğitiminde tercih edilen ve kullanılan araçlar daha çok bir süreci betimlemek, öğrencilerin konuya ait ön bilgilerini ortaya çıkarmak, kendi öğrenme hızlarına göre öğrenebilmeleri için fırsatlar oluşturmak ve somut kavramları açıklamak amacıyla kullanılmaktadır (Caravita ve Falchetti, 2005). Oysaki fen

bilimleri sadece somut kavramları değil karmaşık ve soyut kavramları da içermektedir. Bu yüzden de tercih edilen öğretim aracı somut kavramları ulaşılır, karmaşık kavramları anlaşılır ve soyut kavramları da elle tutulur gözle görülür yani somutlaştırılır kılmalıdır. Fen bilimlerinin sahip olduğu soyut kavramların somutlaştırılmasında, somut kavramların ulaşılır kılınmasında ve karmaşık kavramların basite indirgenmesinde modeller etkili bir öğretim aracı olarak kullanılmaktadır (Güneş, Gülçiçek ve Bağcı, 2004). Modeller betimledikleri sistemlerin basitleştirilmiş temsilleri olmakla birlikte; nesnelere, olaylar, fikirler veya sistemlerin zihinde daha kolay bir şekilde canlanmasını sağlayan ve algılanması zor konuları algılanır kılabilen araçlardır (Gobert ve Buckley, 2000). Bu tanıma paralel olarak modellerin bir sistemin nasıl çalıştığını anlamaya yardımcı olan, gerçek nesnelere, olaylar ya da olayların sınıflandırılmasına karşılık gelen ve açıklama gücüne sahip olan karmaşık bir nesne veya sürecin basitleştirilmiş temsili olduğunu söylemek pek de yanlış olmayacaktır. Fen bilimlerinde tercih edilen ve kullanılan bu temsiller 2000'li yıllarda Harrison ve Treagust tarafından ölçek modeller, pedagojik analogik modeller, sembolik modeller, matematiksel modeller, teorik modeller, harita-diyagram-tablolar, kavram-süreç modelleri, simülasyonlar, zihinsel modeller ve senteze dayalı modeller olmak üzere on farklı başlık altında toplanmıştır:

- a. **Ölçek modeller:** Hayvanların, bitkilerin, arabaların ve binaların ölçeklendirilmiş modelleri; renkleri, dış şekilleri ve yapısal özelliklerini tanımlamakta kullanılır. Ölçeklendirme modelleri ayrıntılı bir şekilde dış görünüşü yansıtmaya rağmen nadiren iç yapıyı, işlevleri ve kullanımı yansıtmaktadır. Bu nedenle, model ile hedef arasındaki paylaşılmayan farklılıkların saklı kalmasına yol açabilmektedir.
- b. **Pedagojik analogik modeller:** Bunların analogik olarak isimlendirilmesinin nedeni, modelin bilgiyi hedefle paylaşmasından ileri gelir. Pedagojik olarak isimlendirilmesinin nedeni ise, atom ve molekül gibi gözlenemeyen varlıkları öğrenciler için ulaşılabilir yapmak üzere öğretmenler tarafından açıklayıcı olarak geliştirilmelerinden kaynaklanır.
- c. **Sembolik modeller:** Kimyasal formüller veya eşitlikler sembolik modellerle anlamlı hale getirilmiştir. Formüller ve eşitlikler bu şekilde kimya diline yerleşmiştir. Örnek olarak CO_2 (karbon dioksit) gösterimi verilebilir.
- d. **Matematiksel modeller:** Fiziksel özellikler ve süreçler, kavramsal ilişkileri ortaya çıkaran matematiksel eşitliklerle ve grafiklerle temsil edilebilmektedir. Örnek olarak, Newton'un ikinci hareket kanununun temsili olan $F=m \cdot a$ eşitliği verilebilir.
- e. **Teorik modeller:** Elektromanyetik alan çizgileri ve fotonlar teorik modellerdir. Çünkü bu modeller iyi yapılandırılmış ve insanlar tarafından oluşturulan teorik temellerle tanımlanmıştır.
- f. **Haritalar, diyagramlar ve tablolar:** Bu modeller öğrenciler tarafından kolaylıkla canlandırılabilen yolları, örnekleri ve ilişkileri temsil eder. Bu modellere örnek olarak periyodik tablo, soy ağaçları, hava durumunu gösteren haritalar, devre şemaları, kan dolaşımı sistemi ve beslenme zinciri gösterimleri verilebilir.
- g. **Kavram-süreç modelleri:** Birçok fen kavramı nesneden ziyade süreçten ibarettir. Örnek olarak kimyasal denge veya asit-baz reaksiyon modelleri verilebilir.
- h. **Simülasyonlar:** Simülasyonlar global ısınma, uçuşlar, nükleer reaksiyonlar, trafik kazaları gibi karmaşık süreçleri temsil etmede kullanılır.
- i. **Zihinsel modeller:** Zihinsel modeller özel bir çeşit zihinsel temsildir ve bireyler tarafından bilişsel işlemler sonucunda üretilir. Öğrenciler tarafından üretilen ve kullanılan zihinsel modeller tamamlanmamıştır yani değişebilirler.

- j. **Senteze dayalı modeller:** Senteze dayalı modelleri, öğrencilerin kendi sezgisel modelleri ile öğretmenlerin sunduğu modellerin bir karışımı sonucunda, öğrencilerin alternatif kavramlarının gelişimlerine ait sentezler oluşturmaktadır (Güneş, Gülçiçek ve Bağcı, 2004; Zeynelgiller, 2006).

Kavramsal ve yordamsal ağırlıklı bir ders olan fen bilimlerinde etkili bir öğretim aracı olarak modellerin tercih ediliyor olması bu öğretim araçlarını oluşturma ve kullanma bağlamında da çeşitli ülkelerdeki öğretim programlarına entegre edilmeye başlanmıştır. Özellikle de PISA (Program for International Student Assessment) ve TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) gibi uluslararası sınavlarda, fen bilimleri dersi performansları yüksek olan öğrencilerin yer aldığı ülkelerde bu hususa dikkat edilmektedir. Singapur Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda modeller, öğrencilerin düşünme alışkanlıklarını belirlemek, belirlenen bu alışkanlıkları geliştirmek ve çevreye ait problem durumlarını inşa etmek için eğitim-öğretim sürecinde tercih edilmesi gereken araçlardır şeklinde tanımlanmaktadır (Ministry of Education in Singapore [MES], 2014). Güney Kore Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda öğrencilerin geleneksel değerlendirme yöntemleri yerine model oluşturma aktiviteleri ile değerlendirilmesinin önemine vurgu yapılmaktadır (Ministry of Education and Human Resources Development in South Korea [MEHRDSK], 2012). Finlandiya Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda öğrencilerin motivasyonlarını arttırmak, yeteneklerinin gelişimlerine katkı sağlamak ve günlük hayat bağlantılarını sağlamlaştırmak için modellerin kullanılması gerektiğine yönelik görüşler yer almaktadır (Ministry of Education and Science in Finland [MESF], 2006). Kanada Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda sınıf ortamında bilgi ve becerilerin kazandırılmasında bir destekçi olarak, sınıf dışı ortamlarda da yaşam ile bağlantı oluşturmak adına modellerin kullanılabilmesi ifade edilmektedir (Ministry of Education in Canada [MEC], 2007). İngiltere Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda ise öğrencilerin, çevrelerindeki olguları bilimsel açıklamalarla ilişkilendirmek ve bu ilişkileri geliştirmek için modelleri kullanmaya teşvik edilmesi gerektiği belirtilmektedir (National Science Teacher Association [NSTA], 2012). Çeşitli ülkelerdeki öğretim programlarını bu derecede etkileyen model oluşturma ve kullanma etkinliklerine yönelik literatür incelendiğinde ise araştırmacıların daha çok modellerle farklı konuların öğretimine (Bilal, 2010; Çıltaş ve Işık, 2013; Güneş, Gülçiçek ve Bağcı, 2004; Ünal Çoban, 2009; Yurt ve Sünbül, 2012; Zeynelgiller, 2006), model ve modellemeyle ilgili yeterliliklere (Berber ve Güzel, 2009; Ergin, Özcan ve Sarı, 2012; Güneş, Gülçiçek ve Bağcı, 2004) ve model oluşturma sürecine (Berber ve Güzel, 2009; Şandır, 2010) yönelik çalışmalara ağırlık verdikleri görülmektedir. Öğretim programında yer alan kazanımların incelenmesi ve hitap ettiği türlerin belirlenmesine yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Oysaki çeşitli ülkelerdeki öğretim programlarını bu derecede etkileyen model oluşturma ve kullanma etkinlikleri kapsamında 2013 yılında revize edilen öğretim programının sahip olduğu amaçları yerine getirebilmesinde, toplumların hedefledikleri seviyeye ulaşabilmelerinde ve eğitim-öğretim sürecinin faktörlerine etkileri için incelenmesi gerekmektedir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Araştırmada, 2013 yılında revize edilen Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda yer alan model oluşturma ve kullanmaya yönelik kazanımları ortaya çıkarmak ve bu kazanımların hitap ettiği model türlerini belirlemek amaçlanmaktadır.

1.2. Araştırmanın Problemi

“2013 yılında revize edilen Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı’nda model oluşturma ve kullanmaya yönelik kazanımlar var mıdır?” bu araştırmanın temel problem cümlesidir. Bu temel problem cümlesine bağlı olarak araştırmanın diğer alt problem durumları şu şekildedir;

- 2013 yılında revize edilen Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı’nda model oluşturma ve kullanmaya yönelik kazanımlar sınıf düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?
- 2013 yılında revize edilen Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı’nda model oluşturma ve kullanmaya yönelik kazanımlar model türlerine göre farklılık göstermekte midir?

2. YÖNTEM

Araştırmanın yöntem başlığı altında araştırmanın modeli, veri toplama kaynağı, verilerin toplanma süreci ve analizi ve araştırmada geçerlik ve güvenilirlik konularına değinilecektir.

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada nitel araştırma deseni içerisinde yer alan doküman analizi yönteminden yararlanılmıştır. Doküman analizi, belgesel tarama olarak belirtilen, geçmişteki olguların izlerini taşıyan resim, film vb. yapıtları, olgularla ilgili olarak yayınlanmış kitap, dergi vb. birtakım yazılı materyalleri analiz etmek için kullanılan nitel araştırma yöntemlerinden bir tanesidir (Karasar, 2003). Bu araştırmada, doküman analizi yöntemi; araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamı ve araştırmanın amacına uygunluğu nedeniyle tercih edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

2.2. Veri Toplama Kaynağı

Araştırmada veri kaynağı olarak 2013 yılında revize edilen Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı kullanılmıştır (MEB, 2013). Bu bağlamda Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı 3., 4., 5., 6., 7. ve 8. Sınıflardaki kazanımlar taranmıştır. Kazanımların taranmasında Harrison ve Treagust (2000) tarafından nitelendirilen model türleri göz önünde bulundurulmuştur.

2.3. Verilerin Toplanma Süreci ve Analizi

2013 yılında revize edilen Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı fen bilimleri eğitimi alanında uzman ve model oluşturma ve kullanma konusunda kendini geliştirmiş üç araştırmacı tarafından incelenmiştir. Araştırmacılar öğretim programında yer alan kazanımları tek tek ele alarak model oluşturma ve model kullanmaya yönelik olanları belirlemiştir. Bu belirleme işleminde araştırmacılar birbirlerinden bağımsız olarak çalışmışlar ve her biri öğretim programında yer alan kazanımları kendi perspektiflerinden ortaya koymuşlardır. Ortaya konulan model oluşturma ve modelleri kullanma kazanımları araştırmacılar tarafından değerlendirilerek fikir birliğine varılmaya çalışılmıştır. Bunun akabinde ise belirlenen kazanımların hitap ettikleri model türlerini ortaya koymak amacıyla aynı işlem bir kez daha uygulanmıştır. Bu işlemlerin sonucunda ise elde edilen veriler gizli içerik kodlaması yapılarak tablolaştırılarak analiz süreci tamamlanmıştır.

2.4. Araştırmada Geçerlik ve Güvenirlik Konuları

Araştırmada güvenilirlik için üç farklı araştırmacı tarafından yapılan kodlamalar üzerinde

$$\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}} \times 100$$

matematiksel modeli uygulanmıştır. Araştırmacılar arasında uyum yüzdesi %87 olarak hesaplanmıştır. Uyum yüzdesinin %70 veya daha üstü olması güvenilirliği sağlamaktadır (Miles ve Huberman, 1994'den akt., Yüksel, 2011).

Çalışmanın geçerlik faktörü için iç ve dış geçerlik unsurları göz önünde bulundurulmuştur. Çalışmanın iç geçerliği için araştırmacılar tarafından üye kontrol işlemi gerçekleştirilmiştir. Araştırmada iç geçerliğin artırılmasında kullanılan yöntemlerden biri olan üye kontrolleri, elde edilen sonuç ve çıkarımların makul veya mantıklı olup olmadığını veri kaynakları ile birlikte tekrardan kontrol etme işlemidir (Cohen, Manion ve Morrison, 2000). Bu bağlamda da çalışmanın katılımcılarından elde edilen veriler araştırmacılar tarafından kontrol edilerek iç geçerlilik artırılmıştır. Araştırmanın dış geçerliği için de katılımcı grubundan elde edilen veriler zengin ve ayrıntılı bir biçimde okuyucuya sunulmuştur. Bu sunum işlemleri esnasında ise özgün ve kalıcı kategorilerin oluşturulması hususları dikkate alınmıştır.

3. BULGULAR

2013 yılında revize edilen Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda yer alan model oluşturma ve kullanmaya yönelik kazanımları ortaya çıkarmak ve bu kazanımların hitap ettiği model türlerini belirlemek amacıyla yürütülen bu çalışmada öğretim programından elde edilen bulgular aşağıda tablo ve grafikler halinde sunulmuştur. 2013 yılında revize edilen Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda yer alan modelleme kazanımları ve hitap ettikleri model türleri Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1

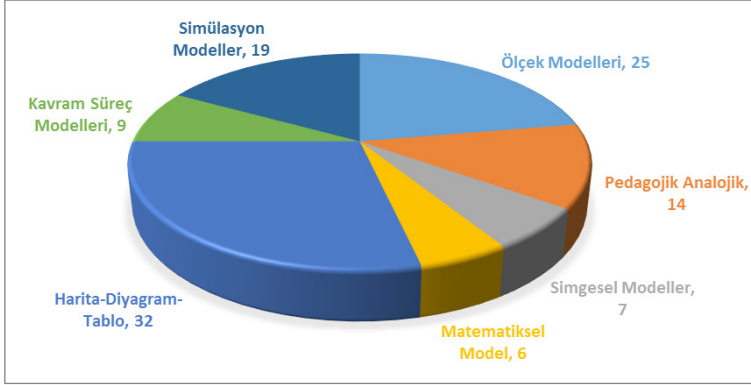
Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda Yer Alan Modelleme Kazanımları ve Hitap Ettikleri Model Türleri

Sınıf Düzeyi	Kazanım No	Model Türleri										f	
		Ölçek Modeller	Pedagojik Analojik Modeller	Sembolik Modeller	Matematiksel Modeller	Teorik Modeller	Harita – Diyagram Tablo	Kavram Süreç Modelleri	Simülasyon	Zihinsel Modeller	Sentez Dayalı Modeller		
3	3.7.2.2	X	X				X						1
	4.1.2.1						X						
4	4.1.2.2	X	X				X	X					3
	4.6.1.1	X							X				
5	5.1.2.1	X					X						7
	5.1.2.2	X					X						
	5.1.3.1	X					X						
	5.4.1.1						X		X				
5	5.4.3.1						X		X				7
	5.6.2.1			X					X				
	5.6.2.2	X					X		X				

	6.1.1.1	X	X							X	
	6.1.1.3					X	X	X			
	6.1.3.1	X				X					
	6.1.3.2	X				X	X				
	6.1.4.1	X				X					
	6.1.4.2					X	X	X			
6	6.2.1.3					X		X			
	6.2.2.2			X	X					X	
	6.3.3.1			X	X						
	6.4.1.1					X		X			
	6.5.1.2						X				
	6.8.1.1	X	X			X					
	6.8.2.1	X	X			X					
	6.8.3.1	X	X							X	
7	7.1.1.1	X	X			X					
	7.1.2.1	X	X			X					
	7.1.3.1	X	X			X					
	7.1.3.2	X	X			X					
	7.1.4.1	X				X					
	7.2.2.1	X		X	X					X	
	7.2.3.1			X	X					X	
	7.3.1.5	X	X			X					
	7.6.1.6	X		X	X					X	
	7.7.2.1	X	X			X					
8	8.1.1.1					X	X	X			
	8.1.1.2	X	X			X					
	8.1.4.1					X	X				
	8.1.4.3					X	X	X			
	8.5.2.1					X	X				
	8.6.2.1			X	X					X	
	8.6.3.3					X		X			
	8.8.3.2	X	X			X					
f	25	14	7	6	0	32	9	19	0	0	43

Tablo 1 incelendiğinde, 2013 yılında revize edilen Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda 3. sınıf seviyesinde 1 tane, 4. sınıf seviyesinde 3 tane, 5. sınıf seviyesinde 7 tane, 6. sınıf seviyesinde 14 tane, 7. sınıf seviyesinde 10 tane ve 8. sınıf seviyesinde 8 tane olmak üzere toplam 43 tane kazanımının model oluşturma ve kullanmaya yönelik olduğu görülmektedir. Fen Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın toplam 330 tane kazanımı (3. sınıfta 32 tane, 4. sınıfta 46 tane, 5. sınıfta 44 tane, 6. sınıfta 52 tane, 7. sınıfta 78 tane ve 8. sınıfta 78 tane) içerdiği yapılan incelemeler sonucunda ortaya konulduğu zaman bu kazanımların 43 tanesinin yani % 13.03'ünün model oluşturma ve kullanma kazanımlarını içeriyor olması bu çalışmanın yapılmasının ne denli gerekli olduğunu bir kez daha gözler önüne sermiştir. Tablo 1'de görülen diğer bir değerlendirme ise öğretim programında yer alan

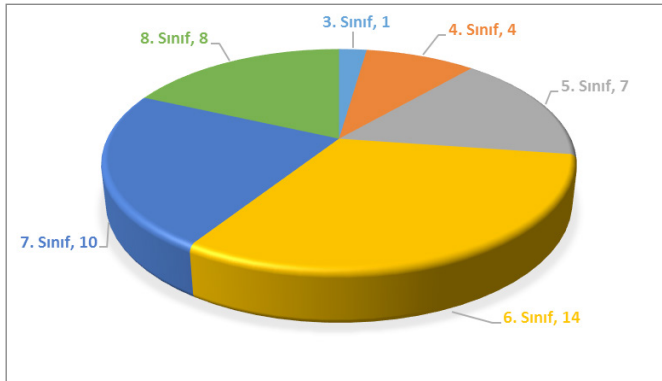
model oluşturma ve kullanmaya yönelik kazanımların hitap ettikleri model türleridir. Model oluşturma ve kullanmaya yönelik kazanımların 25 tanesinin ölçek modellere, 14 tanesinin pedagojik analogik modellere, 7 tanesinin sembolik modellere, 6 tanesinin matematiksel modellere, 32 tanesinin harita-diyagram-tablolara, 9 tanesinin kavram süreç modellere ve 19 tanesinin simülasyonlara hitap ettiği görülmektedir (bkz. Şekil 1).



Şekil 1. Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda yer alan model oluşturma ve kullanma kazanımlarının model türü sayıları

Tablo 1'de 2013 yılında revize edilen öğretim programında yer alan model oluşturma ve kullanma kazanımlarının hitap ettiği model türüne ait sayısal gösterimin daha anlamlı bir şekilde görülebilmesi adına Şekil 1 meydana getirilmiştir. Şekil 1'de dikkat çekici bir şekilde birer model türü olmasına rağmen teorik modellere, zihinsel modellere ve senteze dayalı modellere değinilmediği görülmektedir. Öte yandan belirli bir orana sahip olmasalar bile diğer model türleri çeşitli sayılarda gözler önüne serilmektedir.

Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda yer alan model oluşturma ve model kullanmaya yönelik kazanımların sınıf seviyesine bağlı olarak gösterimi Şekil 2'de sunulmuştur. Şekil 2'de sınıf seviyeleri farklı renklerde ifade edilerek sahip olduğu kazanım sayısı frekans şeklinde üzerinde ifade edilmiştir.



Şekil 2. Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda yer alan model oluşturma ve kullanma kazanımlarının sınıf seviyesine göre dağılımı

2013 yılında revize edilen Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda her sınıf seviyesinde model oluşturma ve kullanmaya yönelik kazanımlara yer verilmiştir. Sınıf seviyelerinde arasında doğru ya da ters bir orantı kurulamasa zihinsel ve fiziksel gelişim açısından yeterli hazır bulunuşluğa ve olgunluğa erişemeyen alt seviyeler de daha az sayıda kazanım yer aldığı söylemek pek de yanlış olmayacaktır. Bu bağlamda sekizinci sınıf seviyesinde kazanım sayısının tüm seviyelerden yüksek olmasını beklerken orta seviyede bir sonuç ile karşılaşılmasında TEOG sınavının etkisinden söz edilebilir.

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Kavramsal ve yordamsal ağırlıklı bir ders olan fen bilimleri eğitiminin amacı somut, karmaşık ve soyut kavramların öğrenciler tarafından anlamlandırılabilir hale getirilmesini sağlamak ve buna bağlı olarak da araştıran sorgulayan ve fen okuryazarı bireyler yetiştirmektir (MEB, 2013). Model oluşturma ve kullanma etkinlikleri ise sahip olduğu kıstaslar ve hitap ettiği model türleri göz önüne alındığında öğretim programının amacını yerine getirme de oldukça önemli bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Konu ile alakalı olarak Karasar (2003), araştıran ve sorgulayan bireylerin olayları çok yönlü analiz edebildiğini, araştırmalarını doğru ve gerçeği arama amacıyla yürüttüğünü, olaylar arasında bağlantılar kurabildiğini, sahip olduğu bilgiler ile elde ettiği verileri eleştirebildiğini ve salt amaçlarının gerçeğe yaklaşmak olduğunu belirtmiştir. Yukarıda yer alan hususlar yerine getiremeyen bireylerde ise bu anlayışın eksik olduğunu belirtmiştir. Model oluşturma ve kullanma etkinliklerinde de öğrencilerin modeli ve süreci çok yönlü analiz etmesi gerektiği, problemin üstesinden gelme adına nitelikli ve anlamlı araştırma kaynakları ile sürecin tamamlanması gerektiği ve olaylar arasında bağlantıların kurulabilmesi hususları düşünüldüğünde bu etkinliklerin önemi bir kez daha ortaya konulmaktadır. Bu bağlamda da eğer fen bilgi dersi öğretim programı ilerleyen yıllarda bir revizyona uğrayacak olursa model oluşturma ve kullanma konusuna yönelik kazanımlara daha fazla ağırlık vererek sürecin yürütülmesi önermek yanlış olmayacaktır.

2013 yılında revize edilen Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı incelendiğinde kazanımların yaklaşık olarak %13.03'ünün model oluşturma ve kullanmaya yönelik olması bu öğretim araçlarının öğretim programını ne denli etkilediğini gözler önüne sermektedir. Konu ile ilgili olarak Ercan ve Şahin de (2015), son yıllarda meydana getirilen fen bilimleri öğretim programında, fen eğitiminin organize edilmesi ve yeniden yapılandırılması adına mühendislik temelli disiplinin merkeze alındığını belirtmiştir. Mühendislik temelli disiplin tasarım sürecini, deneysel uygulamaları ve araştırmanın doğasını içermektedir. Model oluşturma ve kullanma etkinlikleri de bu genel ve özel hedefleri kazandırma konusunda mühendislik temelli tasarım sürecinde önemli bir rol oynamaktadır. Bu nedenle de öğretim programlarının genel ve özel hedeflerini yerine getirmede etkili bir disiplin olarak görülmektedir. Ayrıca son yıllarda ifade edilmekte olan mühendis öğrenci kavramının model oluşturma ve model kullanma etkinlikleri ile öğrencilere kazandırılabilceğini öne sürmek ifade edilen disiplinin temelleri göz önüne alındığında pek de yanlış olmayacaktır. Modeller 2000'li yıllarda Harrison ve Treagust tarafından ölçek modeller, pedagojik analogik modeller, sembolik modeller, matematiksel modeller, teorik modeller, harita-diyagram-tablolar, kavram-süreç modelleri, simülasyonlar, zihinsel modeller ve senteze dayalı modeller olmak üzere sınıflandırılmıştır. Bu başlıklar göz önüne alınarak öğretim programının incelendiği bu araştırmada, en çok harita-diyagram-tablo modellerinin kullanımına vurgu

yapıldığı karşımıza çıkmaktadır. Eğitim-öğretim sürecinde kolay bir şekilde ulaşılabilecek ve oluşturulması diğerlerine oranla daha bari olan haritaların ya da tabloların kullanılması olağan bir durumdur. Ancak teknolojik gelişmelerin bilimi ve fenni bu derecede etkilediği günümüzde simülasyon modeller ile uygulama hususunun dördüncü sırada yer alması dikkat çekicidir. Buradan da öğretim programının hazırlanma sürecinde öğrencilerin seviyesine uygunluk, kullanılabilirlik ve uygunluk faktörlerinin yani kazanımların sahip olması gereken özelliklerin göz önünde bulundurulduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Öğretim programı hazırlanırken, her okulun sahip olduğu imkânlar ve öğrenciler yönünden dikkate alınması gerekmektedir. Dolayısıyla da imkân yetersizlikleri ve öğrencilerin daha önceden teknolojik deneyimler yaşamamış olmaları süreci olumsuz bir şekilde etkileyebilecektir. Bu bağlamda da öğretim programında bu hususa dikkat edilerek adımlar atılmasının model türlerini de etkilediği düşünülmektedir. Ancak teknolojinin bu denli hayatın içerisine girdiği günümüz dünyası düşünüldüğünde simülasyon türünde modellerin oluşturulması ya da kullanılmasını içeren kazanım ağırlığına daha fazla önem göstererek eğitim-öğretim sürecini yürütmek toplumlar ve bireyler açısından daha anlamlı sonuçlar doğuracaktır.

Araştırma kapsamında veri toplama kaynağı olarak ele alınan öğretim programında doğrusal olmasa bile sınıf seviyesine göre değişimin olması öğrencilerin zihinsel ve fizik gelişmelerinin programı etkilediğini göstermektedir. Bireylerin zihinsel gelişim dönemleri ile ilgili olarak Piaget tarafından ifade edilen gelişim evreleri dikkate alındığında, araştırma kapsamında 3. ve 4. sınıfların somut işlemler döneminde, 5. ve 6. sınıfların somut ve soyut işlemler arası bir geçiş dönemi içerisinde ve 7. ve 8. sınıfların soyut işlemler döneminde yer aldığı görülmektedir. Piaget, somut işlemler dönemi içerisinde yer alan bireylerin olayları tersine çevirebilme, somut problem durumunu çözüme ulaştırma ve sınıflama yapabilme gibi temel düzeyde özelliklere sahip olduğunu ifade ederken soyut işlemler döneminde yer alan öğrencilerin ise hipotez kurma, değişkenleri belirleme ve tanımlama, olasılıklı düşünme ve korelasyonel düşünme gibi üst düzeyde özelliklere sahip olduğunu belirtmektedir (Çepni, 2010). Dolayısıyla da 3. sınıflarda yalnızca 1 tane 4. sınıflarda ise 3 tane kazanımın bulunmasında bu durum oldukça etkili olmuştur. Ancak bu durum 8. sınıfların model oluşturma ve kullanmaya yönelik kazanım sayısının azlığını açıklamamaktadır. Bu durum 8. sınıf öğrencilerinin TEOG sınavına giriyor olmaları ile bağdaştırılmıştır. 8. sınıf öğrencileri liseye geçiş basamağında buldukları ortaokul seviyesinin son sınıfında senede iki defa olmak üzere sınava tabii tutulmaktadırlar. Bu sınavdan elde ettikleri puanlar ve karne notlarına bağlı olarak öğrencilerin akademik durumları ortaya konulmakta ve bu bağlamda da lise öğrenimlerine yön verilmektedir. Dolayısıyla da bu derecede önemli bir sürecin içerisinde yer alan öğrencilere uygulamaya yönelik değil de bilginin pratik bir şekilde kazandırılmasının amaçlanması öğretim programlarını da etkilemektedir.

5. KAYNAKÇA

- Berber, N. C. ve Güzel, H. (2009). Fen ve matematik öğretmen adaylarının modellerin bilim ve fende rolüne ve amacına ilişkin algıları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 87-97.
- Bilal, E. (2010). *Elektrik konusunun modelleme yoluyla öğretiminin kavramsal anlama, akademik başarı ve epistemolojik inançlara etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.)
- Caravita, S., & Falchetti, E. (2005). Are bones alive?. *Journal of Biological Education*, 39(4), 163-170.

- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research methods in education* (5th ed.). New York: Routledge Falmer.
- Çepni, S. (2010). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş* (5. bs.). Trabzon: Ofset Matbaacılık.
- Çiltaş, A. ve Işık, A. (2013). The effect of instruction through mathematical modelling on modelling skills of prospective elementary mathematics teachers. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(2), 1187-1194.
- Demirel, Ö. (2002). *Öğretme sanatı* (3. bs.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ercan, S. ve Şahin, F. (2015). Fen eğitiminde mühendislik uygulamalarının kullanımı: Tasarım temelli fen eğitiminin öğrencilerin akademik başarıları üzerine etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (NEF-EFMED)*, 9(1), 128-164.
- Ergin, İ., Özcan, İ. ve Sarı, M. (2012). Farklı akademik unvanlara sahip fen öğretmenlerinin branşlara göre model ve modelleme hakkındaki görüşleri. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*, 2(1), 142-159.
- Gobert, J. D., & Buckley, B. C. (2000). Introduction to model-based teaching and learning. *International Journal of Science Education*, 22(9), 891-894.
- Güneş, B., Gülçiçek, Ç. ve Bağcı, N. (2004). Eğitim fakültelerindeki fen ve matematik öğretim elemanlarının model ve modelleme hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 1(1), 35-48.
- Harrison, A. G., & Treagust, D. F. (2000). A typology of school science models. *International Journal of Science Education*, 22(9), 1011-1026.
- Kaptan, F. ve Korkmaz, H. (2001). Fen eğitiminde probleme dayalı öğrenme yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 185-192.
- Karasar, N. (2003). *Bilimsel araştırma yöntemi* (13. bs.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *İlköğretim kurumları fen bilimleri dersi öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Ministry of Education and Human Resources Development in South Korea. (2012). *Science curriculum*. South Korea: Ministry of Education and Human Resources Development Publications.
- Ministry of Education in Canada. (2007). *Science and technology*. Ontario: Queen's Printer.
- Ministry of Education in Singapore. (2014). *Science syllabus primary*. Singapore: Ministry of Education Publications.
- Ministry of Education and Science in Finland. (2006). *Education and science in Finland*. Finland: Ministry of Education Publications.
- National Science Teachers Association. (2012). *A framework for k-12 science education: Practices, crosscutting concepts and core ideas*. Washington, DC: The National Academies Press.
- Şandır, H. (2010). *Matematik öğretmen ve öğretmen adaylarının tasarladıkları ve uyguladıkları modellemelere ait süreçlerin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.)
- Ünal Çoban, G. (2009). *Modellemeye dayalı fen eğitiminin öğrencilerin kavramsal anlama düzeylerine, bilimsel süreç becerilerine, bilimsel bilgi ve varlık anlayışlarına etkisi: 7. Sınıf ışık ünitesi örneği*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.)
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5. bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yurt, E. ve Sünbül, A. M. (2012). Effect of modeling-based activities developed using virtual environments and concrete objects on spatial thinking and mental rotation skills. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(3), 1987-1992.

- Yüksel, S. (2011). Fen-Edebiyat fakültesi öğretim üyelerinin öğretmen yetiştirme sistemine ilişkin düşünceleri (Uludağ üniversitesi fen- edebiyat fakültesi örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 179-198.
- Zeynelgiller, O. (2006). *İlköğretim ikinci kademe fen bilgisi dersi kimya konularında model kullanımının öğrenci başarısına etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.)

BİR PROSOSYAL DAVRANIŞ KAYNAĞI OLARAK ÖZGECİ MOTİVASYONUN İLGİLİ ALAN YAZINI IŞIĞINDA DEĞERLENDİRİLMESİ

Nurgül YAVUZER*

ÖZ

Bu çalışmada, farklı disiplin alanlarının konularından biri olan prososyal davranışlar ve bu davranışların kaynağı olarak özgeci motivasyon kavramı değerlendirilmektedir. Bu amaçla, bir kişinin kendi çıkarına dayanmayan bir motivasyona sahip olup olmadığı, başkalarının iyiliği için böyle bir motivasyona sahip olmak mümkünse bile insanların özgeci davranıp davranmayacakları ve eğer varsa bunların iç kaynaklarının ne olduğuna dair sorulara yanıt aranmıştır. Çözümlemelerde, öncelikle yardım etme davranışlarının ve özgecilik kavramının açıklanmasında literatürdeki kavramsallaştırılma süreçleri içinde nasıl oluştuğuna ilişkin olarak Platon ve Kant'tan başlayarak konunun önemli araştırmacılarının görüşleri ortaya konmuştur. Değerlendirme, özgeci motivasyonun diğer formları dahil edilmek suretiyle gerçekleştirilmiştir. Sonuç olarak, özgeci motivasyonu harekete geçiren önemli unsurların olduğu ve en önemli unsurun empatik kaygı olduğu görülmekte, ayrıca özgecilik kavramının gelişim ve eğitim paradigmaları içinde yer almasının önemi ve yardımsever olmanın öğretilebileceği anlaşılmaktadır. Makalede son olarak probleme ilişkin perspektif ve öneriler sıralanmıştır.

Anahtar Kelimeler: prososyal davranışlar, yardım etme davranışları, özgecilik, empati-yardım etme hipotezi, özgeci motivasyon, ahlak psikolojisi

EVALUATION OF ALTRUIST MOTIVATION, A SOURCE OF PROSOCIAL ATTITUDE, IN THE LIGHT OF LITERATURE CONCERNED

ABSTRACT

This study has intended to evaluate the pro-social attitudes, one of the subjects of different disciplinary fields, and the concept of altruist motivation as the source of these attitudes. For this purpose, answers have been sought for to the questions of whether one has a motivation not depending on his/her own benefit, whether they will behave selflessly even if it is possible to have such a motivation for the good of others and what are their inner sources, if any. In the analyses, the views of the important research from Plato and Kant regarding the way the attitudes of helping and how the concept of altruism have emerged in the conceptualization processes in literature have been given. The evaluation has been conducted by including the altruist motivation as well as its other forms.

As a result, it is seen that there are important points that trigger the altruist motivation and the most important point is emphatic concern; also, it is understood that the importance of the fact that the concept of altruism should take place in development and education paradigms and that one should be benevolent can be taught. Lastly, perspectives and recommendations on the problem have been listed.

Keywords: prosocial behavior, helping behavior, altruism, empathy-helping hypothesis, altruistic motivation, moral psychology

* Yrd. Doç. Dr., Nişantaşı Üniversitesi Psikoloji Bölümü, İstanbul-Türkiye, yavuzernurgul@gmail.com

1. GİRİŞ

Bu çalışma, prososyal davranışların kaynaklarından biri olan özgeci motivasyonun ilgili yazın kapsamında değerlendirilmesidir. Bu amaçla, insanın temel olarak ontolojik varlığının bencillik (selfishness) ya da özgeciliğe dayanıp dayanmadığı, bu niteliklerin bir kişilik özelliği olarak kalıtım ya da çevresel faktörlerle kazanılıp kazanılmadığı, kendi çıkarına dayanmayan bir motivasyona sahip olmakla birlikte özgeci davranıp davranmayacağı, bunların iç kaynaklarının ve psikolojik temelinin ne olduğuna dair sorulara yanıt aranmıştır. Soruların yanıtları arandığında insanın bencil olmayan kaygılarının motivasyon kaynaklarının neler olabileceğine ilişkin görüşler felsefe ve 19. yüzyıl sonrası sosyal psikoloji disiplinlerinin inceleme konusunu oluşturmaktadır. Disiplinlerin bu tür sorgulamaları daha mutlu ve ahlaklı dünya tasavvuru sonucu ortaya çıkmıştır ve pek çok disiplini içine alacak şekilde incelenmektedir. İlgili yazın taraması modelinde geliştirilen bu çalışmadaki değerlendirmeler yalnızca psikoloji disiplini içinde değil; kişisel çıkarlar ile ahlaki davranış arasındaki ilişkiyi ele alan ilk filozoflardan Platon ve iyi istenç kavramını geliştiren Kant gibi düşünürlerin görüşleri, sosyal bilimlerdeki çalışmalarda özgeci motivasyon kavramının hipotezleri ve bu hipotezlerin test edildiği deneysel çalışmaların tartışıldığı literatür bilgilerine yer verilmek suretiyle gerçekleştirilmiştir. Buna göre; 1- İnsan doğasının bir parçası olan kişisel çıkarlar var olmakla birlikte, başkalarına karşı hissedilen şefkat duygusunun yardım etme motivasyonunu tetiklediği 2-Antropologların çalışmalarında ise özgeciliğin insan evriminde önemli bir faktör olduğu ve özgeci davranışları etkileyen duygusal eğilimlerin genetik bileşenlerinin olduğu 3- yardım etme davranışında ki nihai hedeflerin ve özgeciliğin var olup olmadığının sorgulandığı deneysel çalışmalarda motivasyon kaynağı olarak empatik kaygının olduğu 4- ayrıca özgeci motivasyonun empatik kaygı dışında kaynakları olup olmadığı sorusunun değerlendirilmesinde özgeci kişilik için ahlaki muhakeme ve içselleştirilmiş prososyal değerler, olumlu benlik kavramı oluşturma gibi kaynaklar bildirilmiştir. Bu çalışma, alan yazını takip etmekte olan psikoloji, eğitim ve sosyal bilimler alanında çalışanların uygulama ve araştırmaları için kaynak olması açısından önemli görülmektedir.

Özgeci motivasyon hakkındaki sorular temel olarak insan doğası hakkındadır. Nitekim psikologlar özgecilik kavramını hangi faktörlerin özgeci davranışları azalttığını veya arttırdığını da göstermek için incelemişlerdir. Bu çalışmalarda özgeci davranış etkileyen psikolojik sistemin bileşenlerini tanımlamak için, özgeci insan davranışının işlevi ve bu davranışın altında yatan psikolojik detayların açıklanabilmesi amaçlanmıştı (Nadelhoffer ve Nichols, 2010).

Bir başkasının yararına olan davranışlar, toplum yanlısı davranış, yardım etme davranışı ve özgecilik olarak nitelenmektedir. Sözü edilen “yardım etme davranışı”, “toplum yanlısı davranış”, ve “özgecilik” zaman zaman birbirinin yerine geçecek şekilde kullanılmakla birlikte konu ile ilgili literatür incelemesinde tarzlarında farklılıklar tanımlanmaktadır. Örneğin sosyal psikolojide toplum yanlısı davranışların tanımında belirleyici faktörün toplumsal perspektif olduğu düşünülür (Aronson, Wilson ve Akert, 2010; Batson ve Powell, 2003; Hogg ve Vaughan, 2014; Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2014). Hiyerarşik olarak prososyal davranışlar kapsayıcı, yardım etme davranışı ile özgecilik onun alt kategorisinde yer alır. Bunların içinde özgeciliğin kavramsallaştırılması belli süreçler içinde oluşmuştur. Örneğin; Comte 19. yüzyılda özgeciliği “başkaları için yaşama eğilimi” olarak tanımlayarak geliştirmişti. Sosyal bilimlerde gerçekleştirilen yakın zamandaki çalışmalar, Kant’ın kişisel

çıkar nosyonunu tam anlamıyla reddetmezken, çoğunlukla yardım davranışına katkıda bulunabilecek diğer faktörler üzerine odaklanmaktadır (Karadağ ve Mutafçılar, 2009). Özgeciliğin, insanın kendisini iyi ve erdemli hissetmesi gibi kişisel ödülleri olmaları, motivasyon kaynaklarının incelenmesini önemli kılmaktadır. Disiplinler arası araştırmaları birleştirerek özgeci motivasyonları tartışmasının, konu ile ilgili yapılacak araştırmalar için farklı bakış açılarının gelişmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Özgeciliği motivasyon açısından veya davranışlar açısından tanımlamak klasik bir problemdir. Konuyla ilgili bilimsel kaynaklarda, bu kavrayışların, özünde birbirini tamamladığı ve birbirlerini zenginleştirdiği açıklanmaktadır.

Filozofların yüzyıllar önce dile getirdiği bir noktayı psikoloji disiplini kabullenmeye yönelmiştir. Winnicott (1971) “ben bakarken bana da bakılıyor ve bu şekilde var oluyorum” tespitinde bulunuyor (akt., Juannidis, 2013). Bu tespit geriye dönük baktığımızda antik çağ düşünürlerinin tespitlerini anımsatmaktadır.

1.1. Felsefenin Açıklamaları

Platon, kişisel çıkarlar ve ahlaki davranış arasındaki ilişkiyi ele alan ilk filozoflardandır. Devlet’te konu ile ilgili çarpıcı bir düşünce önermektedir; Gyges’in hikâyesi, insanlara, kendilerine yardım ettiğimizde onlardan faydalandığımız için veya onlara yardım etmezsek başkalarının hakkımızda neler düşüneceğinden kaygı duyduğumuz için iyi davrandığımızı ileri sürer. Platon’un Alkibiades I’de “göz kendini görmek istediğinde bir göze bakmalı ve ruh kendini tanımak istediğinde bir ruha yönelmeli” ifadeleri gibi Aristoteles de, “Kişinin kendini tanıması ne kadar hoş olursa olsun, bunu dostu olmadan başaramaz. Bu yüzden olgun bir kişinin kendisini tanıması için dostlara ihtiyacı vardır” demiştir. Yüzyıllık felsefe ve psikoloji (özellikle psikanalitik) literatürünün, kısmen farklılaşmakla birlikte şimdiki zamanda yaşamaya devam ettiğini görürüz. Freud’da bu fikri doğrular şekilde; “geniş kapsamlı psikanalitik araştırmalar, filozofların uzun süre önce, sezgileriyle tanıdıkları gerçekleri doğrulamakla yetinmektedir” demiştir (Jonndis, 2013). Nitekim Oidipus kompleksinin kalıntısı ve mirası olan süperego, Kantçı terminolojiyle düşünürsek, “içindeki ahlak yasasının” çekirdeği olarak değerlendirilebilir (Yıldız, 2015). Felsefi inceleme alanında, iki kişinin buluşmasının kökü antik çağa uzanır. Yüz/Persona’nın Yunancadaki karşılığı; ötekinin gözleri önünde durmak anlamına gelir ve muhtemelen “ben kendimi ancak öteki aracılığıyla bilebilirim” anlamını içerir. Platon, İnsanın Doğası Üzerine başlıklı diyalogunda bu ifadeleri şu şekilde formüle ediyor: “Bir başkasının gözüne bakan kişinin yüzünün o gözde bir ayna karşısındaymışçasına göründüğünü gözlemiştir. Bu bakan kişinin imgesidir. Ve ruh da sevgili Alkibiades’in eğer kendini bilecekse, mutlaka ki bir ruha bakmalıdır (Joannidis, 2013).

Adorno (2012), etik kavramının aslında ahlakın vicdan azabı olduğunu ve Kant’ın ahlaki kavramlarının bize sağlam bir içgörüyü ulaştığımızı sağladığını söylüyor. Adorno, Kant’ın etiğinin temel sorununun bu olduğunu iddia eder. O’na göre ahlak sorunu denen sorunu oluşturan şey evrensel çıkar ile bireysel çıkarlar arasında ki örtüşme diyebileceğimiz toplumsal sorundur. Bunun önemli oluşunun nedeni ise; her türlü ahlak ve etik davranış fikrinin eylemde bulunan bir “ben” ile bağlantılı olması gerektiği içindir.

Kant (1724-1804) eylemlerin ahlak bakımından değeri yargılandığında, insanın başvuracağı bir kavram arıyordu (1785- 1898). Bulduğu kavram iyi istenç oluyor. Kant iyi istenç kavramını çözümlenemeye işe başlar. En yüksek değerin bu olduğunu söyler. Başka yüksek

değerlerde vardır ama bunlar duruma göre kötü olabilir. Örneğin: anlama yetisi, düşünme yeteneği, yüreklilik, kararlılık, yargılama gücü iyi ve istenmeye değer şeylerdir; ama bu doğa vergisi şeyleri kötüye kullanan bir istenç oldu mu, bunlar da zararlı ve kötü olur. Bir eylemin ahlaksal değeri, arkasındaki düşünüştedir. Eylemleri meydana getiren istençteki düşünüşür; bu düşünüş durumlar gerektirdiği zaman kendisine uygun olan bir eyleme geçer. Kant, iyi istenç kavramını aydınlatmak için ödev kavramına başvurur ve bir eylemin ahlaksal değerini doğrudan doğruya ödev bilincinin kendisine dayandırır. Bir eylemi kendi başına iyi yapan da o eylemin herhangi bir eğilimden değil, ödevden gelmesidir. Ödev de bir eylemin zorunlu olarak, yasa karşısındaki saygıdan doğmasıdır. Aklı olması yalnızca insana gerçek insan değerini vermeye yetmez; çünkü insan aklını mutluluğun hizmetine koyabilir. Ödevde uygun eylemleri incelemek ve bunlar arasında eğilimden çıkanlarla ödevden çıkanları göstermek için örnekler verir: Doğal eğilim olarak sevgi kendiliğinden vardır, bizim istencimize bağlı değildir, öyleyse buyurulamaz da. Hiç kimse kimseyi bir buyrukla sevmez. O halde eğilim anlamında yakın sevgisi bizim ödevimiz olamaz, tam tersine istencin *başkalarına iyilik etmeye* hazır olması anlamında yakın sevgisi bizim ödevimizdir (Akarsu, 1999; Yıldız, 2015).

Eğilimden gelen sevgi duyularla ilgilidir, ahlaksal sevgi ise istençle ilgilidir. Buyurulan sevgi bu sevgidir. Ödev, istence buyurulan şeydir. İnsanın değer yaratabilmesi için kendi kendisiyle mücadeleye girmesi gerekecektir. Çünkü insan, spontan bir iyi olma çizgisinde sürekli kalamaz. İnsan bir ayağı gazda bir ayağı frende bir sürücü gibidir. Aynı zamanda o arkadan itelenen önden çekilen bir varlıktır. Aristoteles'te mutluluk, erdemde mutluluk; Kant'ta mutluluk ahlak yasası altında mutluluktur. Örneğin, ödevden doğan eylem kişiye önce acı verebilir ama bu acı bir süre sonra "kendine saygıya" dönüşür. Bu iç doygunluk ahlak yasası altında mutluluktur (Yıldız, 2015). Biz, özgecilik problemini Kant'ın ahlak felsefesi açıklamalarının içinden bu şekilde kavrayabiliriz.

1.2. Sosyal Bilimlerdeki Çalışmalarda Özgecilik

1.2.1. T. Hobbes

Hobbes (1588-1679), Leviathan adlı eserinde insan varlığını yaşam süresince yalnız, zavallı, çirkin yanlarının olduğunu bildirmekteydi. Bu çalışmanın problemi olan prososyal davranışın kaynağı olarak özgeciliğin içsel kaynakları olan özgeci motivasyonun değerlendirilmesinde, Hobbes'u başlangıç olarak kabul etmemiz gerekir. Gerçekten özgeci olan hiçbir motivasyonun olamayacağına ilişkin görüşler, O'nun Leviathan adlı eserinde ortaya koyduğu görüşleriyle güçlü bir biçimde özdeşleşmiştir.

Hobbes'un görüşüne göre, bunlar tek başına yaşayan insanlara değil toplum içerisinde yaşayan insanlara dair özelliklerdir. Kişilerin kendileri kadar akıllı olabileceklerine inanmamak insanın doğasında vardır. Bu fikir, insanların bu açıdan birbirlerinden farklı olmaktan ziyade birbirleri ile eşit olduklarını kanıtlamaktadır. İnsan doğasında kavganın üç temel sebebi vardır: Rekabet; kazanç elde etmek için, özgüvensizlik; güvenlik elde etmek için ve zafer, itibar elde etmek içindir. İnsanları barışa yönlendiren duygular; ölüm korkusu, rahat bir hayat için gerekli olan şeylere yönelik arzu ve bunları çalışarak elde etme umududur. Hobbes, Leviathan'da; hiç kimsenin kendisine bir iyilik gelmesinin dışında bir amaçla kimseye bir şey vermeyeceğini söyler. Bu durum insanlar arasında uyumun olmasına neden olur. Bu nedenle insanlar hep savaş durumunda kalacaktır (Hobbes, 2010). Spinoza, Hobbes'un takipçisidir. Bu vahşi türden bir dünyadır ve bu filozoflar, siyasi alanla da karşılaşılır.

Siyasi alanla karşılaşmaları, eşit varlık, anti-hiyerarşik varlık görüşüne dayanır. Düşünme tarzları birinin yönettiği, ötekilerin itaat ettiği bir bağıntı değildir. Güçler eşit olmasa da her biri varlığında direnir böylelikle gücünü etkili kılar. Böylece varlığın kendisi eşitlenir, sonrasında; varlıklar arasında farkların olması engellenmemiş olur ve “en iyilerin” var olduğu fikri, yeniden yapılandırılır (Deleuze, 2008).

1.2.2. J. Butler

Butler (2010), tamamıyla kişisel çıkarlara bağlı olan bu insan motivasyonu görüntüsünü tamamen reddeder. Hobbes’un şefkat gibi duyguları kişisel çıkarlar (self-interest) açısından açıklamasına açıkça meydan okur. Psikolojik egoizm fikrine de meydan okur. Butler’a göre kişisel çıkar doğamızın bir parçasıdır ama tüm eylemlerimiz kişisel çıkarlardan kaynaklanmaz. Burada önemli olan, bir kişinin kendi çıkarlarına yönelik eylemleri ile böyle olmayan eylemleri arasındaki ayırımdır. Butler, “başkalarının çıkarlarını önemsememizde ve onların çıkarları ile ilgilenmemizde tuhaf veya açıklanamaz bir şey yoktur. Eğer kendimize olan sevgimizin yanı sıra herhangi bir keyif veya iç prensip varsa neden bize benzeyen varlıkların iyiliğine yönelik bir sevgimiz olmasın ve neden bu sevgiden aldığımız keyif bizi mutlu etmesin” diye yazar. “Toplumun iyiliği ile kişisel iyilik arasında bir çeşit karşıtlık olduğuna dair bir düşünce mevcut olduğu için (gerçek iyi niyetlilere önyargı) hayırseverliğin kişinin kendisine olan sevgisine ve kişisel çıkarların peşinde koşmanın toplumun çıkarlarına ne gibi bir katkısının olduğunun ve ayrıca kişinin kendisine olan sevgisi ile diğer tutkuları arasında tutarsızlık ve karşıtlık olup olmadığının sorgulanması gerekecektir” demektedir. Herkesin kendi mutluluğuna yönelik olarak arzusu ve belirli nesnelere yönelik belirli ve çeşitli sevgileri, tutkuları, istekleri vardır. Birincisi kişinin kendisine olan sevgisinden kaynaklanır. İkincisi ise kişiliğindeki doğadan kaynaklanır. Birincisinin peşinden koştuğu amaç, içsel olan kendi mutluluğu, keyfi ve tatminidir. İkincisinin amacı sevgilerin yöneldiği ve hakkında her zaman belirli bir fikir veya algı olan dışsal şeydir. Biri kendi çıkarlarını veya mutluluğunu yansıtan varlık olan insana aittir, diğeri mantıklı olmaktan çok uzak olmasına rağmen büyük ölçüde insan doğasının bir parçasıdır. Doğamızın bir parçası olan kendimize olan sevgimiz veya kendi mutluluğumuza yönelik genel arzumuz prensipleri ile doğamızın bir parçası ve başka bir eylem prensibi olan belirli dış nesnelere duyulan belirli sevgiler arasında bir ayrım vardır. Bunların bir kısmı kişinin kendisine olan sevgisine atfedilebilirse de tamamen kendi iç mizaca atfedilemez. Çünkü açıkladığımız gibi bunun başka prensipleri vardır. Başkalarına karşı şefkat duygularının, nihai olarak kendi menfaatomize yönelik olduğunu söylerler örneğin Hobbes, acımayı, “başka bir kişinin felaketi hissinden kaynaklanan ve gelecekte bizim de başımıza gelebilecek bir felaketin kurgusu” olarak tanımlar.

Kant da kutsal metinlerdeki komşumuzu sevmeyi buyuran yerleri, iyilik yapma, eğilimden dolayı değil de ödevden dolayı ortaya çıkar önermesi nedeniyle böyle anlamamız gerektiğini bildirmektedir (Akarsu, 1999). Neden başkalarının iyiliğine yönelik olarak hiçbir karşılık beklemezsizin böyle bir arzumuz olduğuna inanmalıyız? Burada önemli bileşen başkalarına karşı hissettiğimiz şefkat duygusudur. Bu duygu yardım etme motivasyonunu tetikler.

1.2.3. Trivers

Trivers’a göre (2010) biyolojik olarak canlılar arasında en yardım severi insandır. Bu aşırı yardımseverliğin evrimsel açıdan da incelenmesi gerekir. Antropolog Trivers özgeci davranışları evrimsel çerçevede işlemiş ve açıklanması için evrimsel model geliştirmişti.

Bu model ; “karşılıklı özgeci” olarak kavramlaştırılan belirli davranış türlerinin özgeci davranış sergileyen canlının muhatabı ile uzaktan bağlantılı olduğu ve akraba seçiliminin nasıl gerçekleştiğini göstermek üzere tasarlanmıştır. Özgeci canlılar, zaman içerisinde hem üreme hem de hayatta kalma açısından özgeci olmayan canlılara üstün gelmeye eğilim gösterir. Bu görüşe göre bir yabancıya yardım ederek kendine benzer bir durumda bulunduğumda bana da benzer şekilde yardım edilmesi ihtimalini arttırırım. Özgeci davranış yakın akraba olmayan başka bir organizmaya faydası dokunan ve davranışta bulunana organizmaya faydanın ve zararın kişinin her şeyi kapsayan iyiliğine olan katkısıyla belirlendiği durumda belirgin bir biçimde zararlı olan davranış olarak tanımlanabilir. Kendisi ile uzak bağlantıları olan bir insanı boğulmaktan kurtarmak için kendisini belirli bir riske atarak suya atlayan bir insanın özgeci bir davranış sergilediği söylenebilir. Eğer kendi çocuğunu kurtarmak için atlıyor olsaydı davranışı özgecilik örneği olmayacaktı; sadece çocuğunda bulunan kendi genlerinin kalıcılığına katkıda bulunuyor olabilirdi. Sober ve Wilson da (1998’den akt., Stanford Encyclopedia of Philosophy, 2012) evrim kuramının özgeciliği desteklediğini iddia ederler. Başka bir model öne süren Hamilton (1964) sosyal davranışların genetik evrimi adlı çalışmasında; bazı koşulların özgeci davranışları ortaya çıkardığını öne sürmektedir. Örneğin; “karşılıklı bağımlılık derecesi açısından” bir ürün bireylerinin birbirine yakın tutmaya eğilim gösterecek ve birlikte özgeci durumlarla karşı karşıya kalma olasılıklarını arttıracaktır” önermesi gibi (Trivers, 2010). Bu açıklamalar Trivers’in karşılıklı özgeciliğin evrimini destekleyen geniş koşulları belirlemeyi amaçlamıştır. Karşılıklı özgeciliğin örneklerinden sadece insanın özgeciliği için geniş tahminlerde bulunulabilir. Trivers’a göre karşılıklı özgecilik; her bir partnerin aynı zamanda kendine yardım edilenin diğerine de yardım ettiği bir simbiyoz olarak görülebilir.

Karşılıklı İnsan Özgeciliğinin Altında Yatan Psikolojik Sistemin Anlaşılması: Karşılıklı özgecilik davranışlarının desteklenebilme ihtimalini etkileyen ilgili biyolojik parametreler, Trivers’in çalışmasında belirtilmekteydi. Buna göre; 1-yaşam süresinin uzunluğu, 2- karşılıklı bağımlılık derecesi 3- ebeveyn bakımı 4- baskınlık hiyerarşisi 5- savaşta yardım. Bunlar, karşılıklı özgeciliğin evrimini destekleyen geniş koşulların belirtilmesi açısından önemlidir. Çalışmalarda vurgulanan şey; yukarıdaki koşullar kullanılarak tahmin edilebilecek tek karşılıklı özgecilik örneği, insana ait olan özgeciliktir. İnsan türünde karşılıklı özgecilik bilinen tüm kültürlerde yer almaktadır (Gouldner, 1960’dan akt., Trivers, 2010). Buna göre, insan özgeciliğinin listesi şu özgeci davranış türlerin içerecektir: tehlike anlarında yardım etme, yiyecek paylaşımı, hasta, yaralı veya çok yaşlı ve çok gençlere yardım etme, yapılması gerekenleri paylaşma, bilgi paylaşımı. Antropologlar insan davranışında karşılıklılığın önemini kabul ederler. Ancak paradigmaları gereği bu davranışların işlevlerini belirlerken bunu grup faydası, grup ilişkilerini sağlamlaştıran karşılıklılık ve grubun hayatta kalmasının teşvik edilmesi açısından yapmışlardır. İnsan evrimi süresince gelişen karşılıklı özgeciliğin derecesi ve bunun günümüzde ki genetik temeli hakkında hiçbir direkt kanıt yoktur. Günümüzde evrensel ve günlük karşılıklı özgeci pratiğine bakılarak bunun yakın zamandaki insan evriminde önemli bir faktör olduğunu ve özgeci davranışları etkileyen duygusal eğilimlerin genetik bileşenlerinin olduğunu varsayabiliriz. Berkowitz ve Friedman (1967), çalışmalarında, buna bağlı olarak, arkadaşlık, beğenme ve beğenmeme duygularının özgeci davranışları etkilediği yönünde özgecilik ve beğenme arasında ilişki bildirmiştir. Darwin (1871), Williams (1966) ve Hamilton (1969’dan akt., Trivers, 2010), arkadaşlığın özgeci davranışın yönünün belirlenmesinde oynadığı rolü kabul etmişlerdir.

Darwin'den alıntı yapan Williams; özgecilikten evrimleşmekte olan bir davranış olarak bahsetmiştir. Trivers'a göre; minnettarlık, sempatiyi özgeci davranışın motivasyon kaynağı olarak göstermiştir (evrimsel olarak sempati duygusu özgeci davranışı motive etmek için seçilmiştir). Eşitsizlik, adaletsizlik ve karşılıksızlık genelde insan saldırganlığını ve kızgınlığını motive eder. Montada ve Schneider'ın (2009) çalışmasında; prososyal yükümlülükler, adalet kavramı çerçevesinde incelenmiştir. Adalet kavramı ile sorumluluk, sempati ve empati, öfke "ettiğini bulursun inancı" gibi, kavramlarla anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Trivers'ın ileri sürdüğüne göre; kişi başkalarının davranışını kendi faydasına yönelik olarak kullanmak üzere; arkadaşlık, saldırganlık, suçluluk, sempati duygularının özelliklerini taklit etmesini destekleyecektir.

Evrimci sosyal psikologlar, özgeciliğin evrimsel açıdan yaşamsal değer taşıyan bir özellik olup olmadığına ilişkin sorular sorarlar. Sosyo-biyologlar, insanın sosyal davranışına, çoğu sosyal psikoloğa göre farklı bir perspektiften yaklaşmaktadırlar; yardım eden için görünür bir fayda olmadığında ortaya çıkan güçlü bir özgeciliğin varlığına inanılır. Bu fayda kalıtımsaldır.

1.3. Evrimsel Özgecilik, Etik Özgecilik, Psikolojik Özgecilik

1.3.1. Sober ve Wilson

İnsan bilimleri açısından büyük etki yaratan evrim düşüncesi, insan zihni ve ahlakının kökeninin açıklanmasında tartışmalara yol açmıştır. Bu tartışmanın arkasında insan zihninin ve ahlakının sırf doğal seçimle çalışan evrimin bir ürünü olarak görülmek istenmesi yatar. Buna göre ahlak evrimsel süreçte ortaya çıkan biyolojik fonksiyonlarla bir tutulur. Bunun anlamı, kısaca evrim ürünü olarak ortaya çıkan doğadaki biyolojik fonksiyonların aynı zamanda ahlaki davranışlar olduğudur (Özgökman, 2015). Düşünce tarihi açısından; ahlakın, bilimsel olarak ele alınması, sanayi devriminden sonra fizik biliminin gelişmesine paralel olarak gerçekleşmiştir. Bu çabaların başlangıç noktası ise H. Spencer'dır (1850). Spencer'e göre yaşamın yasası, evrim kuramıdır ve canlının değişimi, çevreye uyum tamamlanmaya kadar sürer. Bu süreçte canlının fiziksel yapısı gibi davranış sistemi olan ahlak da evrim sonucunda ortaya çıkar. Spencer'in ulaştığı bu sonucun anlamı kısaca insanın fiziksel olduğu kadar toplumsal olarak da evrimleştiğidir (Özgökman, 2015). Aydın ve Sol çalışmasında (2006), ahlaksal davranışları düzenleyen normların, psikogenetik ve çevresel olgular tarafından güdülenen davranışların zaman içinde bir toplulukla yaygınlaşması sonucunda ortaya çıktığını savunmaktadırlar. Onlara göre, farklı değişkenlerin toplumlarda etkili olabilmesi, toplumlarda farklı normların ortaya çıkmasına neden olabilir. Aydın ve Sol, "üst norm" olarak adlandırdıkları normların farklı toplumlarda bile kabul göreceğini ileri sürerler. Bu tür normları ise, toplumsal yapı ya da insan aklında aramak yerine psikogenetik olgularda aramanın çağdaş evrimsel biyoloji ve psikolojinin verileriyle de bağdaştığını söyleyerek evrimsel etik görüşünü savunmaktadırlar. Darwin'e göre (1859; 1871), doğal seçim, ahlaki davranışların evrimini sağlayabilirdi. Ona göre hayatta kalabilmek için birbirleriyle mücadele eden topluluklar arasında birbirlerini tehlikelere karşı uarmaya, korumaya, yardımlaşmaya ve diğerinin yerine kendini feda edebilecek kadar kahramanca davranmaya yatkın olanların, böyle davranışlara sahip olmayan topluluklara karşı daha başarılı olacaklardır. Denebilir ki; ahlaki davranışların daha çok geliştiği topluluklar, böyle olmayan topluluklara göre hayatta kalmakta daha çok avantajlı olacak ve sosyal nitelikler ilerleme eğilimi göstereceklerdir. Spencer (1896) ise, eğer toplumdaki

ahlak olgusunu anlamak istersek, birey ve toplumun birlikte evrimine bakmamız gerektiğini söylemekteydi (Özgökman, 2015).

Ahlak kültürler içerisinde ve arasında, zamanla ne şekilde değişiklik gösterir? Kültürel evrenselleri oluşturan ahlaki fikirler var mıdır? Varsa bu değişiklik motivi nasıl açıklanabilir? Bu sorular aynı zamanda evrimsel ve psikolojik özgecilik üzerine olan çalışmalarla ilgilidir. Buna rağmen; psikolojik özgecilik, ahlak ile aynı şey değildir; çünkü bireylerin özgecilikle ilgili kaygıları etik ilkeler ile formüle edilmeksizin de oluşabilir. Egoist ve özgeci arzular başkası ile ilgilidir. Kendine veya başkalarına yönelik tercihlerin olması ahlak sahibi olmak için yeterli değildir. Bu durumda ahlak neden evrimleşmiştir? Eğer ebeveynler çocuklarını değişmez bir şekilde seviyorlarsa ebeveynlere çocuklarını sevmeleri gerektiğini söyleyen bir ahlaki ilkeye sahip olmanın anlamı nedir? İnsanların kendi arzuları nedeniyle kendiliğinden sergiledikleri davranışların üzerinin ahlaki bir kural ile örtülmesine gerek yoktur. Açıkça belli olan önerme şudur: Ahlakın sosyal işlevi insanlara, yapmaya eğilim göstermeyecekleri şeyleri yaptırmak ve güçsüz formlarda sahip oldukları eğilimleri güçlendirmektir. O halde, ahlak, psikolojik özgecilik motivelerinin üzerinde bulunan önemsiz ve gereksiz bir fazlalık değildir (Sober ve Wilson, 2010). Genetik ve kültürel evrim, insanların sahip olduğu kapasitelerde değişiklik yapmaya devam edecektir. Evrimsel bakış, insanların evrimsel özgeci ve psikolojik özgeci olarak iki tür davranışta bulunmaya yönelik bir eğilimle donatıldığını iddia eder.

1.4. Empati Kaynaklı Özgeci Motivasyon

1.4.1. C. D. Batson ve Diğerlerinin Açıklamaları

Batson, yardım etme davranışında nihai hedeflerin nasıl bilinebileceği konusunu araştıran bilim insanının deneysel olarak cevaplayamadığı soruları deneysel olarak ayırt edilebileceği noktadan hareket etmişti. İnsanlarda özgeciliğin varlığını sorgulamak için geliştirdiği deneysel modelinde motivasyon kaynağı olarak empatik kaygıyı bildirdi (Batson, Duncan, Ackerman, Buckley ve Birch, 1981). Psikolojik egoizmin bencillik temelli açıklamaları kişilerin niçin ve nasıl özgeci bir şekilde davrandıklarını açıklamada yeterli olamamaktadır. Batson, empati-özgecilik hipotezi ile ilgili çalışmasında özel olarak “yardım etme” motivasyonu ile ilgilenmektedir. Araştırmanın problemini, başkalarına yardım ettiğimizde bunun tamamen kişisel çıkarlarımızla ilgili olup olmaması ve özgeci bir şekilde motive olabilme yetisine sahip olup olmamız şeklinde özetleyebiliriz. “Sonuçta hiçbir yük olmaksızın kişisel duygularımızdan en az etkilenen sevgi, kendimize duyduğumuz sevgidir” yargısı, başlangıçta Batson’ı da etkilemişti. Mandeville (1732) bunu açıklamak için şu örneği veriyor: Ateşin içine düşen bir bebeği kurtarma eylemi iyi veya kötü değildir. Bizi bu yardım davranışına iten şey, bunu yapmadığımızda çekeceğimiz acıdan korunma gerekliliğidir (Batson, 2008).

Batson, empatinin özgeci davranış için önemli bir motivasyon kaynağı olduğunu düşünüyordu. Empatik kaygıya; sempati, şefkat, duyarlılık gibi duyguları da dahil etmiştir. Kavramsal olarak empatinin, sempatiden temel farkı: bir duyguyu biri için hissediyor olmak ve bir duyguyu biriyle birlikte hissetmek olarak açıklayabiliriz. McWilliams’a (2009) göre; bu iki yaşantı arasındaki fark, sempati(acıma, ilgi gösterme, gibi terimler) ile empati arasındaki ayrımı öne çıkarmanın nedeni kavramların işlevsellik kazanmasıdır. Danışan-danışman açısından “empati” terimi, çoğu kez, danışan, duygusal açıdan ne iletiyor olursa olsun danışmanın, danışana gösterdiği sıcakkanlı, kabul edici, cana yakın

davranışlar anlamında, yanlış bir şekilde kullanılır hale gelmiştir. Yardım etme davranışı içinde, danışan ve danışman ilişkisinde “empati kavramının tam taşıdığı anlam: danışanın hissetmekte olduklarını duygusal açıdan hissetme kapasitesidir.

Batson’ın empatik kaynak olarak bildirdiği kavram, başka bir kişinin iç durumunu doğru şekilde algılamaya yönelik bilişsel yeteneği ile karıştırılmamalıdır. Farklı empati türleri farklı yardım etme güdülerine yol açacağı yolunda bildirimler de var (Batson, Salvonini, Early, 1997’den akt., Hogg ve Vaughan, 2014). Özgeci motivasyona yol açan empatik perspektiflerden biri, başkasının hissettiklerini hayal etmesinin empati doğurduğudur. Aynı durumda kişinin nasıl hisseceğini hayal etmenin ise hem empati hem de benlik yönelimli olduğu bunu da özgeci ve egoist motivasyonların karışımına yol açabileceği bildirilmiştir. Batson ve arkadaşları çalışmalarında perspektif edinimiyle ilgili daha ileri bir ayırım yapmışlardır. Bu bir kimsenin neler hissettiği ile sizin aynı durumda neler hisseceğinizi anlamak arasındaki bir ayırmadır. Bir kişinin ne düşündüğünü anlamak ile bir kişinin ne hissettiğini anlamak ayrı şeylerdir. Birincisi bilişsel perspektif, ikincisi duygusal perspektifi gösterir. Bazı araştırmacılar bilişsel perspektif edinenlerin daha yüksek düzeyde bir empatik ilgi ve yardım etme konusunda gönüllülük gösterdiklerini bulgulamıştır. Batson ve arkadaşlarının (1981) çalışmasında, prososyal davranışın gerçekleşmesinde önce bir uyarılmaya ihtiyacı olduğu sonra empatinin başkalarına yardım etmek üzere harekete geçirdiği vurgulanmaktadır (Piliavin ve Charng, 1990’dan akt., Batson, 2008). Empatik kaygının empati oluşturan ihtiyacı azaltmaya yönelik yardımda bulunmayı teşvik ettiği düşüncesini ilgili başka araştırmalar da desteklemektedir. Dovidio, Allen ve Schroeder’in (1990) deneysel bir araştırmasında; empatik kaygının yardım etme üzerindeki etkisinin, özgeci ve egoist açıklamaları incelenmiştir. Empati-özgecilik hipotezinin sınanmasına göre; empatik kaygının diğer kişinin sıkıntısını hafifletmek için özgeci bir motivasyon yarattığını iddia etmektedir. Başka bir çalışmada ise (Sibicky, Schroeder ve Dovidio, 1995’den akt., Batson, 2008); empatik kaygının ilgiye ihtiyacı olan kişileri uzun süreli iyi olmaya yönelttiği bulgulanmıştır.

Ayrıca, başkalarına yardım etmeye yönelik motivasyonlar, fayda sağlamasına ilişkin, işlevsel bir hedef olarak açıklanmaktadır. Empatiden kaynaklanan özgecilik hipotezi; ihtiyaç içinde birisine duyulan empatik kaygı bu ihtiyacı karşılamaya yönelik özgeci motivasyon yaratır veya özgeci motivasyonun kaynağı ihtiyaç içinde bir insana duyulan empatik kaygıdır (Batson, 2008). Batson, empati- özgecilik hipotezini egoist alternatiflere karşı test ettiği deneysel çalışmasında; bu deneylerin sonuçları empati-özgecilik hipotezi tarafından tahmin edildiği yönünde tutarlılık göstermiştir. Egoist alternatifler ile ilgili bir kanıt yoktur. Buna göre; empati-özgecilik hipotezinin doğrulandığı ve empatik kaygının özgeci motivasyona yol açtığı sonucuna varılabilir. Batson ve arkadaşlarının deneysel çalışmasında (1995), iki deneyin sonuçlarına göre: empatiden kaynaklanan özgeciliğin ve ahlaki bir adalet prensibine sahip olma arzusunun bazen birbiri ile işbirliği yapan, bazen de çatışan bağımsız prososyal güdüler olduğunu göstermiştir. Diğer taraftan, Piliavin ve Charng’ın (1990’dan akt., Hogg ve Vaughan, 2014) görüşü şudur:

Özgeci görünen davranışın, yakından bakıldığında egoist güdülerini yansıttığı yollu eski bir yaklaşımdan yeni bir paradigmaya geçildiği görülüyor. Bugün giderek gelişme gösteren kuram ve veriler, gerçek özgeciliğin – bir başkasının yararına olacak şekilde davranmak- gerçekte var olduğu ve bunun insan doğasının bir parçası olduğu yolundaki görüşle daha çok uyumaktadır.

1.5. İlgili Araştırmalar

Piff, Dietze, Feinberg, Stancato ve Keltner'in (2015) beş çalışmasında; kolektif bir duygu olarak korku ve merakla karışık saygının kavramsal analizlerinden yola çıkarak, korku ve merakla karışık saygının bireyin kendi kişiliğinin ve kaygılarının azalmasına ve prososyal davranışın artmasına neden olacağı hipotezi test edilmiştir. Birinci çalışmanın sonuçlarına göre: korku ve merakla karışık saygı duyma eğilimleri, diğer prososyal duyguların (örneğin, şefkat) üzerinde daha fazla cömertlik tahmin etmiştir. İkinci çalışmada test edilen; etik karar vermenin, üçüncü çalışmada test edilen cömertliğin, dördüncü çalışmada test edilen prososyal değerlerin artmasını sağladığı bulgulanmıştır. Son olarak, beşinci çalışmada katılımcıların yüksek ağaçlardan oluşan bir korunun içinde bırakıldığı deneyde; korku ve merakla karışık saygının doğal bir şekilde harekete geçirilmesi, prososyal yardım etme davranışını arttırdığı bulgulanmıştır.

Kogan vd.'nin (2014) çalışması vagal etkinlik ile prososyallik arasındaki linear olmayan ilişkinin deneysel sonuçlarının açıklamasını içermektedir. Vagus sinirinin prososyallikle ilgisinin olup olmadığının anlaşılmasında geliştirilen hipotez; vagus sinirinin etkinliğinin, duygusal ifadeyi, başkalarının zihinsel ve duygusal durumlarına yönelik empatiyi, kişinin kendi sıkıntısını düzenleyebilmesini ve olumlu duyguların yaşanmasını mümkün kılan fizyolojik sistemleri düzenleyerek prososyal davranışı destekleyeceğidir. Sonuç olarak, çok fazla ve çok az vagal etkinliğin prososyallik için zararlı olduğu bildirilmiştir.

Düşük ve yüksek ahlaki karakter özelliklerine sahip yetişkinlerin ayırt edici özelliklerinin belirlendiği çalışmada ise (Cohen, Panter, Turan, Morse ve Kim, 2014); yüksek ahlaki karakter düzeylerine sahip olan yetişkinlerin; başkalarının ihtiyaçlarını ve ilgilerini göz önünde bulundurmaya ve eylemlerinin diğer insanları nasıl etkilediğini değerlendirmeye (örneğin, yüksekdürüstlük, alçakgönüllülük, empatik kaygı ve suçluluk duygusuna yakınlık düzeylerine sahiptirler), özellikle olumlu kısa vadeli sonuçlara ve olumsuz uzun vadeli sonuçlara yol açan davranışlara başvurarak davranışlarını etkili bir şekilde düzenlemeye (örneğin, yüksek vicdanlılık, özdenetim ve gelecekteki sonuçları göz önünde bulundurma düzeylerine sahiptirler) ve ahlaklı olmaya değer vermeye (örneğin, yüksek ahlaki kimlik-içselleştirme düzeylerine sahiptirler) yatkın oldukları iddia edilmektedir. Bilişsel ahlaki gelişimin, duygusallık ve sosyal değer yönlendirmesi, görece ahlaki karaktere yönelik olarak tanısal olmadığı noktasından hareket edilmektedir. Çalışma 1 ve çalışma 2, kendi kabullerine ve çalışma arkadaşlarının gözlemlerine göre düşük ahlaki karaktere sahip çalışanların zararlı çalışma davranışlarını daha sık sergiledikleri ve yardımsever çalışma davranışlarını daha nadiren sergilediklerini ortaya çıkarmıştır. Çalışma 3, düşük ahlaki karaktere sahip yetişkinlerin etik olmayan anlaşma taktiklerine yönelik olarak yüksek ahlaki karaktere sahip olan yetişkinlere göre suç işlemeye daha yatkın davranışlar sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Demografik değişkenler (cinsiyet, yaş, gelir) ve çalışma biçiminin temel ilkeleri (etik yönetmelikler) kontrol edildikten sonra bireysel farklılıkların çalışanların davranışları üzerinde tutarlı ve anlamlı etkileri olduğu gösterilmektedir. Ayrıca bu çalışmada, kişiliğin önemini azaltan bakış açılarının doğruluğunu desteklemektedir.

Temel kişilik özellikleri ile prososyal davranış-işbirliği arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada ise Hilbig, Glöckner ve Zettler (2014); HEXACO kişilik modelinin değerlendirilmesinden daha net bir görüntü ortaya çıkarmışlardır. Bu çalışmanın analiz sonuçlarında "kesin davranış" bireysel ve sosyal sonuçlar açısından incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar, teoriyle tutarlı olarak; dürüstlük-alçakgönüllülük ile prososyal davranış tahmin etmektedir.

1.6. Prososyal Motivasyonun Diğer Formları

Özgeci motivasyonun empatik kaygı dışında kaynakları olabilir mi? Özgeci kişilik için ahlaki muhakeme ve içselleştirilmiş prososyal değerler gibi pek çok olası kaynak önerilmektedir. Bu kaynakların yardım etmeye yönelik yüksek motivasyon ile ilgili olduğunu söylemekle birlikte bunun özgeci motivasyon olup olmadığı literatürde açık değildir. Bunların içinde, olumlu benlik kavramı oluşturmak veya suçluluk duygusundan kaçınmak gibi nihai hedeflere giden işlevsel bir motivasyon olabilir.

Egoizm ve özgecilik tartışmasının ötesinde; nihai hedefin kişinin kendi çıkarları veya başka bir kişinin çıkarları olmadığı ve başka prososyal motivasyon formlarının mevcut olup olmadığı ile ilgili yapılan tartışmalarda kolektivizm ve ilkelilik ele alınmaya değer bir kaynak görünmektedir. Kolektivizm, bir gruba faydalı olma motivasyonudur ve nihai hedef grubun iyiliğidir. Ahlak filozofları da, özgecilik ve kolektivizmle ilgili problemlere bakarak adalet gibi evrensel ve tarafsız bir ahlaki ilkeye sahip olma nihai hedefini taşıyan bir prososyal motivasyonu savunmuşlardır. Ahlaki bir ilkeye sahip olma nihai hedefi ile davranışta bulunmak gerçekten mümkün müdür? Kant da ilkelilikten kaynaklanıyor gibi görünen başkalarına yönelik kaygımızın aslında kendimize olan sevgimizden kaynaklanıyor olabileceğini kabul etmiştir (Kant, 1995). Batson (2008) bir çalışmada ahlaki motivasyonu “ilkelilik” olarak adlandırmaktadır. Farklı bir çalışmada ise; kolektivizm gibi görünen şey egoizmin bir formu olabilir. Örneğin, kolektivizmde görülen grubun iyiliğine yönelme, kişinin kendi çıkarlarına yönelik bir ilginin ifadesi olabilir. Ayrıca grubun çıkarları grubun sınırları ile kısıtlanmıştır. Grup dışındakilere zarar vermeye izin verir hatta teşvik bile edebilir. Sonuç olarak özgecilik zaman zaman ortak iyiliğe egoizmden daha büyük bir tehdit oluşturabilir şeklinde görüşler ortaya çıkmıştır (Batson vd., 1999). Davranış ve düşüncelerimiz sosyal olabilir; böyle baktığımızda “sosyal egoist” olabileceğimizi düşünerek bu kavram üzerinden de özgeciliği açıklayabileceğimiz anlaşılmaktadır. Ancak konu ile ilgili tartışmaların odak noktası, empati-yardım ilişkisinin altında yatan motivasyonun doğasının analizi olmuştur. Pek çok ilgili araştırmalar, yardıma ihtiyacı olan birine, empati, sempati, şefkat ve sevecenlik duyguları hissettiğimizde yardım etmeye daha yatkın olduğumuzu göstermektedir (Batson, 2010). Empati- yardım ilişkisi; bir başkasına karşı hissetmek ile bu insana yardım etmek arasındaki ilişkidir. Bu ilişkinin varlığına dair bir şüphe yok ancak bunun neden var olduğuna ve sosyal doğamız hakkında ne söylendiğine dair tartışmalar yapılmaktadır (Batson, 1987).

Nihai hedeflere bakılarak özgeci motivasyonların anlaşılabilmesi yani nihai hedeflerin özgeci motivasyonları yordayabileceğinin kanıtlarının yanı sıra; sosyal egoizm, kişinin kendisine fayda sağlaması nihai hedefine giden yolda yardıma ihtiyacı olan kişiye faydalı olmanın işlevsel bir hedef olduğunu söyler. Ancak, kişi başkasına yardım ederek kendini iyi hissediyorsa bu başkasına yardım davranışı için amacın kendini iyi hissetmeyi sağlamak olduğunu kanıtlamaz. Bu durumda motivasyon egoist değil özgecidir (Batson, 2010). Yardım etmenin sonucunda bu davranış iki taraflı olduğunda (iki tarafa da yarar sağlama durumu söz konusu olduğunda) nihai hedeflerin bilinemeyeceği ve bu problemin deneysel olarak cevaplanamayacağı için pek çok araştırmayı caydırmasına rağmen, Batson, insanların nihai hedeflerin deneysel modelde incelenebileceğini düşünerek araştırmalarını genişletmiştir. Empati-yardım ilişkisi bulgusuna sosyal egoizm bakış açısından yaklaşan araştırmacılar öncelikle bu yardımın yardım eden kişinin kendisine olan olası faydalarına işaret etmişlerdir. Sıkıntı içindeki birine empati duyduğumuzda bu durum bizi de sıkıntıya sokmaz

mı? Belki de basit bir şekilde işlevsel bir nihai hedef olarak kendi sıkıntımızı geçirmek için onların sıkıntısını geçirecek şekilde davranıyoruzdur (Piliavin ve Piliavin, 1973'den akt., Batson, 2010). Ya da kendisine empati duyduğumuz birine yardım etmediğimizde utanç ve suçluluk duyacağımızı düşünürüz. Bu açıklamalarda; cezalandırmadan kaçınma, ödül arayışı gibi egoist empati-yardım ilişkisi açıklamalarının hangisinin doğru olacağı sorusu davranış ile değil davranışın altında yatan motivasyon ile ilgilidir. Söz konusu durum ise yardım eden kişinin nihai amacı ile ilgilidir. Sosyal egoizm kişinin kendisine fayda sağlaması nihai hedefine giden yolda yardıma ihtiyacı olan kişiye faydalı olmanın işlevsel bir hedef olduğunu iddia etmektedir. Özgecilik ise; kişi başkasına yardım ederek sonuçta kendini iyi hissetmiş ise, bu başkasına yardım için amacın kendini iyi hissetmeyi sağlamak olduğunu kanıtlayamayacağını savunur. Bu durumda motivasyonun egoist değil özgeci olduğu kabul edilir. Sonuç olarak nihai hedefler önemlidir.

2. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Özgecilik tanımları çeşitli olduğu kadar farklı disiplinleri de ilgilendirmektedir. Tanımlar anlamla ilişki kurmamızı sağlar. Nitekim literatürü incelediğimizde; yalnızca tanımlar değil kavramların insanla ilişkisini kavramak ve tanımların ötesine geçerek, kavramlarla daha derin ilişkiler kurmamız gerektiğini anlıyoruz.

Prososyal davranışların kaynağı olarak özgeciliğin ve onu harekete geçiren motivasyonların araştırılması, bizi tek başına Psikoloji disiplinine yönlendirmiyor. Bunun nedeni; psikolojik egoizm gibi bencillik temelli açıklamaların kişilerin niçin ve nasıl özgeci bir şekilde davrandıklarını açıklamada yeterli olmamalarıdır. Özgeciliğin doğası; bireyin çeşitli durumlarda başkalarına yardım etmesine neden olan nitelikler psikologların ilgi alanına girmekle birlikte bireysel farklılıklar açısından baktığımızda bazı insanlar açık bir şekilde diğerlerinden daha yardımsever olsa da davranışları yalnızca kişiliklerini belirlemez. Bunun nedenlerinin araştırılması farklı disiplinlerin de katkılarına gerektirir.

Bu bağlamda, özgecilik ve yardım etme davranışına ilişkin görüngüler, psikolojinin yanı sıra, gelişim ve eğitimsel paradigmlar içinde ele alındığıdır. Bunların eğitimsel yanı yardımsever olmanın öğrenilmesi ile ilgilidir. Bununla ilgili olarak yapılan çalışmalar özellikle yüklem süreçlerinin önemine değinmektedir. Bunun anlamı; kişilerin, yardım etme davranışlarında kendilerine yardımseverlik yüklemeleri yapmasıdır. Özellikle çocukun kendini yardımsever bir kişi olarak tanımlaması, ileriki yaşlarda yardım etme veya etmeme seçenekleriyle karşılaştığında daha önce yaptığı yüklemenin etkisinin olacağına ilişkin tartışmalar mevcuttur. Öğrenme kuramları çerçevesinde yeni araştırmalar yapılabilir. Özgecilik söz konusu olduğunda, her şeyden önce insanların güçlü ve erdemli yanları ile ilgilenmek akla gelir. Bunun için bize gerekli olan ilk bilgi, filozoflar tarafından sunulmuştur. Yakın zamanlarda ahlak psikolojisi (Moral Psychology) çalışma alanı içinde konu edilen incelemeler, araştırmalar, yardım etme davranışlarının açıklanmasında bize bütüncül bir şekilde kavrayacağımız ve açıklamasını yapacağımız kanıtlar sunmaktadır.

Bazı filozoflar, motivasyonla ilgili olduğu için ahlaki eylemle kişisel çıkarlar arasındaki bağlantıyı vurgulamıştır. Ancak, bu ilişkisellik kişisel çıkarların normatif bir standart olduğu anlamına gelmemelidir. Bazıları rasyonel egoizmi desteklemiştir.

Özgecilik ve yardım etme davranışı ile ilgili çalışmaların merkezi; Batson'ın empatik kaygının özgeci motivasyonu sağladığına dair kanıtlardır. Bunlar, prososyal dürtüler, duygular ve davranışlar hakkındaki düşünce biçimini değiştirmiştir veya değiştirecektir. Bu görüş,

Batson ve arkadaşlarının, bize sağladığı araştırmalarının ve ileri sürdüğü düşüncelerin bütününe baktığımızda elde ettiğimiz bir sonuçtur. Kişisel çıkarlara yönelik açık sosyal onayların olduğu durumlarda özgeciliğe yönelik açık onaylar bulunmamaktadır.

Temel kişilik özellikler ile işbirlikçi ve prososyal davranışlar arasındaki ilişki tam olarak anlaşılammış görünüyor. Latane ve Dorley'in (1970) çalışmalarında, bazı kişilik testlerinin ölçümlerinin yardım etme davranışını yordamadığı bildirilmiştir (Hogg ve Vaughan, 2014). Bu konuda yeni araştırmalar yapılmalıdır.

Prososyal motivasyonun farklı formları vardır ve bu formlar diğerleriyle ilişki içinde olabilir. Bu bağlamda, egoizmin, özgeciliğin, kolektivizmin ve ilkeliliğin kendi güçleri vardır ama zayıf tarafları da vardır. En büyük iyiliğe yönelik potansiyel, bu güdülerini bir arada yöneten stratejilerden kaynaklanabilir; böylece birinin güçlü tarafları diğerinin zayıf taraflarına üstün gelebilir. Özgecilik veya kolektivizme başvurularla ilkelere başvuruları bir araya getiren stratejiler; örneğin, adalet ilkesini ele alalım. Bu ilke evrensel ve tarafsızdır. Adaletli olma motivasyonu kolaylıkla seçilebilir ve nedenselleştirilmeye karşı savunmasızdır (Bandura, 1999'dan akt., Batson, 2008). Buna karşılık empatiden kaynaklanan özgecilik ve kolektivizm daha kuvvetli görünmektedir. Ancak Batson'a göre kapsamı açısından sınırlıdır ve belirli kişilerin ve grupların çıkarlarına yönelik taraf tutmaya neden olur. Belki de eğer insanları adaletsizliğin mağdurlarına yönelik olarak empatik kaygı duymaya veya kendilerini onlarla ortak bir grup içerisinde algılamaya yönlendirebilirsek iki güdünün kendine has güçlü taraflarını bir araya getirebiliriz. Adalet arzusu bakış açısı ve sağduyu kazandırabilir (Oliner ve Oliner, 1988'den akt., Batson, 2008). Bazı araştırma verilerine göre; kurtarma etkinliğinde bulunmanın, genelde kendisine karşı şefkat duyulan belirli bir kişiye yönelik olarak duyulan kaygı ile başladığı görülmektedir. Bu ilk hareket noktası daha sonra daha ileri temaslara ve kurtarma etkinliklerine ve ilk empatik kaygının sınırlarının oldukça dışına uzanan bir adalet kaygısına yol açmıştır.

İnsanların davranışlarının altında yatan motivasyonların, çıkarımda bulunmak için kullanılması, yüklem kuramcıları tarafından tartışılmıştır. Motivasyon kaynaklarının anlaşılmasında yüklem kuramcılarının bu tartışmaları oldukça önemlidir.

Empati-özgecilik hipotezi, insanların başkaları için endişelenme kapasiteleri hakkındaki görüşler, deneysel çalışmalarla yeniden sınanabilir. Özgeci bir şekilde motive olabileceğimizi söylemek, başkalarının iyiliğini işlevsel bir ara hedef olarak değil, nihai bir hedef olarak düşünebileceğimizi söyler.

Eğer prososyal davranışlar, daha özenli bir toplum yaratmak niyetiyle ilgileniyorsa özgeci motivasyonun kaynağının da anlaşılması önemlidir. Bunun için daha fazla deneysel çalışmalar önerilmektedir.

Ayrıca, bu çalışma alanları içinde, eğitimsel alan, özgeci ve yardımsever olmanın öğrenilmesine ilişkin olacaktır. Öğrenme kuramları çerçevesinde ve yüklemeler boyutunu da içine alan deneysel çalışmaların, (çocukların bilişsel gelişimleri de göz önüne alınarak) yapılmasıdır.

5. KAYNAKÇA

- Adorno, T. W. (2012). *Ahlak felsefesinin sorunları* (Çev. T. Birkan). İstanbul: Metis Yayınları.
- Akarsu, B. (1999). *Immanuel Kant'ın ahlak felsefesi*, İstanbul: İnkılap Yayınları.
- Aronson, E., Wilson, T., & Akert, R. (2010). *Sosyal Psikoloji* (Çev. O. Gündüz). İstanbul: Kaknüs Yayınları

- Aydın, A. ve Sol, A. (2006). *Olgu ve değer ayrımı temelinde farklı bir evrimsel etik yaklaşımı*. II. Ulusal Uygulamalı Etik Kongresi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Batson, C. D. (1987). Prosocial motivations: Is it ever truly altruistic? In L. Berkowitz (Ed.) *Advances in experimental social psychology* (pp.65-122). New York: Academic Press.
- Batson, C. D., Duncan, Bruce D., Ackerman, P., Buckley, T., Birch, K. (1981). Is empathic emotion a source of altruistic motivation?. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40(2), 290-302.
- Batson, C. D., Daniel, Klein, Tricia, R., Highberger, Lori, Shaw, & Laura, L. (1995). Immorality from empathy-induced altruism: When compassion and justice conflict. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68(6), 1042-1054.
- Batson, C. D., Ahmad, N., Yin, J., Bedell, S. J., Johnson, J. W., Templin, C. M., & Whiteside, A. (1999). Two threats to the common good: Self- interested egoism and ephathy-induced altruism. *Personal and Social Psychology Bulletin*, 25, 3-16.
- Batson, C. D., & Powel, A. A. (2003). *Altruism and prosocial behavior. Handbook of Psychology*. Retrieved July 01, 2015, from <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10>
- Batson, C. D. (2008). *Empathy-induced altruistic motivation*. “ *Prosocial Motives, Emotions, and Behavior*”, Inaugural Herzliya Symposium, March 24-27.
- Batson, C. D. (2010). How social an animal? The human capacity for coring. In T. Nadelhoffer, E. Nahmias, S. Nichols (Eds.), *Moral psychology: Historical and contemporary readings* (pp. 117-123). UK: Wiley-Blackwell.
- Berkowitz, L., & Friedman, P. (1967). Some social differences in helping behavior. *Personal Social PsyPsychology*. 5: 217-25.
- Butler. J. (2010). Human nature and other sermons excerpts from sermon 5. T. Nadelhoffer, E. Nahmias, S. Nichols (Eds.). *Moral psychology: Historical and contemporary readings* (ss.103-110). UK: Wiley-Blackwell.
- Cohen, T. R., Panter, A. T., Turan, N., Morse, L., & Kim, Y. (2014). Moral character in the workplace. *Journal of Personality and Social Psychology*, 107(5), 943-963
- Deleuze, G. (2008). *Spinoza üzerine on bir ders* (Çev. U. Baker). İstanbul: Kabcacı Yayınevi.
- Dovidio, J. F., Allen, J. L., & Schroeder, D. A. (1990). Specificity of empathy-induced helping: Evidence for altruistic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(2), 249-260.
- Hilbig,, B. E., Glöckner, A., & Zettler, I. (2014). Personality and pro-social behavior: Linking basic traits and social value orientations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 107, 529-539.
- Hobbes, T. (2010). Leviathan and the elements of law natural and politic. In T. Nadelhoffer, E. Nahmias, S. Nichols (Eds.), *Moral psychology: Historical and contemporary readings* (pp. 97-102). UK: Wiley-Blackwell.
- Hogg, M. A., & Vaughan, G. M. (2014). *Sosyal psikoloji* (2. bs.) (Çev. İ. Yıldız ve A. Gelmez). İstanbul: Ütopya Yayınevi.
- Joannidis, C. (2013). *Tefekkür yakınlıklar*. İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Kağıtçıbaşı, Ç. ve Cemalcılar, Z. (2014). *Dünden bugüne insan ve insanlar sosyal psikolojiye giriş* (16. bs.). İstanbul: Evrim Yayınları.
- Karadağ, E. ve Mutafçılar, I. (2009). Prososyal davranış ekseninde özgecilik üzerine teorik bir çözümleme. *Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 8, 41-64.
- Kant, E. (1995). *Ahlak metafiziğinin temellendirilmesi* (Çev. İonna Kuçuradi). Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.

- Kogan, A., Ovels, C., Carr, E. W., Gruber, J., Mauss, I., & Shallcross, A. (2014). Vagal activity is quadratically related to prosocial emotions, and observer perceptions of prosociality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 107(6), 1051-1063.
- McWilliams, N. (2009). *Psikanalitik tanı* (Çev. E. Kalem). İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Montada, L., & Schneider, A. (1991). Justice and prosocial commitments. In H. W. Bierhoff (Ed.), *Altruism in social systems*. Toronto: Hogrefe & Huber. Retrieved July 01, 2015, from <http://trove.nla.gov.au/6998457?/selectedversion/WBD7771586>
- Nadelhoffer, T., & Nichols, S. (2010). Introduction. In T. Nadelhoffer, E. Nahmias, S. Nichols (Eds.), *Moral psychology: Historical and contemporary readings* (pp. 87-91). UK: Wiley-Blackwell.
- Özgökman, F. (2015). Evrimsel ahlak ve eleştirisi. *Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 153-173.
- Piff, P. K., Dietze, P., Feinberg, M., Stancato, D. M., & Keltner, D. (2015). Awe, the small self, and prosocial behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 108(6), 883-899.
- Sober, E., & Wilson, S. D. (2010). The evolution and psychology of unselfish behavior. In T. Nadelhoffer, E. Nahmias, S. Nichols (Eds.), *Moral psychology: Historical and contemporary readings* (pp. 135-147). UK: Wiley-Blackwell.
- Stanford Encyclopedia of Philosophy*. (2012). (Winter 2012 edition). Egoism. Retrieved April 16, 2013, from <http://plato.stanford.edu/archives/win 2012/>
- Trivers, R. L. (2010). The evolution of reciprocal altruism. In T. Nadelhoffer, E. Nahmias, S. Nichols (Eds.), *Moral psychology: Historical and contemporary readings* (pp. 124-134). UK: Wiley-Blackwell.
- Yıldız, F. (2015). Freud'un ahlak duygusunun kaynağı ve Kant'ın ahlak düşüncesi. *Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 137-151.

BİYOLOJİ DERSİNDE YAŞAM TEMELLİ PROBLEME DAYALI ÖĞRETİM UYGULAMALARININ TUTUM, MOTİVASYON VE PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNE ETKİSİ*

Meryem KONU**, Şeyda GÜL***

ÖZ

Bu çalışmanın amacı biyoloji dersinde yaşam temelli probleme dayalı öğretimin öğrencilerin tutumlarına, motivasyonlarına ve problem çözme becerilerine etkisini incelemektir. Çalışmanın örnekleme, Erzurum ilindeki bir lisenin 11. sınıfına devam eden toplam 106 öğrenciden oluşmaktadır. Ön test/son test kontrol gruplu yarı deneysel desen ile yürütülen çalışmanın verileri “Biyoloji Dersi Tutum Ölçeği”, “Biyoloji Dersi Motivasyon Anketi” ve “Problem Çözme Envanteri” ile toplanmıştır. Verilerin analizinde, aritmetik ortalama, standart sapma ve bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, uygulama öncesi ve sonrasında deney ve kontrol grubu öğrencilerinin tutum, motivasyon ve problem çözme becerileri yüksek düzeyde olmakla beraber gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: yaşam temelli probleme dayalı öğretim, biyoloji dersi

THE EFFECT OF CONTEXT AND PROBLEM-BASED INSTRUCTION IN BIOLOGY COURSE ON ATTITUDE, MOTIVATION AND PROBLEM-SOLVING SKILLS

ABSTRACT

The aim of this study is to determine the effect of context- and problem-based instruction in biology course on attitude, motivation and problem-solving skills. The sample of the study was consisted of totally 106 students who were attended 11th grade from a high school in Erzurum. A quasi-experiment design with pretest-posttest control group was employed. The data were collected by “Attitude Scale towards Biology Course”, “Motivation Scale towards Biology Course”, “Problem-Solving Inventory”. The data were analyzed through mean values, standard deviation and independent-samples t-test. The findings showed that the attitude, motivation and problem-solving skills level of both experimental group and control group were high. The findings also indicated that there was no statistically significant difference between groups.

Keywords: context and problem-based instruction, biology course

* Atatürk Üniversitesi 2015/419 proje numarası ile desteklenen bu çalışma 1. yazarın (sorumlu yazar) doktora tezinden alınmıştır.

** Doktora öğrencisi, Atatürk Üniversitesi, K.K. Eğitim Fakültesi, Erzurum-Türkiye, meryem_6647@hotmail.com

*** Yrd. Doç. Dr., Atatürk Üniversitesi, K.K. Eğitim Fakültesi, Erzurum-Türkiye, seydagul@atauni.edu.tr

1. GİRİŞ

Biyoloji, fizik, kimya gibi disiplinleri içine alan fen bilimleri, doğayı açıklamaya çalışan ve doğası gereği sorgulamaya dayalı olan bir bilimdir (Topsakal, 2006). Fen’de sorgulama ise, yüksek düzey düşünce yoluyla doğal olayların araştırılmasını içermektedir. Bu nedenle sorgulayıcı öğrenme öğrencilerin fen öğrenme sürecinde aktif katılımını gerektirmektedir (Balım, İnel ve Evrekli, 2008). Bu süreçte öğrenciler cisimleri ve olayları betimlemeli, soru sormalı, bilgiyi elde etmeli, doğal bir olaya ya da probleme olası açıklamalar getirmeli, bu olası açıklamaları farklı yollarla sınamalı ve fikirlerini diğerleriyle paylaşmalıdır (National Research Council, [NSES], 1996). Bu noktada yapılandırmacı öğretim tüm fen eğitimcilerinin ortak hedeflerine ulaşmada izleyebilecekleri alternatif bir yol olarak karşımıza çıkmaktadır (Altıparmak ve Deren, 2010). Nitekim son yıllarda yapılan araştırmalar da yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin derse aktif katılımını sağlayarak başarıları, edindikleri bilgilerin kalıcılığı, fen dersine karşı tutumu, motivasyonu ve ilgisi üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu göstermektedir (Akdaş, 2014).

Yapılandırmacılığın okullarda probleme dayalı öğrenme, işbirlikli öğrenme, proje tabanlı öğrenme, durumlu öğrenme, bilişsel çiraklık, yaşam (bağlam) temelli öğrenme modelleri gibi çeşitli şekillerde uygulamalarına rastlanmaktadır (Baran, 2013). Bu uygulamalardan biri, günümüzde öğrencilerin kapsamlı ve esnek bir bilgi tabanı yapılandırmalarına olanak sağlayan, üst düzey düşünme becerilerini geliştiren ve kendi kendine ve yaşam boyu öğrenme becerileri kazandıran probleme dayalı öğrenmedir (Demirel ve Arslan-Turan, 2010). PDÖ, öğrencilerin öncelikle öğretmenler ve ders kitaplarından öğrenmelerinden ziyade gruplar halinde ve kendi kendilerine gerçek dünya problemlerinin çözümü için araştırma yapmalarını sağlayan bir öğrenme yaklaşımıdır (Ayaz, 2015). Bu nedenle PDÖ ile yürütülen derslerde öğrenciler arkadaşları ile işbirliği yaparak karışık ve otantik problemleri çözmek için çalışırlar. Diğer taraftan PDÖ, öğrencilere bilginin yanı sıra problem çözme, akıl yürütme, iletişim ve öz değerlendirme becerilerini geliştirmelerini sağladığından (Cantürk-Günhan, 2006) bu yaklaşım bir beceri olarak ele alınabilecek olan problem çözme becerisinin oldukça ötesinde anlamlara sahiptir. Öğrencilerde problemin basit anlamda çözülmesi dışında anlamının gelişimi üzerine odaklanır. Bu süreçte, yeni bilgilerin toplanması, yeni kavramların kazanılması, yeni becerilerin edinilmesi ve daha derin bir anlayışa ulaşılması söz konusudur (Öksüz ve Uça, 2011).

Yapılandırmacılıktan temelini alan ve son yıllarda adını sıkça duyduğumuz bir diğer uygulama Yaşam Temelli Öğrenmedir (Glynn ve Koballa, 2005). Yaşam Temelli Öğrenme (YTÖ), kişinin kendi yaşantısı yoluyla öğrenmeyi gerçekleştirdiği, öğrencilerin fen konularını öğrenmelerinde ilgi ve isteklerini arttırmayı amaçlayan ve öğrencilerin yeni bilgilerini önceki tecrübeleri üzerine dayandırarak kazandıkları bir yaklaşımdır (Korsacılar ve Çalışkan, 2015). Bu yaklaşım öğrenmenin sosyal bir etkinlik olduğunu ve öğrencinin bilgisini, kendi anlama şekliyle bilincinde oluşturduğunu ileri sürerek bilgi üretiminin günlük yaşamla ilişkilendirilerek gerçekleşmesi gerektiğini savunur (Gürsoy-Köröğlu, 2011). Öğrenciler tarafından bilgilerin anlaşılmasını sağlamak amacıyla yaşam temelli derslerde iki özellik göze çarpmaktadır. İlk özellik olan motivasyon yönünde eğer öğrenci çalıştığı şeyin ana fikrini görebiliyorsa içeriği kullanacak ve daha etkili öğrenebilecektir. Yaşam temelli yaklaşımı geliştirmeye çalışan araştırmacılar bilimsel görüşleri geliştirmek için kullanılan bağlamların, öğrencilere bilimin önemini göstermeye yardım edeceğini ve öğrencileri motive edeceğini düşünmektedirler. İkinci özellik ise derinden besleme (drip

fed) yaklaşımıyla ilişkilidir. Derste öğrencilere fikirlerinin farklı bakış açılarıyla yeniden değerlendirilmesinin sağlanması bilimsel fikirleri anlamalarını geliştirmek için daha fazla fırsat sunmaktadır (Bennett ve Holman, 2003; Özay-Köse ve Çam Tosun, 2011).

YTÖ’de gerçek yaşamdan alınan bağlamlar kullanılarak öğretim gerçekleştirilirken PDÖ’de bağlamlar gerçek yaşamdan alınarak problem şeklinde sunulmaktadır. Yaşam temelli probleme dayalı öğrenme (YTPDÖ) ise PDÖ’de ele alınan problemin gerçek yaşamla olan ilişkisini vurgulamaktadır. (Baran, 2013; Newble ve Clarke, 1986).

Alan yazında bu konuya yönelik yürütülen araştırmalar, YTPDÖ’nin günlük hayattan alınan problemi çözmesine karşı öğrencileri istekli hale getirdiğini, ilgisini çektiğini ve bunun sonucunda ise öğrencinin “öğrenme ihtiyacını” gidermesine yönelik bir takım araştırmalar yapmasına ve bunları analiz etmesine ve bağımsız birer öğrenci olmalarına olanak tanıdığını ortaya koymaktadır (Baran, 2013).

Diğer fen alanları gibi günlük yaşantımızla iç içe olan biyoloji fen bilimlerinin vazgeçilmez bir ögesidir ve biyoloji eğitimi, toplumların bedensel ve ruhsal sağlığının korunmasında eğitimin önemli bir parçasını oluşturmaktadır (Gürbüzöğlü-Yalmanlı ve Aydın, 2013). İnsanın kendisini ve çevredeki canlı-cansız tüm varlıkları inceleyen biyoloji alanı, yüzyıllardır en fazla gelişme gösteren bilim dallarından biridir ve insan hayatındaki etkisi oldukça fazladır. Bu anlamda biyoloji alanındaki gelişmeler insanın ihtiyaçlarını karşılamak yönünde olurken, insanın ihtiyaçları biyoloji alanındaki gelişmelere kaynak olmaktadır. Bu karşılıklı etkileşim biyoloji öğretiminin ve biyoloji öğretiminde kullanılacak öğretim yöntemlerinin önemini artırmaktadır (Ekici, 2002). Nitekim ülkemizde de son yıllarda biyoloji ve biyoloji eğitimine verilen önem artmakta ve en iyi eğitimin nasıl verileceğiyle ilgili çalışmalar yapılmaktadır (Temelli ve Kurt, 2010).

Bu konu ile ilgili olarak alan yazında yapılan çalışmalar incelendiğinde, gerek biyoloji gerekse diğer fen derslerinin günlük hayatla ilişkilendirilmeden uzak ve soyut tutulduğundan, öğrenciler fen derslerini öğrenilmesi zor ve hayattan kopuk olarak görmekte, bundan dolayı da öğrencilerin fen derslerine karşı ilgi, tutum, motivasyon ve başarı düzeyleri azalmaktadır (Kutu, 2011; Uzun, 2013). Nitekim dünya genelinde öğrencilerin eğitim durumlarını araştıran PISA (Programme for International Student Assessment), TIMSS (Third International Mathematics and Science Study) ve PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) gibi uluslararası öğrenci değerlendirme programlarından elde edilen sonuçlar pek çok ülkenin, fen öğretiminde bazı problemlerle karşı karşıya olduğunu ortaya koymuştur (Sadi-Yılmaz, 2013). Bu bulgular fen derslerinin, özellikle günlük yaşamla yakından ilişkili olan biyoloji derslerinin öğretiminde yaşam temelli ve probleme dayalı öğretim uygulamalarının öğretim sürecinde etkili sonuçlar ortaya koyabileceğini düşündürülebilir. Bu konu ile ilgili olarak alan yazında YTÖ (Çam-Tosun, 2011; Kutu, 2011; Özay-Köse ve Özkan ve Sezgin-Selçuk, 2015) ve PDÖ (Kumaş, 2008; Sungur, 2004, Tatar, Oktay ve Tüysüz, 2009) uygulamalarına yönelik ülkemizde birçok çalışmanın yürütüldüğü ve öğretim açısından olumlu sonuçlarla karşılaştığı vurgulanmaktadır.

Yukarıda örnekleri verilen çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde fizik ve kimya eğitimi alanlarında özellikle YTÖ’ye dayalı olarak yapılmış çok çeşitli çalışmalar alan yazında mevcut olmasına rağmen, biyoloji eğitimi alanında yapılmış çalışmaların istenen düzeyde olmadığı görülmektedir (Gül, 2016; Özay-Köse ve Çam-Tosun, 2011; Ünal, 2016; Yolcu, 2014). Daha da ötesi biyoloji, fizik ve kimya derslerinde YTÖ ve PDÖ uygulamalarının birlikte kullanıldığı YTPDÖ uygulamalarına yönelik Baran’ın (2013) çalışması dışında

herhangi bir çalışmaya alan yazında rastlanmamış olması, söz konusu uygulamaların etkinliğinin araştırılmasına yönelik ihtiyacın derecesini gözler önüne sermektedir. Bu noktada, özellikle biyoloji dersi kapsamında ele alınan konuların YTPDÖ ile öğretiminin etkisinin incelendiği bu çalışmanın alan yazına büyük ölçüde katkı sağlayacağı beklenilmektedir.

1.1. Araştırmanın Problemi

Biyoloji dersinde yaşam temelli probleme dayalı öğretim (YTPDÖ) uygulamalarının öğrencilerin biyoloji dersine yönelik tutumları, motivasyonları ve problem çözme becerileri üzerine etkisi var mıdır?

Araştırmanın alt problemleri ise aşağıdaki gibidir:

1. Biyoloji dersinde YTPDÖ uygulamalarının öğrencilerin biyoloji dersine yönelik tutumlarına etkisi var mıdır?
2. Biyoloji dersinde YTPDÖ uygulamalarının öğrencilerin biyoloji dersine yönelik motivasyonlarına etkisi var mıdır?
3. Biyoloji dersinde YTPDÖ uygulamalarının öğrencilerin problem çözme becerilerine etkisi var mıdır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Deseni ve Örneklem

Bu çalışmada özellikle eğitim alanındaki araştırmalarda, bütün değişkenlerin kontrol altında tutulmasının mümkün olmadığı durumlarda sağladığı avantajlardan dolayı ön-test/son-test kontrol gruplu yarı deneysel araştırma deseni kullanılmıştır (Aydede ve Matyar, 2009; McMillian ve Schumacher, 2010).

Çalışmanın örneklemini, Erzurum il merkezinden kolay ulaşılabilir örnekleme (convenience sampling) yöntemi ile belirlenmiş bir ortaöğretim kurumunun 11. sınıflarında öğrenim gören toplam 106 öğrenci oluşturmaktadır. Söz konusu okulda rastgele belirlenen dört sınıftan ikisi deney, ikisi kontrol grubu olarak atanmış olup (bkz. Tablo 1), çalışmanın uygulaması 2015-2016 öğretim dönemi bahar yarıyılında yapılmıştır.

Tablo 1

Çalışmanın Örneklemini Oluşturan Deney Grubu ve Kontrol Grubu

Gruplar	Sınıflar	Cinsiyet	N	Toplam
Deney Grubu (DG)	11B	Kız	13	59
		Erkek	17	
	11D	Kız	19	
		Erkek	10	
Kontrol Grubu (KG)	11A	Kız	11	47
		Erkek	12	
	11C	Kız	13	
		Erkek	11	

2.2. Veri Toplama Araçları ve İşlem

2.2.1. Biyoloji Dersi Tutum Ölçeği (BDTÖ)

Öğrencilerin biyoloji dersine yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla daha önce Gül (2011) tarafından geliştirilen “Biyoloji ve Biyoloji Dersine Yönelik Tutum Ölçeği”nden yararlanılmıştır. Gül (2011) tarafından Erzurum ilindeki iki ortaöğretim kurumunun 11. sınıflarında öğrenim gören toplam 109 öğrenciye uygulanarak geliştirilen ölçek madde analizi, yapı geçerliliği ve güvenirlik çalışmaları sonrasında 5’li Likert tipi toplam 42 madde içermektedir. Söz konusu ölçek yapı geçerliği için yapılan faktör analizi neticesinde “biyolojiye yönelik ilgi”, “biyoloji dersinde bilgisayar, laboratuvar, araç-gereç vb kullanımının faydası”, “biyoloji öğretmeni”, “kişisel başarı” ve “biyolojinin önemi” olarak tanımlanan toplam beş alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı ise 0.917 olarak hesaplanmıştır.

2.2.2. Biyoloji Dersi Motivasyon Anketi (BDMA)

Çalışmada YTPDÖ yönteminin öğrencilerin biyoloji dersine yönelik motivasyonlarına etkisini ölçmek için daha önce Glynn ve Koballa (2006) tarafından geliştirilen ve Ekici (2009) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Biyoloji Dersi Motivasyon Anketi”nden yararlanılmıştır. Anket 5’li Likert tipi derecelendirme ölçeği şeklinde düzenlenen 30 maddeyi içermektedir. Söz konusu maddeler, içsel motivasyon, dışsal motivasyon, biyoloji öğrenmeye ilgi, biyoloji öğrenmede sorumluluk, biyoloji öğrenmede güven ve biyoloji sınavlarında endişe olmak üzere toplam altı boyut altında toplanmaktadır. Anketin geneli için Cronbach Alpha değerlerinin 0.89 olarak belirlenmiştir. Anketin genelinden alınabilecek en yüksek puan 150, en düşük puan ise 30’dur. Buna göre ankete ait sınırlar şu şekilde belirlenmiştir: 120-150 puan: yüksek, 90-119 puan: orta, 60-89 puan: düşük ve 30-59 puan: çok düşük.

2.2.3. Problem Çözme Envanteri (PÇE)

Çalışmada kullanılacak olan ve bireyin problem çözme becerileri konusunda kendini algılayışını ölçen Problem Çözme Envanteri orijinal olarak Heppner ve Peterson (1982) tarafından geliştirilmiş olup Şahin, Şahin ve Heppner (1993) tarafından Türkçe’ye uyarlanmıştır. 35 maddeden oluşan envanter “problem çözme yeteneğine güven”, “yaklaşma kaçınma” ve “kişisel kontrol” olmak üzere üç alt boyutu içermektedir. Ölçeğin geneli için Cronbach α iç tutarlılık katsayısı 0.90; alt ölçekler için elde edilen katsayılar ise sırasıyla 0.85, 0.84 ve 0.72 şeklindedir. Bu çalışmada 5’li Likert tipinde kullanılan envantere ait aralıklar 1= Her zaman böyle davranırım, 2= Çoğunlukla böyle davranırım, 3= Arada sırada böyle davranırım, 4= Ender olarak böyle davranırım, 5= Hiçbir zaman böyle davranmam şeklinde tanımlanmıştır.

2.2.4. Uygulama Süreci

Bu çalışma birinci yazarın doktora tezi kapsamında yürütülmüş olup “Sindirim Sistemi” ve “Dolaşım Sistemi” ünitelerinin öğretimi sürecinde yürütülmüştür. Bu bağlamda çalışmanın uygulama süreci, 1 hafta ön-test, 7 hafta uygulama (YTPDÖ ve müfredatta belirtilen geleneksel yöntem), 1 hafta son-test uygulaması ve 1 hafta yarı yapılandırılmış görüşme süreci olmak üzere toplam 10 hafta sürmüştür. Ön-test uygulamalarında, deney ve kontrol grubuna bu çalışma kapsamına dâhil edilmeyen başarı testlerine ek olarak BDTÖ, BDMA ve PÇE uygulanırken; aynı ölçme araçları uygulamaların sonunda her iki

gruba son test olarak yeniden uygulanmıştır. Bununla beraber uygulama sonrasında deney grubundaki gönüllü bazı öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış olup söz konusu görüşmelerden elde edilen bulgulara da bu çalışmada yer verilmemiştir. Uygulama aşamalarında “Sindirim Sistemi” ve “Dolaşım Sistemi” üniteleri, deney grubunda YTPDÖ’ye dayalı olarak işlenirken, kontrol grubunda ise MEB biyoloji dersine ait mevcut programa göre (geleneksel öğretim) işlenmiştir. Dersler, öğretmenin gözetiminde birinci yazar tarafından yürütülmüştür.

2.3. Verilerin Analizi

Çalışmada, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasında Biyoloji Dersi tutum Ölçeği (BDTÖ), Biyoloji Dersi Motivasyon Anketi (BDMA) ve Problem Çözme Envanteri (PÇE)’nden elde edilen puanlar SPSS 20.0 istatistik paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Öğrencilerin BDTÖ, BDMA ve PÇE’nden elde edilen puanlarının karşılaştırılmasında aritmetik ortalama, standart sapma ve bağımsız örneklem t testinden yararlanılmıştır.

3. BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde elde edilen bulgular araştırma soruları kapsamında sırasıyla sunulmuştur. Buna göre ilk olarak “*Biyoloji dersinde YTPDÖ uygulamalarının öğrencilerin başarılarına etkisi var mıdır?*” alt problemine cevap aranmıştır. Bu amaçla öncelikle deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin BDTÖ’nden elde edilen ön-test ve son-test puanlarına ait aritmetik ortalama, standart sapma ve puan ortalamalarına ait ortalama fark değerleri hesaplanmıştır (bkz. Tablo 2).

Tablo 2

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin BDTÖ’ne Ait Bulgular

Test	Grup	\bar{x}	ss	t	p
Ön-test	DG	3.62	0.57	-0.469	0.640
	KG	3.57	0.60		
Son-test	DG	3.63	0.53	0.045	0.964
	KG	3.64	0.44		

Maksimum puan=5

Araştırmada uygulama öncesi, DG ve KG öğrencilerine başlangıç tutumlarının denk olup olmadığını belirlemek amacıyla BDTÖ ön-test olarak uygulanmıştır. Burada elde edilen ön-test puanları için bağımsız iki örneklem t testi yapılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını ($p > .05$) ortaya koymuştur (bkz. Tablo 2).

Araştırmada DG ve KG öğrencilerinin BDTÖ’ne ait son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız iki örneklem t testi sonucunda ise, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını ($p > .05$) ortaya çıkarmıştır (bkz. Tablo 2).

Çalışmanın ikinci aşamasında “*Biyoloji dersinde YTPDÖ uygulamalarının öğrencilerin biyoloji dersine yönelik motivasyonlarına etkisi var mıdır?*” alt problemine cevap aranmıştır. Bu amaçla öncelikle deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin BDMA’nden elde edilen ön-test ve son-test puanlarına ait betimsel istatistikler hesaplanmış ve bağımsız grupların karşılaştırılmasında bağımsız örneklem t testi yapılmıştır (bkz. Tablo 3).

Tablo 3

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin BDMA’ne Ait Bulgular

Test	Grup	\bar{x}	ss	t	p
Ön-test	DG	3.54	0.56	0.518	0.605
	KG	3.60	0.55		
Son-test	DG	3.73	0.54	-0.272	0.786
	KG	3.70	0.51		

Maksimum puan=5

Tablo 3’te gösterilen bulgular incelendiğinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test puanlarının birbirine yakın olmakla beraber aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı ($p>.05$) belirlenmiştir. Grupların son test puanlarına ait bulgular incelendiğinde ise yine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmamakla ($p>.05$) beraber puan ortalamalarına bakıldığında deney grubu öğrencilerinin puanlarının kontrol grubunun puanlarına göre yaklaşık iki kat daha fazla bir artış gösterdiği anlaşılmaktadır.

Çalışmanın üçüncü aşamasında “*Biyoloji dersinde YTPDÖ uygulamalarının öğrencilerin problem çözme becerilerine etkisi var mıdır?*” alt problemine cevap aranmıştır. Bu amaçla öncelikle deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin PÇE’nden elde edilen ön-test ve son-test puanlarına ait betimsel istatistikler hesaplanmış ve bağımsız grupların karşılaştırılmasında bağımsız örneklem t testi yapılmıştır (bkz. Tablo 4).

Tablo 4

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin PÇE’ne Ait Bulgular

Test	Grup	\bar{x}	ss	t	p
Ön-test	DG	3.43	0.40	0.713	0.477
	KG	3.48	0.32		
Son-test	DG	3.50	0.32	0.133	0.895
	KG	3.51	0.38		

Maksimum puan=5

Tablo 4’te gösterilen bulgular incelendiğinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test puanlarının birbirine yakın olmakla beraber aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı ($p>.05$) belirlenmiştir. Grupların son test puanlarına ait bulgular incelendiğinde ise yine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmamakla ($p>.05$) beraber puan ortalamalarına bakıldığında deney grubu öğrencilerinin puanlarının kontrol grubunun puanlarına göre yaklaşık iki kat daha fazla bir artış gösterdiği anlaşılmaktadır.

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Fen bilimlerinin içeriği düşünüldüğünde, özellikle biyoloji derslerinin günlük yaşamla yakından ilişkili olduğu görülmektedir. Bununla beraber son yıllarda ülkemizde biyoloji konularının gündelik hayatla ilişkilendirilmesi kapsamında çalışmalar görülse de, yaşam temelli öğrenme ile ilgili oldukça sınırlı çalışmanın olduğu dikkati çekmektedir (Özay-Köse ve Çam-Tosun, 2011). Diğer taraftan bağlamların gerçek yaşamdan alınarak problem şeklinde sunulduğu (Baran, 2013) YTPDÖ uygulamaların etkinliğine yönelik çalışmaların ise ülkemizde hemen hemen hiç yapılmadığı görülmektedir. Dolayısıyla ülkemizde biyoloji derslerinde YTPDÖ uygulamalarına dayalı olarak yürütülen herhangi bir çalışmanın bulunmaması bu çalışmanın özgün tarafını yansıtmaktadır.

Bu çalışma, 11. Sınıf biyoloji dersinde YTPDÖ uygulamalarının öğrencilerin biyoloji dersine yönelik tutumlarına, motivasyonlarına ve problem çözme becerilerine etkisini incelemek amacıyla yürütülmüştür. Çalışmada yapılan uygulamalarda elde edilen bulgular, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda aşağıda sırasıyla tartışılmıştır.

Çalışmada birinci alt problemle ilgili olarak; öğrencilerinin BDTÖ'nden elde edilen ön-test ve son-test puanlarına ait ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (bkz. Tablo 2). Dolayısıyla bu çalışmada, YTPDÖ uygulamalarının öğrencilerin derse yönelik tutumlarını değiştirmede etkili olduğu söylenebilir. Bununla beraber her iki grupta gerek ön-test gerekse son-test puan ortalamalarının “yüksek” düzeyde olduğu görülmektedir. Dolayısıyla bu bulgu öğrencilerin zaten başlangıç puanlarının yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Ayrıca YTPDÖ uygulamalarının son testlerde tutumları düşürmemesi de söz konusu yöntemin öğretim sürecine olumlu bir katkısının olduğunu göstermesi açısından sevindirici bir bulgu olarak yorumlanabilir. Bu konuya yönelik alan yazında benzer çalışmalar incelendiğinde, bu çalışmada elde edilen bulgularla örtüştüğü görülmektedir (Baran, 2013; Gutwill-Wise, 2001). Öte yandan alan yazında YTÖ ve PDÖ'in etkisini ayrı ayrı inceleyen çalışmalar incelendiğinde de benzer bulgulara rastlanmaktadır. Örneğin, Gül (2016) tarafından yapılan bir çalışmada YTÖ'nin REACT stratejisinin “Fotosentez” konusunun öğretimindeki etkisi incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin biyoloji dersine yönelik ön-test ve son-test puanlarına ait ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Benzer bir çalışma Kutu ve Sözbilir (2011) tarafından yapılmış olup araştırmacılar uygulama öncesi ve sonrasında öğrencilerin tutum puanları arasında küçük bir artış olmasına rağmen istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını ortaya çıkarmışlardır. Diğer taraftan PDÖ uygulamaları ile ilgili olarak Ayaz (2015) tarafından yapılan meta-analiz çalışmasının sonuçları, PDÖ yaklaşımının geleneksel öğretim yöntemlerine göre öğrencilerin fen derslerine yönelik tutumlarına pozitif etkisi olmakla beraber etki büyüklüğünün orta düzeyde olduğunu belirlemişlerdir.

Çalışmada ikinci alt problemle ilgili olarak, öğrencilerin BDMA'nden elde edilen puanlarına ait bulgular incelendiğinde, öncelikle her iki grubun uygulama öncesinde elde edilen ön-test puanlarının “yüksek” düzeyde olduğu, uygulama sonrasında ise deney grubu lehine daha fazla bir artış gözlemlendiği belirlenmiştir (bkz. Tablo 3). Elde edilen bu bulgu, DG ve KG'ndaki öğrencilerin uygulama öncesinde biyoloji dersine yönelik motivasyonlarının yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Ancak uygulama sonrasında deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin son-test puanları karşılaştırıldığında, gruplar arasında gözlenen bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmasa da deney grubu lehine daha yüksek bir artış olduğu görülmektedir. Bu bulgu, YTPDÖ uygulamalarının biyoloji dersine yönelik

öğrenci motivasyonlarını daha da artırdığının bir göstergesi olarak düşünülebilir. Bununla beraber öğrenci tutumlarına yönelik birinci araştırma sorusu kapsamında elde edilen bulgularla paralellik taşıyan bu bulgu, söz konusu yöntemin öğretim sürecine olumlu bir katkısı olarak değerlendirilebilir. Nitekim alan yazında YTÖ uygulamalarının etkisine yönelik yapılan birçok çalışma bu yöntemin öğrenci motivasyonlarını artırdığını ortaya koymaktadır (Acar ve Yaman, 2011; Choi ve Johnson, 2005). Bununla beraber alan yazında yapılan bazı çalışmalar ise YTÖ uygulamalarının öğrenci motivasyonlarını değiştirmedığını ortaya koymuştur. Söz konusu çalışmalar öğrenci motivasyonlarının değişmemesinin asıl sebebinin yöntemin etkisiz kalmış olabileceği, öğretmen faktörü, öğrencinin derse karşı ilgisi gibi nedenlerden kaynaklanabileceği gibi bu tür yöntemleri derslerde uygulamanın zorluğundan da kaynaklanabileceği ifade edilmektedir (Gül, 2016; Topuz, Gençer, Bacanak ve Karamustafaoğlu, 2013; Ültay ve Çalık, 2016). Bu çalışmada da söz konusu etkinlikler her ne kadar öğrencilerin motivasyonunda bir miktar artışa sebep olsa da, alan yazında ileri sürülen benzer nedenler uygulama sonrası motivasyon düzeylerinin daha fazla artmasına engel teşkil etmiş olabilir. Dolayısıyla bu çalışmada motivasyon düzeylerindeki artışın anlamlı düzeyde olmaması irdelenmesi gereken bir durumdur.

Çalışmada üçüncü alt problemle ilgili olarak; öğrencilerinin ön-test ve son-test olarak uygulanan PÇE'nden elde edilen puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır (bkz. Tablo 4). Öğrencilerin PÇE'nden elde edilen ön-test puan ortalamalarına bakıldığında, bu puanların yüksek düzeyde olması ön/son-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir sonuç çıkmamasına neden olmuştur. Bu açıdan bakıldığında ön-testlerde zaten yüksek düzeyde olan puanların son-testlerde anlamlı düzeyde artış göstermemesi şaşırtıcı bir bulgu değildir. Bununla beraber, öğrencilerin tutum ve motivasyonlarına ait bulgulara benzer şekilde, çalışmada YTPDÖ uygulamalarının öğrencilerin başlangıçta yüksek düzeyde olan problem çözme becerilerinde düşüşe neden olmaması hatta uygulama sonrası deney grubunda kontrol grubuna kıyasla daha fazla bir artışın olması sevindirici bir bulgu olarak değerlendirilebilir. Buradan hareketle söz konusu bulgular doğrultusunda, Gül'ün de (2016) ifade ettiği gibi öğrencilerin konuya ilişkin bilgilerini tartışma olanağı sunan ve derse aktif katılımını sağlayan YTPDÖ uygulamalarının öğrencilerin kazandıkları bilgi ve becerileri günlük yaşamda karşılaştıkları problemlerin çözümünde kullanabilmelerine yardımcı olduğu söylenebilir.

Çalışmada elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, YTPDÖ öğrencilerin biyoloji dersine yönelik tutum motivasyon ve problem çözme becerilerine yönelik anlamlı şekilde katkı sağlayamasa da ileride yapılacak çalışmaların YTPDÖ'nin geliştirilmesiyle fen derslerine daha fazla katkı sağlayacağı söylenebilir.

Alan yazında YTÖ ve PDÖ uygulamalarına yönelik yapılan çalışmalarda söz konusu yöntemlerin uygulama sürecinin oldukça zaman alıcı olduğu vurgulanmaktadır (Gül, 2016). Bazı çalışmalarda ise özellikle öğretmenlerin fen derslerindeki her konuyu günlük hayatla ilişkilendirip örnekler vermenin onlar için kolay olmadığını, zaman zaman anlatım tekniğinden faydalandıklarını ifade ettiği ileri sürülmektedir (Topuz vd., 2013). Her ne kadar bu çalışmada kapsam dışı bırakılsa da, bu çalışmanın uygulama sürecinde de benzer zorluklarla karşılaşıldığına yönelik bulgular elde edilmiştir. Dolayısıyla gerek bu çalışmadan gerek se alan yazında yapılan benzer nitelikteki çalışmalardan elde edilen bulgular doğrultusunda, ileride yapılacak çalışmalarda söz konusu yöntemin uygulanabilirliğinin biraz daha geliştirilmesi ve artırılması gerektiği söz konusudur.

Bu çalışma 11. sınıf biyoloji dersi kapsamında yürütülmüştür. Dolayısıyla ileride yapılacak çalışmalarda farklı öğretim kademelerinden ve farklı okul ortamlarından örneklemeler seçilebilir.

5. KAYNAKÇA

- Acar, B. ve Yaman, M. (2011). Bağlam temelli öğrenmenin öğrencilerin ilgi ve bilgi düzeylerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 01-10.
- Akdaş, E. (2014). *İlköğretim yedinci sınıf fen ve teknoloji dersi insan ve çevre ünitesinde yaşam temelli öğrenme modelini kullanmanın akademik başarı, tutum ve kalıcılık üzerine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara).
- Altıparmak, M. ve Deren, Ş. (2010). Fen öğretiminde yapılandırmacı yaklaşıma dayalı teknoloji destekli işbirlikli grup araştırma yöntemleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(3), 697-717.
- Ayaz, M. F. (2015). Probleme dayalı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin fen derslerine yönelik tutumlarına etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24, 51-76.
- Aydede, M. N. ve Matyar, F. (2009). Fen bilgisi öğretiminde aktif öğrenme yaklaşımının bilişsel düzeyde öğrenci başarısına etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 6(1), 115-127.
- Balım, A. G., İnel, D. ve Evrekli, E. (2008). Fen öğretiminde kavram karikatürü kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve sorgulayıcı öğrenme becerileri algılarına etkisi. *İlköğretim Online*, 7(1), 188-202.
- Baran, M. (2013). *Yaşam temelli probleme dayalı öğretim yönteminin termodinamik konusunun öğretimine etkisi*. (Yayımlanmış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum).
- Bennett, J., & Holman, J. (2003). Context-based approaches to the teaching of chemistry: what are they and what are their effects? In J. K. Gilbert, O. De Jong, R. Justi, D. F. Treagust, & J. H. Van Driel (Eds.), *Chemical education: Towards research-based practice* (pp. 165-185). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Cantürk-Günhan, B. (2006). *İlköğretim II. kademedeki matematik dersinde probleme dayalı öğrenmenin uygulanabilirliği üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir).
- Choi, H. J., & Johnson, S. D. (2005). The effect of context-based video instruction on learning and motivation in on-line courses. *The American Journal of Distance Education*, 19(4), 215-227.
- Demirel, M. ve Arslan-Turan, B. (2010). Probleme dayalı öğrenmenin başarıya, tutuma, biliş ötesi farkındalık ve güdü düzeyine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 55-66.
- Ekici, G. (2002). Öğrencilerin biyoloji laboratuvar derslerinde öğretmenlerinden bekledikleri öğretim yönetimi davranışları. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16, 49-60.
- Ekici, G. (2009). Biyoloji dersi motivasyon anketinin Türkçeye uyarlanması. *Çağdaş Eğitim*, 365, 6-15.
- Glynn, S., & Koballa, T. R. (2005). The contextual teaching and learning instructional approach. In R. E. Yager (Ed.), *Exemplary science: best practices in professional development* (pp. 75-84). Arlington, Va: National Science Teachers Association Press.
- Glynn, M. S., & Koballa, T. R. (2006). Motivation to learn college science. In J. J. Mintzes & W. H. Leonard (Eds.), *Handbook of college science teaching* (pp. 25-32). Arlington, VA: National Science Teachers Association Press.
- Gutwill-Wise J. P. (2001). The impact of active and context-based learning in introductory chemistry courses: An early evaluation of the modular approach. *Journal of Chemical Education*, 78(5), 684-690.

- Gül, Ş. (2011). *5E modeline dayalı olarak hazırlanan ders yazılımının öğrencilerin başarılarına, tutumlarına ve kavram yanlışlarının giderilmesine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum).
- Gül, Ş. (2016). Yaşam temelli öğretim modeliyle “fotosentez” konusunun öğretimi: REACT stratejine dayalı bir uygulama. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 10(2), 21-45.
- Gürbüzöğlü-Yalmanlı, S. ve Aydın, S. (2013). Öğretmen adaylarının biyoloji kavramına yönelik metaforik algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(10), 208-223.
- Gürsoy-Köroğlu, N. (2011). *Yaşam temelli öğrenme yaklaşımının, öğretmen adaylarında çevreye yönelik ilgi, tutum ve çevre bilinçli tüketici davranışlarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara).
- Heppner, P. P., & Peterson, C. H. (1982). The development and implications of a personal-problem solving inventory. *Journal of Counseling Psychology*, 29, 66-75.
- Korsacılar, S. ve Çalışkan, S. (2015). Yaşam temelli öğretim ve öğrenme istasyonları yönteminin 9. sınıf fizik ders başarısı ve kalıcılığa etkileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 385-403.
- Kumaş, A. (2008). *Yeryüzünde hareket ünitesinde işbirlikli öğrenme gruplarında probleme dayalı öğrenme uygulaması ve değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon).
- Kutu, H. (2011). *Yaşam temelli ARCS öğretim modeliyle 9. sınıf kimya dersi “hayatımızda kimya” ünitesinin öğretimi*. (Yayımlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum).
- Kutu, H. ve Sözbilir, M. (2011). Yaşam temelli ARCS öğretim modeliyle 9. Sınıf kimya dersi “hayatımızda kimya” ünitesinin öğretimi. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 29-62.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2010). *Research in education: Evidence-based inquiry* (7th ed.). Boston: Pearson.
- Newble, D., & Clarke, R.M. (1986). The approaches to learning of students in a traditional and in an innovative problem-based medical school. *Medical Education*, 20, 267-273.
- NSES. (1996). *National science education standards*. Washington, DC: National Academy of Sciences.
- Öksüz, C. ve Uça, S. (2011) Matematik dersinde probleme dayalı öğrenme üzerine bir örnek olay. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 20-29.
- Özay-Köse, E. ve Çam Tosun, F. (2011). Yaşam temelli öğrenmenin sinir sistemi konusunda öğrenci başarılarına etkileri. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 8(2), 91-106.
- Özkan, G. ve Sezgin-Selçuk, G. (2015). Kavramsal değişim metinleri ve yaşam temelli öğrenmenin öğrencilerin fizik öğrenme yaklaşımları üzerindeki etkileri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 1-12.
- Sadi-Yılmaz, S. (2013). *Kimyasal değişimler ünitesinin işlenmesinde yaşam temelli öğrenme yaklaşımının etkileri*. (Yayımlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum).
- Sungur, S. (2004). *An implementation of problem based learning in high school biology courses*. (Ph.D Thesis, Middle East Technical University, Ankara).
- Şahin, N., Şahin, N. H. ve Heppner P. P. (1993). Psychometric properties of the Problem Solving Inventory in a group of Turkish university students. *Cognitive Therapy and Research*, 17(4), 379-397.

- Tatar, E., Oktay, M. ve Tüysüz, C. (2009). Kimya eğitiminde probleme dayalı öğrenmenin avantaj ve dezavantajları: Bir durum çalışması. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 95-110.
- Temelli, A. ve Kurt, M. (2010). Eğitim fakültesi ve fen fakültesi biyoloji öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(2), 27-36.
- Topsakal, S. (2006). *İlköğretim 6. 7. ve 8. sınıflar fen ve teknoloji öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Topuz, F. G., Gençer, S., Bacanak, A. ve Karamustafaoğlu, O. (2013). Bağlam temelli yaklaşım hakkında fen ve teknoloji öğretmenlerinin görüşleri ve uygulayabilme düzeyleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 240-261
- Uzun, F. (2013). *Bağlam temelli yaklaşıma dayalı genel fizik-I laboratuvar dersinin fen bilgisi öğretmen adaylarının başarılarına, bilimsel süreç becerilerine, motivasyonlarına ve hatırlamalarına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul).
- Ültay, N. ve Çalılık, M. (2016). A comparison of different teaching designs of 'acids and bases' subject. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 12(1), 57-86.
- Ünal, Ş. (2016). *Biyoloji dersi çevre konularının öğretiminde yaşam temelli yaklaşıma dair örnek olay inceleme ve araştırma sorgulama temelli bilim öğrenme öğretim yöntemlerinin etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum).
- Yolcu, S. (2014). *Ortaöğretimde beslenmeye yönelik bilgilerin bağlam temelli öğrenme düzeyine etkisi ve uygulanma oranları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara).

SINAV TÜRLERİNİN MUTLAK YARGILAR YÖNTEMİ İLE ÖLÇEKLENMESİ VE ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ ÜZERİNDEN DEĞERLENDİRİLMESİ

Esin TEZBAŞARAN*

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, öğrenci yargılarına göre sınav türlerini ölçeklemek ve ölçek değerlerine göre sınav türleri hakkındaki öğrenci görüşlerini incelemektir. Bu çalışma için 2014-2015 öğretim yılı İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Pedagojik Formasyon eğitimine kayıtlı 243 öğrenciden veri toplanmıştır. Öncelikle, mutlak yargılar yöntemi ile altı adet sınav türü ölçeklenmiştir. Ardından, sınav türlerinin ölçek değerlerine göre, öğrencilerin sınav türlerine vermiş oldukları derecelerin gerekçeleri, içerik analizi yöntemi ile incelenmiştir. Ölçek değerine göre birinci sırada tercih edilen sınav türü çoktan seçmeli, son sırada yer alan tür ise sözlü sınavlardır. Öğrencilerin sınav türleri hakkındaki olumlu ve olumsuz görüşleri on kategoride toplanmış ve alanyazındaki sınav türlerine ait özellikler ile örtüştüğü gözlenmiştir. Sonuç olarak, araştırmaya katılan öğrencilerin eğitim yaşantılarında, sınav türlerinin olumlu ve olumsuz yanlarını deneyimlemiş oldukları söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: ölçekleme, mutlak yargılar yöntemi, sınav türleri

SCALING TYPES OF TEST WITH THE METHOD OF ABSOLUTE JUDGEMENT AND ASSESSING THEM WITH THE STUDENTS' VIEWS

ABSTRACT

The aim of this study is to scale the types of tests with the method of absolute judgement and to investigate the reasons of the students' judgements on them. For this study, the data was gathered from 243 pedagogical formation students at Istanbul University Hasan Ali Yücel Education Faculty in 2014-2015 academic year. As a first step, six types of test have been scaled with the method of absolute judgement. As a second step, with regard to the scale values of test types, the reasons of the degrees given to the test types by the students have been investigated by using the content analysis. Considering their degrees, multiple choice tests are most favoured one among types of tests, oral exams, on the other hand, are least preferable. The reasons of the students' positive and negative judgements on types of tests were gathered under ten topics of category and it was observed that the arising judgements correspond to the characteristics of the types of tests in literature. As a conclusion, it can be said that students who participated to this research had experienced the positive and negative sides of the types of tests in their previous educational lives.

Keywords: scaling, the method of absolute judgement, types of test

* Yrd. Doç. Dr., İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, İstanbul-Türkiye,
tezbasaranesin@gmail.com

1. GİRİŞ

1.1. Sınav Türleri

Eğitimde başarının ölçülmesi için kullanılan yöntemlerin seçimi, “başarı” adı altında neyin ölçüleceğinin tanımlanması ile başlar. Okul başarısı, genellikle bilişsel alana dayalı öğrenmeleri barındırdığından dolayı, kâğıt-kalem kullanılarak hazırlanan sınavlarla yapılmaktadır. Bunun yanı sıra öğretmenlerin sözlü sınavları da tercih edebildikleri görülmektedir. Tercih edilen sınav türü ne olursa olsun, her biri güvenilirlik, geçerlik ve kullanılabilirlik açısından bir ölçme aracı olarak incelenmesi gerekmektedir. Bu açılardan her bir sınav türünün kendi içinde avantajlı ya da dezavantajlı olduğu durumlar söz konusudur.

Sözlü sınavların bilişsel alan yeterliklerini ölçmede güvenilirlik ve geçerlikleri düşük sınavlar olmakla birlikte, konuşma becerileri veya sözlü anlatım gücünü ölçmek için diğerlerine göre en uygun seçenektir (Gelbal, 2013; Özçelik, 2009; Turgut ve Baykul, 2010).

Uzun cevaplı yazılı sınavlar ise yazılı anlatım gücünü ölçmede iyi bir yöntem olmakla birlikte, bilişsel alan yeterliklerini ölçmede güvenilirlik ve geçerlik açısından sıkıntıları vardır. Öğrenmeleri ölçmek amacıyla yazma becerileri ve yazılı ifade gücünün ölçülmesi dışında, zorunlu olmadıkça, uzun cevaplı yazılı sınavlara başvurulmaması gerekir (Özçelik, 2009). Ancak hazırlanması kısa zaman aldığından dolayı yaygın olarak kullanılmaktadır (Gelbal, 2013). Bu sınav türünün uygulaması ve puanlamasının uzun sürmesi, ayrıca puanlamanın öznel oluşu gibi özellikleri vardır (Doğan, 2006a; Gelbal, 2013; Turgut ve Baykul, 2010). Kısa cevap gerektiren sınavlar sorularının yapısı bakımından çok çeşitli olabilir (Turgut ve Baykul, 2010). Ancak uygulamada boşluk doldurma ya da kısa cevap gerektiren sorulardan oluşan sınavlar ağırlıkta kullanılır. Kısa cevaplı yazılı sınavlar, uzun cevaplı yazılı sınavların olumsuz özelliklerini azaltma amacıyla geliştirilen sınavlardır (Özçelik, 2009). Bu sınav türünde cevaplar kısa, soru sayısı çok ve puanlaması görece daha objektiftir (Doğan, 2006b; Gelbal, 2013; Turgut ve Baykul, 2010).

Doğru-yanlış soru tipinden oluşan sınavlar üzerinden, bilgi düzeyinin yanı sıra üst düzey öğrenmeler de yoklanabilir (Özçelik, 2009). Bununla birlikte çok sayıda soru sorulabilmesi ile konu kapsamındaki davranışların ölçülmesine fırsat verir; uygulama süresi kısa ve puanlaması tamamen objektiftir (Gelbal, 2013). Bu açıdan geçerli bir sınav olmakla birlikte, şansla doğruyu yakalama olasılığının %50 olması, bu sınavın en belirgin olumsuz yanındır. Çoktan seçmeli testler, özellikle büyük gruplarda uygulanmasının getirdiği avantajlardan dolayı, üzerinde çokça çalışılan bir ölçme araç ve yöntemidir (Gelbal, 2013). Çoktan seçmeli sınavlar, bugüne kadar bulunabilmiş en üstün ölçme araçları olmakla birlikte, iyi düzeyde seçmeli sorular belli bir hazırlık dönemi ve deneyimden sonra yazılabilmektedir (Özçelik, 2009). Aksi takdirde, yetkin olmadan çoktan seçmeli sınav hazırlamak ve böyle bir sınavın test ve madde istatistiklerini incelemeyi uygulamak, bu sınavı en kötü ölçme aracı haline getirebilir. Bu sınav türünde soru sayısı çok, uygulama ve puanlama kolay ve puanlama objektiftir (Doğan, 2006c; Gelbal, 2013; Turgut ve Baykul, 2010).

Sınav türlerinin alanyazında geçen ve altı çizilerek belirtilen üstün ve aksak yanları dikkate alınarak, bu sınavların öğretmenler tarafından kullanılması “eğitimde ölçme” açısından önemlidir. Sınavlar, öğrencilerin nasıl çalışacağına ve ne öğreneceğine doğrudan ve güçlü bir etki yapar. Bu nedenle öğretmenlerin hazırladığı sınavlar standart sınavlara göre eğitsel açıdan daha önemlidir (Ebel, 1965). Öğrenimleri boyunca sınavlarla karşılaşan öğrencilerin, hangi sınav türlerini, diğerlerine kıyasla, neden tercih ettiklerini belirlemek, öğretmenlerin sınavları, onların özelliklerini dikkate alarak, uygulayıp uygulamadıklarının bir göstergesi

olabilir. Bundan dolayı bu araştırmada, öncelikle sınav türlerinin öğrenciler tarafından yargılanarak ölçek değerlerinin ortaya konması ve daha sonra nedenlerine yönelik düşüncelerin saptanması amaçlanmıştır.

1.2. Mutlak Yargılar Yöntemi ile Ölçkleme

Psikolojik yapıların ölçümüne dair işlemler bazı kurallara göre yapılır. Sistematik kuralların ve deneysel gözlemleri nicelleştirmek için anlamlı ölçme biriminin gelişimi ölçkleme olarak adlandırılır (Crocker ve Algina, 1986). Psikolojik yapıların “ölçklenebilirliği” hakkında temel iki denence bulunur. Bunlardan birincisi, psikolojik süreklilik de denilen, yapının tek boyutlu süreklilik içeren bir skala üzerinde farklı değerler alacak biçimde nicelleştirilebilmesi; diğeri ise bu süreklilik üzerindeki değerler, gerçel sayılar sisteminin özelliklerine sahip olması gerekliliğidir (sıralılık, uzaklık ve orijin) (Crocker ve Algina, 1986).

Bu çerçevede ölçkleme için üç temel yaklaşım benimsenir. Birey odaklı yöntemler, uyarıcı odaklı ya da yargılama yöntemleri ve tepki odaklı yöntemler. Birey odaklı yöntemlerde temel amaç, bireyleri sürekli ölçek üzerinde farklı noktalara yerleştirmektir. Likert tipi ölçkleme bunun bir örneğidir. Uyarıcı odaklı yöntemlerde ise amaç, uyarıcıların/maddelerin psikolojik süreklilik içinde yerlerini belirlemektir. Karşılaştırmalı ve sınıflandırmalı yargılar yasası ile yapılan ölçklendirme işlemleri, uyarıcı odaklı bir yaklaşımla geliştirilmiştir. Son olarak tepki odaklı ölçkleme yöntemlerinde amaç, maddenin gücüne göre bireyleri psikolojik süreklilik üzerinde ölçek değerini belirlemeye çalışırken; aynı zamanda, o maddelere tepki veren bireylerin sayısı ile maddeleri ölçklemeektir. Guttman’ın scolagram analizi bu yöntemlere bir örnektir (Torgerson, 1958).

Bu araştırmada kullanılan mutlak yargılar yöntemi, uyarıcıları ölçklendirmek için kullanılan ölçkleme yöntemlerinden birisidir. Bu yöntem, psiko-fizikte yargılamanın açıkça belirlenmiş karşılaştırılabilir ölçütü olmadan, cevaplayıcıya uyarıcıları belli dereceler üzerinden derecelendirilmesinin istendiği bir işlem sürecidir (Colman, 2015). Psiko-fizikte temel problem olan psikolojik büyüklüklerin ölçülmesi, psiko-fizik dalının kendisi kadar eski bir problem olup, 1800’lerin ortalarında Fechner tarafından önerilen ve daha sonra Fechner Yasası olarak bilinen çalışma ile başlar. Ardından Stevens Güç Yasası ile psikolojik büyüklükler ile uyarıcının yoğunluğu arasındaki ilişkiyi açıklayan görgül bir yasa 1950’lerde Stevens tarafından önerilmiştir (Bolanowski ve Gescheider, 2013).

Bu araştırmada kullanılan mutlak yargılar yöntemi, sınıflama yargıları yasası altında geliştirilen, ardışık aralıklar yönteminin ilk uygulamalarından sayılır ve Guilford’un mutlak ölçkleme yöntemi olarak bilinir (Turgut ve Baykul, 1992). Bu yöntem eşit görünümlü aralıklar yönteminden elde edilen verilere, dereceli ölçeklerden elde edilen verilere ve tek uyarıcı yönteminden elde edilen verilere uygulanabileceğini belirtir (Guilford, 1938). Derecelendirme için iki türlü veri toplama formu hazırlanabilir. Birinde, uyarıcıları yargılamak üzere bireylere numara, rakam, kelime ya da kelime grubu üzerinden kategoriler sunulur; diğesinde, kategori sayısı hakkında sınırlama olmadan, gram, desibel gibi fiziksel birimler kullanarak uyarıcı için uygun gördükleri değerler üzerinden dereceleme yaptırılabilir (Torgerson, 1958).

Önerilen yöntemlerin temel sıkıntısı, uyarıcı yoğunluğu ile psikolojik büyüklük değerleri arasındaki ilişkinin, bireylerin yargıları sonucu oluşmasıdır (Bolanowski ve Gescheider, 2013). Bu durum sonuçlarda yargı hatası oluşturmaktadır. Thurstone (1959) bu durumu, uyaran hatası problemi olarak ifade eder ve bu durumun, bireylerin uyarıcı ile ilgili geçmiş

yaşantılarındaki yoğunluğa göre yargıda bulunmaları ile ilgili olduğunu belirtir (s. 186). Mutlak yargılar yönteminde, yargıda bulunacak katılımcılara somut başlangıç noktası ve birim verilmemesi, katılımcıların birer defa uyarıcılar hakkında yargıda bulunması durumu, her birey kendi zihnindeki başlangıç noktası ve birimi kullanacağından dolayı yargıcılar arasında farklılıkların doğmasına ve böylelikle hataların ortaya çıkmasına neden olur (Turgut ve Baykul, 1992).

Öztürk, Özdemir ve Gelbal (2011'den akt., Acar Güvendir ve Özer Özkan, 2013), sınıflama yargılarına dayalı olarak elde edilen ölçek değerleri ile denek tepkilerine dayalı ölçek değerleri arasındaki tutarlılığı belirlemeye çalışmışlardır. Araştırma sonucunda, iki farklı ölçekleme yaklaşımına göre elde edilen ölçek değerleri arasında orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür. Yine Albayrak Sarı ve Gelbal (2015) tarafından yapılan çalışmada, yargıcı kararlarına göre iki ölçekleme yöntemi olan ikili karşılaştırma ve sıralama yargılarına dayalı ölçekleme sonuçları karşılaştırılmıştır. Sonuçta iki ölçekleme yaklaşımının benzer sonuçlar üretmediği; bu nedenle, ölçekleme çalışmalarında seçilecek olan ölçekleme yöntemine karar verilirken kullanılacak yöntemin sayılıtlarına dikkat edilmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Bu çalışmada, öğrenci görüşlerine göre sınav türlerinin mutlak yargılar yöntemi ile ölçeklenmesi ve sınav türlerinin ölçek değerlerine göre öğrenci bakış açısıyla bir değerlendirme yapılması amaçlanmıştır. Böylelikle, sınav türleri hakkında teknik olarak bilinen özellikler yanında, öğrenciler açısından sınav türlerinin olumlu ve olumsuz yanlarının bilinmesi sağlanmış olacaktır. Bu durum, uygulamada sınav türlerinin yerini görebilmek ve uygun biçimde kullanılıp kullanılmadığına yönelik bir gösterge oluşturmak açısından önemli olabilir.

1.3. Problem Cümlesi

Bu çalışmada birbirine bağlı iki problem cümlesi vardır:

1. Sınav türlerinin mutlak yargılar yöntemi ile ölçek değerleri nedir?
2. Sınav türlerinin ölçek değerleri üzerinden sınav türleri hakkında öğrenci görüşleri nelerdir?

1.4. Sınırlılıklar ve Sayılıtlar

Sınav türleri hakkında hesaplanan ölçek değerleri ve sınav türlerine ait öğrenci görüşleri verinin elde edildiği araştırma grubu üzerinden yapılmıştır. Bu nedenle araştırmanın sınırlılığı, bulguların genellenememesidir. Araştırmanın sayılıtlarına bakılacak olursa, bunlardan ilki, katılımcıların tepkilerinin mutlak ölçek değerlerini verdiği kabulü; diğeri ise, verilen bir uyarıcının ölçekleme boyutundaki değeri, ardışık aralıklar yönteminde olduğu gibi, herhangi bir kategori derecesinin altında ise, uyarıcının o kategoride yer aldığı kabulüdür.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Türü

Bu çalışmada nitel ve nicel araştırmalar birlikte kullanılmıştır. Verilerin sayısal formda olması durumunda araştırma nicel araştırma olarak adlandırılır (Trochim ve Donnelly, 2008). Bu nedenle sınav türlerinin ölçeklenmesi, nicel bir araştırma türü olarak adlandırılabilir. Aynı zamanda sınav türlerinin öğrenci bakış açısıyla değerlendirilmesi nitel bir çalışma olarak düşünülebilir. Nitel araştırmalar katılımcıların bakış açısından olayların ve durumların nasıl anlaşıldığı ya da algılandığı ile ilgilendirir (Fraenkel ve Wallen, 2003). Tarama modeli var

olan bir durumun, olduğu şekliyle, betimlenmesini amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2014). Var olan bilgiyi ortaya çıkarma açısından değerlendirildiğinde bu çalışma aynı zamanda bir tarama araştırmasıdır.

2.2. Çalışma Grubu

Bu çalışmada verinin toplandığı grup 2014-2015 eğitim ve öğretim yılında İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesinde Pedagojik Formasyon eğitime katılan ve farklı bölümlerde okuyan ya da mezun olmuş öğrencilerdir. Bu çalışmaya gönüllülük esasına dayalı olarak 243 öğrenci katılmıştır. 243 öğrenciden 4'ü bölümünü belirtmediğinden dolayı, verisi bulunan 239 öğrencinin bölümlerine göre dağılımları Tablo 1'de görülmektedir. Katılımcıların %80'i kadın, %20'si ise erkektir.

Tablo 1
Öğrencilerin Bölümlere Göre Dağılımı

Bölümler	f	%
Türk Dili ve Edebiyatı	67	28.03
Fizik	48	20.08
Biyoloji	47	19.67
İlahiyat	45	18.83
Tarih	25	10.46
Arapça	7	2.93

2.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırma için kullanılan veri toplama aracı üç kısımdan oluşmaktadır. Birinci kısımda demografik bilgiler bulunmaktadır. İkinci kısımda ise, altı adet sınav türünün bulunduğu ve bunları “çok kötü, kötü, orta, iyi, çok iyi” olacak şekilde sınıflandırmayı sağlayan bölüm bulunmaktadır. Diğer kısımda ise sınıflandırmalara dair, katılımcıların sınav türlerine verdikleri tepkilerin gerekçelerini yazabilecekleri açık uçlu alan bulunmaktadır.

Bu çalışmada, alanyazında sunulan sınav türlerinden sözlü sınav (SS), uzun cevaplı yazılı sınav (UCYS), kısa cevaplı yazılı sınav (KCYS), boşluk doldurmalı yazılı sınav (BDYS), doğru-yanlış sınıflandırmalı sınav (D-YS) ve çoktan seçmeli sınavlar (ÇSS) incelenmektedir. Sözlü sınavlar uygulaması, İlköğretim Kurumları Yönetmeliği (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2006) ve Orta Öğretim Kurumları Yönetmeliği ile (MEB, 2013) Milli Eğitim Bakanlığı'nın okullarında kaldırılmıştır. Ancak, bu sınav türü katılımcıların yaş grubu düşünülerek, sözlü sınav ile karşılaştıkları varsayılarak çalışmaya eklenmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Birinci araştırma sorusunu cevaplamak üzere, mutlak yargılar yöntemi kullanılmıştır ve Excel üzerinde hesaplanmıştır. İlk olarak 243 öğrencinin sınav türlerini eşit aralıklı ardışık sınıflar üzerinden verdiği tepkiler, uyarıcı×sınıflar olmak üzere satır ve sütunlarından oluşan frekans matrisine dönüştürülür. Her uyarıcı için frekans değerleri, ardışık sınıflar için verilen dereceler ile çarpılır (çok kötü:1, kötü:2, orta:3, iyi:4, çok iyi:5) ve satır toplamları

katılımcı sayısına bölünerek, uyarıcıların ölçek değerleri hesaplanır. Ayrıca her bir uyarıcı için, yargıdaki değişkenliklerini saptamak üzere, standart sapmalar hesaplanır.

İkinci araştırma sorusunu cevaplamak üzere içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, yazılı metin ya da belgelerin hem içeriğine hem de bağlamlarına göre analiz edilmesidir (Berelson, 1952 ve Robson, 2002'den akt., Spencer, Ritchie ve O'connor, 2003). İlk olarak sınav türleri ölçek değerlerine göre hangi sınıflara ait olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin her sınav türü için ortaya çıkan çok iyi, iyi, orta, kötü ya da çok kötü olarak tanımlanan sınıflardan, sınav türünü o sınıfta değerlendirmelerinin gerekçeleri kodlanmıştır. İçerik ve bağlamına göre yapılan kodlama üzerinden kategori başlıkları oluşturulmuş ve bu kategori başlıkları üzerinde frekanslar saptanarak bulgular elde edilmiştir.

3. BULGULAR

Bu çalışmada öğrenciler sınav türlerini, yargıcı olarak, çok kötüden çok iyiye doğru beş kategoride değerlendirmişlerdir. 243 öğrencinin altı sınav türüne verdikleri dereceler üzerinden mutlak yargılar yöntemi ile yapılan ölçekleme sonuçları Tablo 2'de görülmektedir.

Tablo 2

Sınav Türlerinin Ölçek Değerleri ve Standart Sapmaları

Sınav Türü	Ölçek Değeri	Standart Sapma
ÇSS	4.02	0.81
KCYS	3.69	1.03
D-YS	3.44	1.11
BDYS	3.34	1.34
UCYS	2.93	1.33
SS	2.74	1.3

Buna göre 4.02 değeri ile ÇSS türü diğerlerine göre yüksek derecede ölçeklenmiştir. Ayrıca diğerlerine göre standart sapması (0.81) düşük olduğu için ölçek değeri daha kararlı bir noktadadır. Yüksek dereceden başlamak üzere ölçek değerlerine göre ÇSS'nin ardından KCYS, D-YS, BDYS, UCYS ve son olarak SS türü gelmektedir.

Birinci araştırma sorusu üzerinden elde edilen ölçek değerlerine bakıldığında, ÇSS türü, araştırmaya konu olan diğer sınav türlerine göre 5 derece üzerinden 4.02 ile birinci sırada gelmektedir. Öğrencilerin bu sınav türünü seçmelerinin gerekçeleri incelendiğinde en uygun kategori başlıkları belirlenmiştir (bkz. Tablo 3).

Tablo 3
ÇSS Türü Tercihlerinde Öğrenci Gereçekleri ve Frekansları

Kategori Başlığı	Gereçekler	f
İpucu	Bilginin hatırlanmasını sağlar.	17
	Toplam	17
Öğrenme odaklılık	Bilginin yorumlanmasına önem verir/yorumlama gücü kazandırır.	3
	Öğrencileri seçenekleri karşılaştırmaya ve düşünmeye sevk eder.	3
	Hatırlama ve akıl yürütme birlikte kullanılır.	3
	Eleme yöntemi ile doğru cevaba ulaşılabilir.	7
	Toplam	16
Amaca uygunluk	Soru ve cevap belirgindir.	1
	Öğrencinin öğrenmelerini ortaya çıkarabilir.	2
	Kapsamı geniş bir sınavdır.	5
	Bilmeyenin doğru yapma olasılığı düşüktür.	8
Toplam	16	
Kullanışlılık	Cevaplama daha kolaydır/pratik bir sınavdır.	7
	Toplam	7
Ezber odaklılık	Çalışırken ezber yapmayı gerektirmez.	5
	Toplam	5
Şans başarısı	Bilinmese de cevap tahmin edilebilir.	1
	Şansla doğru cevap bulunabilir.	3
	Toplam	4
Puanlama güvenilirliği	Daha adaletlidir/objektif puanlanabilir.	4
	Toplam	4
Sınav kaygısı	Daha az stres yaratan bir sınavdır.	2
	Toplam	2

En çok yorum alan kategori başlıkları, sırasıyla ipucu, öğrenme odaklılık, amaca uygunluk, kullanışlılık, ezber odaklılık, şans başarısı, puanlama güvenilirliği ve sınav kaygısı olduğu görülmektedir. Cevabın hatırlanmasını kolaylaştırması, gerekçe belirten 69 öğrenci arasında en çok tekrarlanan gerekçedir. Bunu sınavın öğrenmeyi sağlama ve düşünme odaklı olduğuna dair atıf yaptıkları, öğrenme odaklılık ve öğrenmeyi ölçebildiğine yapılan atıfla, amaca uygunluk kategorileri takip etmektedir. Ayrıca 7 öğrenci bu sınav türünün ezber gerektirmediğini, 4 öğrenci şans başarısı, 4 öğrenci puanlama güvenilirliği açısından ÇSS için olumlu değerlendirme yapmış ve 2 öğrenci ise sınav kaygısının düşük olduğunu belirtmiştir. KCYS türünün, ölçek değeri açısından ikinci sırada tercih edilen bir sınav türü olduğu görülmektedir (bkz. Tablo 2). Öğrenci bakış açısıyla bu sınav türünü 3.69 ile “iyi” olarak değerlendirenlerin gerekçeleri incelendiğinde, ana başlıkların geçerlik, kullanışlılık, puanlama güvenilirliği, ezber odaklılık, öğrenme odaklılık olarak adlandırılabilceği görülmektedir (bkz. Tablo 4).

Tablo 4

KCYS Türü Tercihlerinde Öğrenci Gerekçeleri ve Frekansları

Kategori Başlığı	Gerekçeler	f
Amaca uygunluk	Her şey değil ama bazı sorular için kısa cevap yeterli olmayabilir.	6
	Bilgiyi ölçmek için gerekli/idealdir.	11
	Öğrenip öğrenmediğin ortaya çıkar, bilmiyorsan cevaplandırılmazsın.	12
	İstenen cevapların kısa, öz ve net olması açısından iyidir.	16
	Toplam	45
Kullanışlılık	Zaman açısından kullanışlıdır, kısa sürede cevaplanabilir.	4
	Cevaplama açısından öğrenciye kolaylık sağlar.	12
	Toplam	16
Puanlama güvenilirliği	Puanlamada objektiflik sağlar.	3
	Toplam	3
Ezber odaklılık	Ezber gerektirir.	2
	Toplam	2
Öğrenme odaklılık	Öğrenciyi ders çalışmaya sevk eder.	1
	Toplam	1

KCYS türüne 67 öğrenci gerekçe bildirmiştir. Buna göre 45 öğrenci geçerlik başlığı altında toplanabilecek gerekçeler belirtmiştir. Bunun içinde yalnızca 6 kişi kısa cevabın yeterli olmayabileceği çekincesi koymuş, diğer 39 öğrenci öğrenmeyi ölçebileceğini vurgulamıştır. Aynı zamanda 16 öğrenci zaman ve cevaplama açısından kullanışlı bir sınav olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte dezavantaj olarak bu sınav türünün ezber gerektirdiği 2 öğrenci tarafından belirtilmiştir.

Cevapların doğru ve yanlış olarak iki kategoride belirlendiği sorulardan oluşan D-YS türünün, öğrenciler tarafından üçüncü sırada tercih edildiği görülmektedir (bkz. Tablo 2).

Tablo 5

D-YS Türü Tercihlerinde Öğrenci Gerekçeleri ve Frekansları

Kategori Başlığı	Gerekçeler	f
Amaca uygunluk	Bilgiyi ölçmede iyi bir sınavdır.	5
	Öğrenenleri kesin belirler/öğrenmeyi ölçmede iyi bir sınavdır.	10
	Toplam	15
Kullanışlılık	Kolay/pratik bir sınavdır.	12
	Toplam	12
Şans başarısı	%50 şans faktörü olduğu için iyidir.	6
	Toplam	6
İpucu	Bilginin hatırlanmasını sağlar.	6
	Toplam	6
Sınav kaygısı	İki seçenek arasında kalma sıkıntı yaratır.	5
	Toplam	5
Öğrenme odaklılık	Öğrenmeyi sağladığı için iyi bir sınavdır.	2
	Toplam	2
Puanlama güvenilirliği	Puanlaması objektiftir.	2
	Toplam	2

Bu sınav türü de KCYS gibi “iyi” kategorisinde yer almaktadır ve öğrencilerin bu kategoride değerlendirilmesinin gerekçeleri incelendiğinde, 44 öğrenciden 15’i isteneni ölçebilen, 12’si pratik, 12’si ise şans başarısının yüksek ve hatırlamayı sağlaması açısından iyi olduğunu belirtmiştir (bkz. Tablo 5).

Boşluk doldurma soru tipinden oluşan sınavlar, kısa cevaplı sınavlar kategorisine girse de bu sınavlar birbirinden farklı ölçek değerleri almıştır. BDYS türü sınavların ölçek değeri bu araştırmada 3,34 olarak belirlenmiştir (bkz. Tablo 2).

Tablo 6

BDYS Türü Tercihlerinde Öğrenci Gerekçeleri ve Frekansları

Kategori Başlığı	Gerekçeler	f
İpucu	Bilmeyen de ipuçlarından yararlanarak boşluğu doğru doldurabilir.	4
	Cevaplar hatırlanabilir olduğu için kolay bir sınavdır.	22
	Toplam	26
Amaca uygunluk	Kavramların öğrenilip öğrenilmediğini iyi ölçer.	3
	Anlaşılır sorulardır, cevaplar kısa ve nettir.	7
	Bilgi sorularında etkilidir.	16
Toplam	26	
Ezber odaklılık	Ezber gerektirir.	2
	Toplam	2
Puanlama güvenilirliği	Puanlama objektiftir.	2
	Toplam	2
Sınav kaygısı	Az stres yaratan bir sınavdır.	1
	Toplam	1

Buna göre öğrencilerin bu sınav türüne “iyi” düzeyinde değer vermelerinin gerekçeleri incelenmiştir. 57 öğrencinin gerekçelerine göre çoğunlukta olan, soru tipinin doğru cevaba ipucu vermesi (26) ve ölçmede etkili (26) bir sınav türü olduğunu ortaya çıkmaktadır (bkz. Tablo 6).

Uzun cevap gerektiren yazılı sınavların ölçek değeri 2.93’tür ve altı sınav türü arasında 5. sırada tercih edilen sınav olarak “orta” düzey kategorisinde yer almıştır (bkz. Tablo 2).

Tablo 7

UCYS Türü Tercihlerinde Öğrenci Gerekçeleri ve Frekansları

Kategori Başlığı	Gerekçeler	f
Amaca uygunluk	Konunun derinlemesine öğrenilip öğrenilmediğini ölçer.	1
	Herkes düşündüklerini uzunca yazıya dökemez.	2
	Bilgilerin bütünü ölçmek için iyi bir sınavdır.	2
	Soru sayısı az olunca az sayıda bilgi ölçer.	3
	Bilgi ölçer ise kötü, yorum ölçer ise iyi bir sınavdır.	8
	Cevapların uzun istenmesi iyi değil/uzatmak konuyu dağıtır/yanlış şeyler yazılabilir/yazarken tekrara düşülür.	11
	Toplam	27

Sınav kaygısı	Sınav kaygısı yüksek oluyor.	1
	Öğretmenin beklentisini karşılayamama kaygısı var.	1
	Süre yetişmeyebilir.	11
	Toplam	13
Ezber odaklılık	Ezbercilik gerektirir.	6
	Öğrendiklerinin tümünü hatırlayamama sorun yaratır.	2
	Toplam	8
Öğrenme odaklılık	Öğrenciyi araştırmaya yöneltir.	1
	Toplam	1
	Kullanışlılık	Yorucu, pratik olmayan bir sınavdır.
Toplam		1

Tepki veren 50 öğrenciden UCYS türünü orta düzeyde belirlemelerinin gerekçeleri incelendiğinde, amaca uygunluk kategori başlığında toplanabilecek 27 gerekçeden 24'ünde istenenin ölçülemeyebileceği çekincesi görülmektedir. Bunlardan 8'i ancak yorum istenen durumlarda iyi bir sınav olabileceğini belirtmektedir (bkz. Tablo 7). Sınav kaygısının da bu sınav türünde belirginleştiği söylenebilir.

SS türü, en son tercih edilen sınav türüdür ve ölçek değeri 2.74'tür (bkz. Tablo 2). Buna göre sınav türünü "orta" düzeyde değerlendiren öğrencilerin gerekçeleri Tablo 8'de görülmektedir.

Tablo 8

SS Türü Tercihlerinde Öğrenci Gerekçeleri ve Frekansları

Kategori Başlığı	Gerekçeler	f
Amaca uygunluk	Her konuyu ölçemez.	1
	Kişinin kendini ifade edebilmesi açısından iyidir ancak heyecan yaratabilir.	3
	Heyecan ve kaygı nedeniyle unutma olur, kendini iyi ifade edemezsin.	56
	Toplam	60
Öğrenme etkinliği	Öğrencinin öğrenip öğrenmediği kontrol edilebilir.	3
	Eksik bilgilerin denetim ve takviyesi için ders içinde yapılabilir.	1
	Toplam	4
Sınav kaygısı	Verilen cevap yüzünden rencide olma kaygısı vardır.	1
	Öğrenciyi gereksiz yere strese sokar.	1
	Toplam	2
İletişim	Öğrenci öğretmen iletişimi açısından iyi olabilir.	2
	Toplam	2
Puanlama güvenilirliği	Objektif puanlama yapılamaz.	1
	Toplam	1

SS türünde “amaca uygunluk” başlığı altında toplanan ve gerekçesini belirten 69 öğrenciden 60’ı sınav esnasında heyecanlanma nedeniyle istenenin ölçülemeyeceği vurgusu yapmıştır. Ayrıca bu türden canlı soru-cevap uygulamasının ders işlenirken kullanılmasının uygun olacağını belirten ifadeler, öğrenme etkinliği kategori başlığında toplanabilir. Bir bütün olarak Tablo 9 üzerinden, öğrencilerin sınav türlerine yönelik değerlendirmeleri kategoriler bazında incelenmektedir.

Tablo 9

Sınav Türlerine Göre Öğrenci Yargularından Oluşan Kategori Başlıklarının Yüzdeleri

	ÇSS	KCYS	D-YS	BDYS	UCYS	SS
					6 (+)	
Amaca uygunluk	23.2 (+)	67.2 (+)	34 (+)	45.6 (+)	16 (+/-)	87 (-)
					32 (-)	
Öğrenme odaklılık	23.2 (+)	1.5 (+)	4.5 (+)	-	2 (+)	
İpucu	24.6 (+)	-	13.6 (+)	45.6 (+)	-	
Kullanışlılık	10.1 (+)	23.9 (+)	27.3 (+)	-	2 (-)	
Ezber odaklılık	7.3 (-)	3 (+)	-	3.5 (+)	8 (+)	
Şans başarısı	5.8 (+)	-	13.6 (+)	-	-	
Puanlama güvenilirliği	5.8 (+)	4.5 (+)	4.5 (+)	3. (+)	-	1.5 (-)
Sınav kaygısı	2.9 (-)	-	11.4 (+)	1.8 (-)	26 (+)	
Öğrenme etkinliği	-	-	-	-	-	5.8 (+)
İletişim	-	-	-	-	-	2.9 (+)

Ölçme amacına uygun olarak olumlu (+) gözlenen en iyi sınav türü KCYS’dir (%67.2). UCYS için amaca uygunluk %6’da kalmıştır. UCYS için %16’sı “Bilgi ölçer ise amaca uygun değil, yorum gücü ölçer ise amaca uygundur.” ifadeleri ile koşul belirtmiştir. Öğrencilerin %32’si ise UCYS türünü amaca uygunluk açısından olumsuz (-) olarak değerlendirmiştir. Ancak bu kategoride en olumsuz görüş SS türü içindir (%87).

Öğrenmeyi sağlaması açısından en iyi ÇSS türü, öğrenciler tarafından değerlendirilmiştir. Cevaplamada ipucu veren sınav olarak birinci sırada BDYS (%45.6), ikinci sırada ÇSS (%24.6) gelmektedir. Kullanışlılık açısından tercih edilen sınavlar ise, sırasıyla, D-YS

(%27.3), KCYS (%33.9) ve ÇSS (%10.1) türleridir. Ezber yapmaya yönelten sınav ise UCYS (%8); tersine, çalışırken ezber yapmayı gerektirmeyen sınav olarak ÇSS (%7.3) olduğu görülmektedir. Şans başarısı ile puan elde etme en çok D-YS (%13.6) türünde ve ÇSS (%5.8) türündedir. Puanlamanın objektifliği sınav değerlendirmesinde çok fazla gerekçeler arasında yer almamakla birlikte SS türü için objektif puanlamanın olmadığı kanaati vurgulanmıştır (%1.5). Sınav kaygısı yaratan sınav türü UCYS türüdür (%26). SS türü için iki yeni kategori açılmıştır. Öğrenme etkinliği ve iletişim bu sınav türü için bir avantaj olarak öğrenciler tarafından görülmektedir (bkz. Tablo 9).

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada amaç, öğrencilerin bakış açısından sınav türlerinin derecelenmesi ve ortaya çıkan derecelere göre, olumlu ve olumsuz yönleriyle sınav türlerinin, yine öğrenci bakış açısıyla bir değerlendirmesini ortaya koymaktır.

İlk olarak öğrencilerin sınav türlerine beş derece üzerinden verdikleri yargılar veri olarak kullanılmış ve mutlak yargılar yöntemi ile sınav türlerinin ölçek değerleri elde edilmiştir. ÇSS türü ölçek değeri olarak aralarında en yüksek ölçek değerine sahip sınav türüdür ve arkasından KCYS gelmektedir. Sırasıyla, D-YS ve BDYS oldukça birbirine yakın ölçeklenmiştir. UCYS ve son olarak SS türü sınavlar yine birbirlerine yakın ve sıralamada arkalara yerleşen sınav türleridir. Tezbaşaran (2015) tarafından ikili karşılaştırma yöntemi ile yapılan araştırmada, benzer sonuçların elde edildiği görülmektedir. Özellikle ÇSS, UCYS ve SS türleri, sıralama açısından aynı sonuçları vermektedir.

Bu araştırmanın önemli bir diğer sonucu ise, sınav türlerine öğrenciler hangi açılardan yaklaşmakta ve onları ne tür gerekçelerle olumlu ya da olumsuz eleştirmekte olduklarının saptanmış olmasıdır. Bu çalışmada sınav türleri, kategori başlıklarında incelenmiştir. Kategorilerden oluşan üst başlıkların “Güvenirlik”, “Geçerlik”, “Kullanışlılık” ve “Öğrenme” temaları olabileceği düşünülmektedir. Ancak öğrencilerin yaptığı değerlendirmelerin kategori başlıkları altında incelenmesinin, tartışma açısından daha anlamlı olduğu düşünülmüştür. Sınav türlerinden ÇSS’nın, üst düzey öğrenmeleri ölçebilmesi, objektif puanlanabilmesi gibi özellikleri öğrenciler tarafından vurgulanmakla birlikte, cevabın ipucu ile yakalanabilmesi ve şansla doğru cevabın bulunabilmesi nedeni ile bu sınav türünün öğrenci tarafından avantaj olarak görülmesi, ÇSS türünün öğretmenler tarafından çok dikkatli olarak hazırlanması gerektiğini göstermektedir. Cevabın, sorunun altında, öğrencinin gözü önünde olması nedeniyle, iyi hazırlanmamış çeldiricilerden oluşan sorular, ÇSS’nın geçerliğini zedelemektedir. Cevabın bilmeyen tarafından yakalanabilmesi, sınavı hazırlayan tarafından çoktan seçmeli soru yazmada önemli kuralların yerine getirilmediği anlamına gelmektedir. Hatta iyi bir soru kökü, çalışmayan çeldiriciler yüzünden geçersiz bir soru haline dönüşmektedir. Hazırlanan ve uygulaması yapılan çoktan seçmeli bir testin maddeleri analiz edilerek, testin yeterince güvenilir ve geçerli olup olmadığı, testi oluşturan maddelerin iyi çalışıp çalışmadığı, bilenler ile bilmeyenleri birbirinden ayırıp ayırmadığı, güçlüğü ya da kolaylığı gibi özellikleri belirlenebilir (Gelbal, 2013). Çoktan seçmeli maddelerin analiz edilebilmesi, öğretmene doğru çalışmayan çeldiricileri düzelterek sorunun kalitesini iyileştirme fırsatı verir (Burton, Sudweeks, Merrill ve Wood, 1991).

KCYS türü özellikle amaca uygunluk ve kullanışlılık açısından, öğrenciler tarafından, iyi bir sınav türü olarak değerlendirilmiştir. Özellikle bilgiyi ölçmek için uygun olması, soruların anlaşılır ve istenen cevabın kısa ve öz olması bu sınav türünün olumlu yanı

olarak öğrenciler tarafından vurgulanmıştır. Bunun yanı sıra, zaman açısından ve istenen cevabın kısa olması durumunun da sınavın getirdiği bir rahatlık olarak değerlendirilmiştir. Cevapların kısa olması, yazılı yoklamalarda olan yoruma açıklığı azaltır (Gelbal, 2013). D-YS türü ise amaca uygunluk ve kullanılabilirlik açısından, öğrenciler tarafından beğenilen bir sınav türü olmakla birlikte şans başarısının yüksek olması da bir avantaj olarak görülmektedir. Bundan dolayı, büyük sınıflardaki öğrencilere bu sınav türünün uygulanması, geçerlik açısından sakıncalı olabilir. Şans başarısının yüksek olmasına rağmen, bu sınav türünün kaygı yarattığı ifadeleri, özellikle ikilemde kalmanın stres yarattığının belirtilmesi, bu araştırmanın ortaya çıkardığı sonuçlardan bir tanesidir.

BDYS türü, aslında KCYS altında yer almaktadır. Ancak görülmektedir ki, boşluk doldurma ve kısa cevaplı soru tipi öğrenciler tarafından farklı algılanmakta ve derecelendirilmektedir. KCYS'ndan farklı olarak bu sınav türünde cevaba götürecek ipuçlarının bulunması bu sınav türünü "iyi" kategorisinde değerlendirmelerinin bir gerekçesini oluşturmaktadır. Sınav sorularında beklenen özelliğe sahip olanın doğru cevaplama beklentisi vardır ki, buna madde ayırt edicilik gücü ya da madde geçerliği denir (Atılğan, 2006). O halde ipucu veren sorulardan oluşan bir sınavın geçerliği de düşük olur.

UCYS türü sınavlar amaca uygunluk açısından çekincelerin belirtildiği bir sınavdır. Özellikle yazılı anlatım gücü bu sınav türünde geçerliği zedeleyici bir etmendir (Özçelik, 2009; Turgut ve Baykul, 2010). Bu durum öğrenciler tarafından da ifade edilmiştir. Ayrıca bu sınavın kaygı yaratan bir sınav olduğu belirtilmiştir. Yine kapsam geçerliği açısından sıkıntılı bir sınavdır. Bununla birlikte, soruların açık uçlu olması nedeniyle öğretmenin istediği cevabın ne olduğunun anlaşılabilmesi ise düşük not alma kaygısı yaratabilir. Uzun cevabı olan soruların uygulanması, sınavın başta kullanılabilirliğini sonra da güvenilirlik ve geçerliğini düşürür. Az sayıda uzun cevaplı soru ile sınav kapsamı yeterince temsil edilemez. Bu nedenle uzun cevaplı sorular daha küçük alt sorulara ayrılarak kısa cevaplı hale dönüştürülebilir (Gelbal, 2013).

SS türü için amaca uygun olmayan bir sınav türü olarak değerlendirenlerin oranı oldukça fazladır. Bu kategorideki gerekçeler incelendiğinde, sınavın heyecan yarattığı vurgusu yapılarak amaca uygun olmadığı gerekçelendirilmiştir. Bu durumda sınav kaygısı ve amaca uygunluğun birlikte ele alındığı söylenebilir. Bu sınav türü ancak sözlü anlatım gücü, konuşma becerileri ölçülecek ise geçerli bir sınavdır (Özçelik, 2009).

Öğrencilerin ortaya koyduğu sınav türlerine yönelik açıklayıcı tepkiler, alanyazında bu sınavların olumlu ve olumsuz yönleri ile örtüşmektedir. Özçelik (2009), kısa cevaplı yazılı sınavların en kullanışlı sınav olduğunu ve özellikle okullardaki derslerde kullanmak üzere önceden hazırlanmış ve geliştirilmiş çoktan seçmeli testler yok ise, kısa cevaplı sınavlar hazırlanarak bunlardan yararlanılmasını önerir (s. 129).

Öğrenci tepkileri ile alanyazındaki bilgilerin bu denli uyuşması, öğrencilerin eğitim yaşantılarında sınav türlerinin olumlu ve olumsuz yanlarını deneyimlemiş olduklarını düşündürmektedir. Öğrencilerin hatırlamayı sağlayan sınav türlerini tercih etmeleri, geçmiş yaşantılarında daha çok hatırlama gerektiren bilgi basamağında hazırlanmış sınavlarla karşılaştıklarına dair bir çıkarım yapılabilir. Oysaki daha üst düzeyden soruların da sınavlarda yer alması gerekir. Öğrenme düzeyleri hiyerarşiktir; buna göre, bilgiyi kavramış biri onu aynı zamanda hatırlayabilir de (Bloom, Engelhart, Furst, Hill ve Krathwohl, 1956). Ayrıca şans başarısı gibi soru tipinden kaynaklı, bilmeden doğru cevaba ulaşabilme olasılığı bulunan sınavların, kendi avantajlarına olacağını düşündükleri için, o sınav türünü tercih

ettikleri görülmektedir. Bu nedenle, eğitim veren tüm öğretmen ya da ölçme yapacak olan tüm eğitimcilerin, sınavların özelliklerini bilmeleri ve sınav hazırlamada kendilerini geliştirerek yetkin olmaları önemlidir. Sonuç olarak, eğitimde yapılan nitelikli ölçümler, “başarı” adına yapılan değerlendirmelerin sağlam olmasına katkıda bulunacağı gibi, öğrencilere sınav türlerinin olumsuzluklarının yaşatılmaması ve onların sınavlara ve ondan elde edilen puanlara karşı olan güvenlerinin zedelenmemesi açısından da önemlidir.

5. KAYNAKÇA

- Acar Güvendir, M. ve Özer Özkan, Y. (2013). İki ölçekleme yönteminin karşılaştırılması: İkili karşılaştırma ve sıralama yargıları. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 105-119.
- Albayrak Sarı, A. ve Gelbal, S. (2015). İkili karşılaştırmalar yargılarına ve sıralama yargılarına dayalı ölçekleme yaklaşımlarının karşılaştırılması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 6(1), 126-141.
- Atılğan, H. (2006). Madde ve test istatistikleri. H. Atılğan (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (s. 353-375). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bloom, B. S, Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives*. London: Longman Group Ltd.
- Bolanowski, S. J., & Gescheider, G. A. (2013). *Ratio scaling of psychological magnitude*. Hove: Psychology Press.
- Burton, S. J., Sudweeks, R. R., Merrill, P. F., & Wood, B. (1991). *How to prepare better multiple-choice test items: Guidelines for university faculty*. Retrieved August 23, 2016, from <https://testing.byu.edu/handbooks/betteritems.pdf>
- Colman A. M. (2015). *A dictionary of psychology*. Oxford: OUP Oxford.
- Crocker, L., & Algina, J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory*. Florida: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Doğan, N. (2006a). Yazılı yoklamalar. H. Atılğan (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (s. 206-226). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Doğan, N. (2006b). Kısa yanıtli sınavlar. H. Atılğan (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (s. 248-255). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Doğan, N. (2006c). Çoktan seçmeli testler. H. Atılğan (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (s. 281-326). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ebel, R. L. (1965). *Measuring educational achievement*. New Jersey: Prentice Hall, Inc.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2003). *How to design and evaluate research in education*. Boston: Mc Graw Hill.
- Gelbal, S. (2013). Eğitimde kullanılan ölçme araçları. S. Gelbal (Ed.), *Ölçme ve değerlendirme* içinde (s. 58-76). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Guilford, J. P. (1938). The computation of psychological values from judgements in absolute categories. *Journal of Experimental Psychology*, 22(1), 32-42.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2006). Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. *Resmi Gazete*, 26156, 02.05.2006. http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/.../09043814_yonetmelik.doc Erişim tarihi: 10.02.2015.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2013). Milli Eğitim Bakanlığı Orta Öğretim Kurumları Yönetmeliği. *Resmi Gazete*, 28758, 07.09.2013. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/09/20130907-4.htm> Erişim tarihi: 10.02.2015.
- Özçelik, D. A. (2009). *Ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.

- Spencer, L., Ritchie, J., & O'conner, W. (2003). Analysis: Practices, principles and processes. In J. Ritchie, J. Lewis (Ed.) *Qualitative research practices* (pp. 199-218). London: Sage Publications.
- Tezbaşaran, E. (2015). Öğretmen adaylarının görüşlerine göre sınav türlerinin ikili karşılaştırma yöntemi ile ölçeklenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(3), s.283-288.
- Thurstone, L. L. (1959). *The Measurement of values*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Torgerson, W. S. (1958). *Methods of scaling*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Trochim, W. M. K., & Donnelly, J. P. (2008). *The research methods knowledge base*. USA: Cengage Learning.
- Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (1992). *Ölçekleme teknikleri*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (2010). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.

FENE YÖNELİK MOTİVASYONA VE ÖĞRENME STİLLERİNE DAYALI ÖĞRETİM ETKİNLİKLERİNİN ÖĞRENCİLERDE FEN BİLİMLERİ DERSİNE OLAN TUTUMA ETKİSİ

Hakan SARAÇ*

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin Fene yönelik motivasyona ve öğrenme stillerine dayalı öğretim etkinliklerinin Dünya ve Evren öğrenme alanlı konulara yönelik tutumlarını incelemektir. Araştırma öntest-sontest kontrol gruplu ikisi deney, biri kontrol grubundan oluşan yarı deneysel desenli bir çalışmadır. Araştırmanın örneklemini, ortaokul 6. sınıf deney-1 grubu 31, deney-2 grubu 27 ve kontrol grubu 22 olmak üzere üç sınıfta toplam 80 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada uygulamadan önce motivasyon ölçeği ve öğrenme stili ölçeği ile deneysel uygulama öncesi ve sonrasında ise Dünya, Ay ve Güneş tutum ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizi için betimsel analiz, bağımlı gruplar t-testi ve tek yönlü ANOVA testi kullanılmıştır. Dünya, Ay ve Yaşam Kaynağımız Güneş ünitesi, deney-1 grubuna öğrencilerin fen bilimlerine yönelik motivasyonlarına dayalı öğretim etkinliklerine göre anlatıldığında ortalama 84.16'dan 100.35'e, deney-2 grubuna öğrencilerin öğrenme stillerine dayalı öğretim etkinliklerine göre anlatıldığında ortalama 81.70'den 100.74'ya ve kontrol grubuna fen müfredatında yer alan geleneksel yöntemlere dayalı öğretim etkinliklerine göre anlatıldığında ise ortalama 90.09'dan 92.45'ya yükselmiştir. Fakat uygulama sonrası deney-1, deney-2 ve kontrol grubu öğrencilerinin Dünya, Ay ve Güneş tutum ölçeği son-test puanları $[F(2-79)=1.848, p>.05]$ arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı ortaya çıkmıştır.
Anahtar Kelimeler: dünya, ay ve güneş, fen tutumu, motivasyon, öğrenme stilleri

THE EFFECT OF FUNCTIONAL ACTIVITIES OF MOTIVATION AND LEARNING STYLES BASED ACTIVITIES ON STUDENTS' ATTITUDE TOWARDS SCIENCE EDUCATION LESSON

ABSTRACT

The aim of this research is to put forward whether teaching activities based on learning styles and 6th grade students' motivations for learning Science have an effect on their attitudes towards the subjects like Earth and Universe. The research is quasi-experimental study that comprises of neutral assignment. Also, this study has two experimental groups with pre-test and post-test groups and one control group. The sample of the research is constructed with totally 80 students in three classes, these are secondary school 6th grade experiment-1 group of 31 students, experiment-2 group of 27 students and control group of 22 students. In the research, motivation scale and learning style scale are used before implementation while Earth, Moon and Sun scales are used before and after experimental practice. Descriptive analysis, dependent groups t-test and one-way ANOVA test are utilized for analysis of the obtained data. After the unit Earth, Moon and Life Source Sun were taught to experiment-1 group students with teaching activities based upon students' motivation for learning Science, it was observed that students' average points raised from

* Dr., Fizik öğretmeni, MEB, İstanbul-Türkiye, hknsrcmv@gmail.com

84.16 to 100.35. Plus, when this unit was commentated to experiment group-2 group through activities based on students' learning styles, their average increased from 81.70 to 100.74, whereas the average went up from 90.09 to 92.45 when the unit was taught to control group via traditional methods taking place in Science Curriculum. Nevertheless, it came in sight that there is not any meaningful relationship statistically between experiment-1 group, experiment-2 and control group students' post-test points [$F(2-79)=1.848, p>.05$] of Earth, Moon and Sun attitude scale.

Keywords: earth, moon and sun, science attitude, motivation, learning styles

1. GİRİŞ

Terim olarak motivasyon, insanların bir amaç üzerine odaklanmasına yardımcı olan, bir davranışın başlaması için harekete geçiren, davranışı istenilen amaç doğrultusunda yönlendiren ve devamlı kılan fizyolojik, bilişsel ve duyuşsal boyutları olan güç olarak ifade edilmektedir (Taşdemir, 2013). Öğrencilerin fen öğrenimine yönelik motivasyonları, öğretmen ve öğrencilerin bireysel özelliklerinden, öğretim yöntem ve tekniklerinden, öğrenme-öğretme stratejilerinden, öğrenme ortamlarından ve öğretim programından etkilenen çok boyutlu bir faktördür (Yılmaz ve Huyugüzel Çavaş, 2007).

Öğrencilerin fen bilimlerine karşı tutumlarında, motivasyonlarının yanında öğrenme stillerinin de bilinmesi önemli bir yer tutmaktadır. Öğrenme stilleri, bireyin doğuştan sahip olduğu ve onun başarısını etkileyen karakteristik özelliklerdir (Karademir ve Tezel, 2010). James ve Gardner (1995) öğrenme stilini, öğrenenlerin öğrenmeyi amaçladıkları şeyin en verimli ve en etkili algılandığı, işlendiği, saklandığı ve anımsandığı şartlar olarak dile getirmişlerdir. Öğrenciler aynı ortamlarda aynı şartlarda birebir aynı eğitimlere tabi tutulsa bile, öğrenmeleri birbirinden farklı olarak gerçekleşebilir. Öğrencilerin öğrenme stillerinin ne olduğu belirlenirse, onların nasıl öğrendiği ve nasıl bir öğretim tasarımı uygulanması gerektiği daha kolay bir şekilde anlaşılabilir (Babadoğan, 2000). Kimi öğrenciler görsel yollarla öğrenir, kimileri işitsel ve kimileri de dokunarak öğrenirler. Bundan dolayı öğrenme stilleri görsel, işitsel ve dokunsal olmak üzere gruplanabilir (Dunn ve Dunn, 1992). Görseller, derste görsel malzemeler ve uyarıcılarla etkileşime girmeyi tercih ederler. Görsel stile sahip öğrenciler okuduklarını ya da duyduklarını zihinlerinde canlandırabilirler (Boydak, 2001). İşitsel biçime sahip öğrenciler sesli uyarıcılara karşı duyarlıdırlar. Konuşmak, tartışmak, dinlemek, anlatmak, ses tonu, dil, melodi, birbirine yakın ama farklı sesler, şiir bu stile sahip öğrencilerin önemsedikleri ve tercih ettikleri şeylerdir. Dokunsallar ise genellikle duyu ve düşüncelerini beden dili ile ifade etmeye, alet kullanmaya, bir şeyleri dinlemek ya da gözlemektense bizzat yapmaya, somut bir şeyler üretmeye özel bir ilgi duyar ve isteklidirler (Searson ve Dunn, 2001).

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 2013 yılında yenilenen fen bilimleri dersi öğretim programında altıncı sınıf *Dünya ve Evren* öğrenme alanlı *Dünyamız, Ay ve Yaşam Kaynağımız Güneş* ünitesine ait hedef kazanım ve amaçları,

“Öğrencilerin, Dünya, Güneş ve Ay’ın görelî boyut ve biçimleri ile Dünya’mızın katmanlarını tanıyıp kavraması, Ay’ın dönme ve dolanma hareketlerini açıklayarak bir model oluşturması, Dünya ve Ay arasında hareket ilişkisi kurabilmesi, bu ilişkinin yol açtığı sonuçlar ve bunların günlük yaşama etkisi hakkında bilgi ve beceriler kazanmaları hedeflenmektedir” şeklinde belirtilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013, s. 27).

Alanyazında, temel eğitim seviyesindeki öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeğinin geliştirilmesi (Dede ve Yaman, 2008; Tuan, Chin ve Shieh, 2005; Yılmaz ve Huyugüzel Çavaş, 2007), ilköğretim öğrencilerinin fen bilgisi dersine yönelik motivasyon düzeyleri ve motivasyon düzeylerinin demografik özelliklere göre farklılaşma durumu (Ay-dın, 2007; İnel Ekici, Kaya ve Mutlu, 2014), öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemeye ve öğrenme stilleri ile akademik başarısı arasındaki ilişki (Bozkurt ve Aydoğdu, 2009; Özer, 2010; Richardson ve Arker, 2010), öğrencilerin öğrenme stillerine göre öğrenme-öğretme etkinliklerini tasarlanması (Veznedaroğlu ve Özgür, 2005), farklı öğrenim seviyesindeki öğrencilerin Dünya ve Evren öğrenme alanlı kavramları anlama düzeylerinin ortaya çıkarılması (Ekiz ve Akbaş, 2005), İlköğretim öğrencilerine yönelik Ay'ın evreleri konusunda yapılan çalışmalar (Öztürk ve Uçar, 2012; Trundle, Atwood ve Christopher, 2006) şeklinde birçok araştırma yapılmıştır.

Alanyazın incelemesinde Fene yönelik motivasyon ve öğrenme stilleri ile ilgili olarak; Yenice, Saydam ve Telli (2012) ilköğretim öğrencilerinin fen bilimlerine karşı tutumları ve motivasyonları arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırma sonucunda öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik motivasyon düzeyleri ile fen bilimleri dersinden aldıkları son yazılı notu arasında orta düzeyde, pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Azizoglu ve Çetin (2009) ortaokul öğrencilerinin öğrenme stilleri, fen dersine yönelik tutumları ve motivasyonları arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırma sonucunda, altıncı ve yedinci sınıflar motivasyon ve tutum düzeyleri bakımından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Farklı öğrenme stillerinin motivasyon düzeyleri arasında anlamlı farkların olduğu, ancak fen tutum düzeyleri arasında anlamlı farkın olmadığı ortaya konmuştur. Usta, Bodur, Yağız ve Sünbül (2011) ise ilköğretim fen bilgisi dersinde öğrenme stillerine dayalı öğretim etkinliklerinin öğrenci erişimi ve tutumlarına etkisini araştırmışlardır. Araştırma sonucunda, öğrenme stillerine dayalı öğretimin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin erişimi ve tutumları ile geleneksel öğretimin yapıldığı kontrol grubundaki öğrencilerin erişimi ve tutumları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Alanyazın incelemesinde, Dünya ve Evren öğrenme alanlı konularla ilgili olarak; Bolat ve arkadaşları (2014) dokuzuncu sınıf öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada öğrencilerin Dünya ve Evren öğrenme alanlı konularının ilerde mesleki yaşantılarına bir katkısının olmayacağına, günlük yaşantılarıyla ilişkili olmadığına, ilgili konuların ezber gerektiren konular içerdiğine inandıkları ve ilgili Fen konularına yönelik genel anlamda yeteri kadar olumlu tutum geliştirmedikleri sonucuna ulaşmışlardır. Arıkurt, Durukan ve Şahin, (2015) Dünya ve Evren öğrenme alanlı konulara yönelik ortaokul öğrencilerinin görüşlerinin farklı öğrenim seviyelerinde nasıl bir gelişim gösterdiğini incelemişlerdir. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin konuyla ilgili öğrenmelerinin sınıf seviyesi ilerledikçe daha bilimsel içeriğe sahip olduğu ve öğretim programının sarmal yapısına uygun bir şekilde öğrencilerin kavram bilgilerinin gelişim gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Karamustafaoglu ve arkadaşları (2016) sekizinci sınıf öğrencilerinin temel eğitim süreci içerisinde görmüş oldukları Dünya ve Evren öğrenme alanlı konular hakkındaki görüşlerini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin konuyla ilgili belgesel ve animasyon gibi görsel materyallerle ders işlenmesinden keyif aldığı; Dünya ve Evren öğrenme alanlı konuların son ünite olması nedeniyle işlenmediği, düz anlatımla geçirilmesi nedeniyle konulara ilgi duymadıkları, Dünya ve Evren öğrenme alanlı konuların sene başında ya da ortasında işlenmesini istedikleri tespit edilmiştir.

Alanyazında ortaokul öğrencilerinin Fene yönelik motivasyona ve öğrenme stillerine göre düzenlenen öğretim etkinliklerin Dünya ve Evren öğrenme alanlı konulara karşı tutuma olan etkisine yönelik bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Bu yüzden araştırmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırmanın amacı, Fene yönelik motivasyona ve öğrenme stillerine dayalı öğretim etkinliklerinin ortaokul 6. sınıf öğrencilerde Dünya ve Evren öğrenme alanlı konulara yönelik tutumlarına etkisini ortaya koymaktır. Buna göre araştırmanın problemi “Fene yönelik motivasyona ve öğrenme stillerine dayalı öğretim etkinliklerinin öğrencilerde Dünya ve Evren öğrenme alanlı konulara ilişkin tutumlarına etkisi var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir. Bu doğrultuda belirlenen alt problemler şu şekildedir.

- Geleneksel öğretime dayalı etkinlikler, öğrencilerin Dünya, Ay ve Güneş konularına ilişkin tutumlarını değiştirmekte midir?
- Fene yönelik motivasyona dayalı öğretim etkinlikleri, öğrencilerin Dünya, Ay ve Güneş konularına ilişkin tutumlarını değiştirmekte midir?
- Öğrenme stillerine dayalı öğretim etkinlikleri, öğrencilerin Dünya, Ay ve Güneş konularına ilişkin tutumlarını değiştirmekte midir?
- Öğrencilerin geleneksel yöntem, fene yönelik motivasyona ve öğrenme stillerine dayalı öğretim etkinliklerinin Dünya, Ay ve Güneş konularına ilişkin tutumları arasında fark var mıdır?

2. YÖNTEM

Araştırmada nicel yöntem kullanılmıştır ve ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desenlidir. Eğitim araştırmalarında gerçek deneysel çalışmalar yapmak genellikle mümkün değildir. Çünkü okul ve sınıf ortamlarında öğrencilerin gruplara yansız ataması mümkün olmamaktadır. Öğrenciler sınıflara okul idaresi tarafından önceden yerleştirilmektedirler. Bundan dolayı araştırmada, deneysel araştırma desenlerinden yarı deneysel desen kullanılmıştır. Gerçek deneysel desen ile yarı deneysel desen arasındaki tek fark katılımcıların gruplara rastgele atanması veya atanmaması durumudur (Creswell ve Plano Clark, 2011). Bu durumda yapılabilecek tek şey daha önceden oluşturulmuş gruplardan deney ve kontrol grubu olacakların rastgele kararlaştırılmasıdır. Araştırma öntest-sontest kontrol gruplu ikisi deney ve biri kontrol grubu olmak üzere yansız atama ile oluşturulmuş ve üç gruba yürütülmüştür.

Araştırmada, bağımlı değişkenlere ilişkin ölçümlerde veri toplama aracı olarak “*Dünya, Ay ve Güneş Tutum Ölçeği*” (DAG-TÖ) kullanılmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkenleri; deney-1 grubu üzerinde etkisi incelenen “*Öğrencilerin Fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarına dayalı etkinliklerin kullanımı*”, deney-2 grubu üzerinde etkisi incelenen “*Öğrencilerin Öğrenme Stillerine dayalı etkinliklerin kullanımı*” ve kontrol gruplarına uygulanan “*MEB müfredatına uygun yöntem ve modeller*” ile dersin işlenmesidir. Araştırmada yer alan gruplarda bulunan öğrencilerin fen bilimlerine yönelik motivasyon düzeylerinin ve öğrenme stili düzeylerinin belirlenmesi için uygulamadan önce *Fene Yönelik Motivasyon Ölçeği* ve *Öğrenme Stili Ölçeği* kullanılmıştır.

2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın örneklemini, MEB’na bağlı 2015-2016 eğitim öğretim yılının güz döneminde öğrenim gören ortaokul 6. sınıf deney-1 grubu 31, deney-2 grubu 27 ve kontrol grubu 22 olmak üzere üç sınıfta toplam 80 öğrenci oluşturmaktadır. Deney ve kontrol grupları

yansız atama (rastgele) ile belirlenmiştir. Sınıf mevcudu aynı zamanda katılımcı sayısını oluşturmaktadır. Her üç sınıfa da aynı Fen Bilgisi öğretmeni girmektedir. Deney-1 grubunun 17'si erkek, 14'ü kız, deney-2 grubunun 13'ü erkek, 14'ü kız öğrencidir. Kontrol grubunun ise 10'u erkek, 12'si kız öğrencidir.

2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmada üç adet veri toplama aracı kullanılmıştır. Uygulamadan önce öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerini ve öğrenme stili düzeylerini belirlemek için motivasyon ölçeği ve öğrenme stili ölçeği kullanılmıştır. Deneysel uygulama öncesi ve sonrasında ise Dünya, Ay ve Güneş tutum ölçeği kullanılmıştır.

2.2.1. Dünya, Ay ve Güneş Tutum Ölçeği

Veri toplamak amacıyla *Dünya, Ay ve Güneş* konu alanlı 27 maddeden oluşan 5'li likert tipi tutum ölçeği kullanılmıştır. "Astronomi" kavramıyla ilgili olarak Cumhur ve Kalkan (2015) tarafından geliştirilen tutum ölçeği *Dünya, Ay ve Güneş* konu alanına uyarlanmıştır. Uyarlama yapılırken araştırmacılar tarafından ilk olarak orijinal ölçek üzerindeki bütün maddelerde bulunan Astronomi kelimeleri *Dünya, Ay ve Güneş* kelimeleri ile değiştirildi. Sonra bir Fen Bilimleri ve bir Türkçe öğretmeni ile birlikte maddeler tek-tek incelenerek anlam bozuklukları, cümle düşüklükleri düzeltildi. Altıncı sınıf düzeyinden iki kız ve iki erkek öğrenciye maddeler okutularak anlamakta sıkıntı çektikleri kelimeler (iddia, teknik, kavram, stres, güncel) değiştirildi. Uyarlanan tutum ölçeğine araştırmanın amacı ve gönüllü katılım hususlarında açıklama bölümü ilave edildi. Ölçek, fen bilimleri öğretimi alanında uzman iki araştırmacı tarafından incelendi ve uyarlanan tutum ölçeği hakkında olumlu görüşleri alındı. Uyarlama sonrası oluşan ölçeğin pilot uygulaması altıncı sınıf düzeyinden başka bir sınıf üzerinde 12 kız, 12 erkek öğrenci olmak üzere toplam 24 öğrenci ile yapılmış ve güvenilirlik katsayısı (α) değeri 0,85 olarak bulunmuştur.

Dünya, Ay ve Yaşam Kaynağımız Güneş ünitesi altıncı sınıfta yılın son ünitesi olarak öğretim programında yer almaktadır. Uyarlanan Dünya, Ay ve Güneş tutum ölçeği üç sınıfa da, öğretmen üniteyi işlemeden önce ön-test olarak, ilgili ünite işlendikten sonra ise son-test olarak uygulanmıştır.

2.2.2. Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği

Fen öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeği 23 maddeden oluşan 5'li likert tipi olan ölçek, Dede ve Yaman (2008) tarafından geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçek beş faktörden oluşmaktadır. Bunlar "Araştırma yapmaya yönelik motivasyon", "Performansa yönelik motivasyon", "İletişime yönelik motivasyon", "İşbirlikli çalışmaya yönelik motivasyon" ve "Katılıma yönelik motivasyon" dur. Motivasyon ölçeğinin güvenilirlik katsayısı (α) değeri 0.80 olarak bulunmuştur. Ölçeğin pilot uygulaması altıncı sınıf düzeyinden başka bir sınıf üzerinde 12 kız, 12 erkek öğrenci olmak üzere toplam 24 öğrenci ile yapılmış ve güvenilirlik katsayısı (α) değeri 0.82 olarak bulunmuştur. Uygulama öncesi öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerini tespit etmek için kullanılmıştır.

2.2.3. Marmara Öğrenme Stili Ölçeği

Marmara öğrenme stili ölçeği, 27 maddeden oluşan "evet" ve "hayır" seçeneği olan ve Şimşek (2007) tarafından geliştirilmiş olup, Dunn ve Dunn öğrenme stilleri ölçeğinin teorik alt yapısı dikkate alınarak hazırlanmıştır. Ölçeğin uygulandığı öğrenci kendisini en

iyi anlattığını düşündüğü seçeneği “evet” diyerek işaretlemiş; kendisine uygun olmayana da “hayır” cevabını işaretleyerek belirtmiştir. Ölçeği oluşturan 27 maddenin 9 maddesi görsel, 9 maddesi işitsel, 9 maddesi ise dokunsal alanla ilişkilidir. Marmara öğrenme stili ölçeğinin güvenilirlik katsayısı (α) değeri 0.66 olarak bulunmuştur. Ölçeğin pilot uygulaması altıncı sınıf düzeyinden başka bir sınıf üzerinde 12 kız, 12 erkek öğrenci olmak üzere toplam 24 öğrenci ile yapılmış ve güvenilirlik katsayısı (α) değeri 0.74 olarak bulunmuştur. Uygulama öncesi öğrencilerin öğrenme stili durumlarını tespit etmek için kullanılmıştır.

2.3. Uygulama

Araştırmada deneysel uygulama süresince deney gruplarına araştırmacı derslere pasif gözlemci olarak katılmıştır. Gözlem, belirli bir kişi, olay, nesne, yer, durum ve şartlara ait veri toplamak için belirlenen hedefe yöneltilmiş bakış ya da gözden geçirme olayıdır (Karasar, 2009).

Araştırmada her üç sınıfa da aynı fen bilimleri dersi öğretmeni girmiştir. Deneysel uygulama, 16 ders saati olup, haftada 4 saat ve toplamda 4 hafta sürmüştür. Ön-test ve son-test için yapılan sınavlar deneysel uygulama zaman dilimi dışındadır. Öğretmen hem deney hem de kontrol gruplarına müfredatta yer alan zaman tanzimine göre ders anlatmıştır.

2.3.1. Öğrencilerin Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyonlarına Dayalı Etkinlikler

Öğretmen deney-1 grubu öğrencilerine ders anlatırken ilk önce sınıfı, Dede ve Yaman (2008) tarafından geliştirilen fen öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeğinin alt boyutlarını dikkate alacak şekilde beş gruba ayırmıştır. Bu grupları tespit edilen alt boyutlara göre araştırma, performans, iletişim, işbirlikli çalışma ve katılım olacak şekilde isimlendirilmiştir. Deney-1 grubunda öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarına dayalı öğretim etkinlikleri ölçekte yer alan maddeler doğrultusunda beş alt boyutuda kapsayacak şekilde tasarlanmıştır. (1) Araştırma grubu için; öğretmen konular ile ilgili tartışma ortamı oluşturarak öğrencilerin ön bilgilerini almaya çalıştı, öğrencilere konular ile ilgili daha derinlemesine bilgiler edinmesi için farklı kaynaklardan ve sanal ortamdan yararlanacak şekilde araştırma ödevleri verilerek çalışmalarını sınıfta sunmaları sağlandı, ilgili konular hakkında son yenilikleri tespit etmeleri için öğrencilere araştırma ödevleri verildi ve grup olarak sınıfta sunum yapmaları istendi. (2) Performans grubu için; öğrencilere konular ile ilgili proje çalışmaları yapmaları, yaptıkları çalışmayı rapor olarak sunmaları istendi, grup içerisinde derse katılımı, proje ödevleri yapımında ve etkinlikleri ilk olarak bitirmede öğrenciler arasında yarış ortamı oluşturuldu ve grup içerisinde başarılı olan öğrenciler öğretmen tarafından takdir edildi, öğrencilerden konuyla ilgili resim çizmeleri istendi ve beğenilenler sınıf panosuna asıldı. (3) İletişim grubu için; verilen ev ödevleri kontrol edilerek sınıfta sunmaları istendi, grup olarak konu hakkında beyin fırtınası-tartışma ortamı oluşturuldu ve düşünceleri alındı, öğrencilerden konuyla ilgili şiir ve hikaye yazmaları istendi, beğenilenler sınıf panosuna asıldı. (4) İşbirlikli çalışma grubu için; öğrencilere konularla ilgili drama etkinlikleri yaptırıldı, öğrencilerden etkinliklerle ilgili olarak model oluşturmaları ve açıklamalar yapmaları istendi, verilen ev ödevlerinin grup olarak yapılması ve sunulması istendi. (5) Katılım grubu için; konularla ilgili soru-cevap şeklinde tartışma ortamı oluşturarak öğrencilerin derse katılımını sağlamaya çalıştı, öğrencilerden konuyla ilgili bilmece-bulmaca hazırlamaları ve sınıfta sunmaları istendi, öğrencilerden yapılan etkinlik malzemelerinin sınıfa getirilmesi istendi ve etkinliklerde aktif görev verildi.

2.3.2. Öğrencilerin Öğrenme Stillerine Dayalı Etkinlikler

Öğretmen deney-2 grubu öğrencilerine ders anlatırken ilk önce sınıfı, Şimşek (2007) tarafından geliştirilen Marmara öğrenme stili ölçeğinin alt boyutlarını dikkate alacak şekilde üç gruba ayırmıştır. Bu gruplar öğrencilerin sınıfta oturma düzenlerine göre rastgele ayarlanmıştır. Bu grupları tespit edilen alt boyutlara göre görsel, işitsel ve dokunsal olacak şekilde isimlendirmiştir. Öğrencilere proje ve araştırma ödevleri alt boyut grupları dikkate alınarak verilmiştir. Deney-2 grubunda öğrencilerin öğrenme stillerine dayalı öğretim etkinlikleri ölçekte yer alan maddeler doğrultusunda üç alt boyutu da kapsayacak şekilde tasarlanmıştır. (1) Görsel grup için; öğretmen konular ile ilgili resimler ve posterler hazırlayarak öğrencilere projeksiyonla gösterdi. Ders anlatılırken animasyon, simülasyon ve video-filmlerden yararlanıldı. Öğrencilere ev ödevi olarak resim ve çizim çalışması verildi ve beğenilenler sınıf panosunda sergilendi. Öğrencilerden diğer kaynaklardan ve sanal ortamdan görsel öğeler bulmaları ve sınıfta sunum yapmaları istendi. (2) İşitsel grup için; öğretmen ders anlatırken soru-cevap metodu ile öğrencilerin düşüncelerini ifade etmelerini sağladı, konularla ilgili şiir, masal, hikaye, bilmece ve bulmaca getirmeleri istendi ve sınıfta sesli okuma etkinliği yapıldı, drama etkinlikleri yapılarak karşılıklı konuşma ve dinleme ortamları oluşturuldu, konularla ilgili sanal ortamdan şarkılar dinlendi. (3) Dokunsal grup için; konular anlatılırken model gösterme şeklinde etkinlikler yapıldı, etkinlik materyalleri öğrencilere getirildi, materyalin tanıtımı bizzat getiren öğrenciye yaptırıldı ve etkinliklerde aktif rol almaları sağlandı, drama etkinliklerinde rol almaları sağlandı, öğrencilere proje ve performans ödevleri verilerek sınıfta sunmaları istendi.

2.3.3. Geleneksel Öğretim Yönteminin Uygulandığı Etkinlikler

Geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubunda; Fen Bilgisi öğretmeni üniteyle ilgili sözlü sunumla hareket ederek dersin işlenişini yürütmüştür. Dersin işlenişinde ders kitabı, çalışma kitabı ve bazı diğer kaynaklar kullanılmıştır. Öğretmen, düz anlatımla dersi işlemiş, gerekli gördüğü yerlerde öğrencilere sorular sormuş ve anlaşılmayan yerleri bu şekilde gidermiştir. Ünite ile ilgili deneyler gösteri şeklinde öğretmen tarafından yapılmıştır. Ünite sonunda öğretmen öğrencilerden işlenen konu ile ilgili ders kitabının sonunda yer alan değerlendirme sorularını ev ödevi olarak vermiş ve bir sonraki derste öğrencilerle birlikte soruları çözmüştür.

2.4. Veri Analizi

Grupların normal dağılım gösterip-göstermediğini tespit etmek için deney ve kontrol gruplarına ait verilerin dağılımı Kolmogorov-Smirnow testi ile analiz edilmiş ve verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir ($p > .05$). Toplanan verilerin önce grup ortalamaları karşılaştırılmış daha sonra madde bazında analizi yapılmıştır.

Uygulama öncesi deney-1, deney-2 ve kontrol grubu öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyon düzeyleri, öğrenme stili düzeyleri ve Dünya, Ay ve Güneş tutum ölçeği ortalamalarını karşılaştırmak için betimsel analiz ve tek yönlü ANOVA testi kullanılmıştır. Uygulama sonrası DAG-TÖ öntest-sontest uygulaması sonucunda normal dağılım gösteren verilerin analizi için betimsel analiz, bağımlı gruplar t-testi ve tek yönlü ANOVA testi kullanılmıştır.

3. BULGULAR

Uygulama öncesi kontrol, deney-1 ve deney-2 grubuna ait öğrencilerin fen bilimlerine yönelik motivasyon ve öğrenme stili düzeyleri ile *Dünya, Ay ve Güneş* konularına olan tutumlarına ilişkin betimsel analiz sonuçları Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1
Kullanılan Ölçekler Ön-test Betimsel Analiz Sonuçları

Kullanılan Ölçek	Grup	N	\bar{X}	Ss
FÖY-MÖ	Kontrol	22	85.18	9.77
	Deney-1	31	82.29	16.47
	Deney-2	27	80.44	15.02
MÖS-Ö	Kontrol	22	18.13	4.05
	Deney-1	31	18.80	2.80
	Deney-2	27	20.44	3.40
DAG-TÖ	Kontrol	22	90.09	10.69
	Deney-1	31	84.16	11.79
	Deney-2	27	81.70	14.81

FÖY-MÖ: Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği

MÖS-Ö: Marmara Öğrenme Stili Ölçeği

DAG-TÖ: Dünya, Ay ve Güneş Tutum Ölçeği

Tablo 1’de uygulama öncesi yapılan ölçeklerin betimsel analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeğinde alınabilecek en düşük puan 23 (Kesinlikle katılmıyorum=1*23), en yüksek puan 115 (Kesinlikle katılıyorum= 5*23)’dir. Buna göre öğrencilerin fen bilimlerine yönelik motivasyonlarının iyi düzeyde olduğu ($\bar{X}_k=85.18$; $\bar{X}_{D1}=82.29$; $\bar{X}_{D2}=80.44$) görülmektedir. Öğrencilerin öğrenme stilleri tutum ölçeğinde alınabilecek en düşük puan 0 (Hayır=0*27), en yüksek puan 27 (Evet=1*27)’dir. Buna göre öğrencilerin öğrenme stillerine yönelik tutumun yüksek düzeyde olduğu ($\bar{X}_k=18.13$; $\bar{X}_{D1}=18.80$; $\bar{X}_{D2}=20.44$) görülmektedir. Öğrencilerin Dünya, Ay ve Güneş tutum ölçeğinde alınabilecek en düşük puan 27 (Kesinlikle katılmıyorum=1*27), en yüksek puan 135 (Kesinlikle katılıyorum= 5*27)’dir. Buna göre öğrencilerin Dünya, Ay ve Güneş konularına olan tutumun iyi düzeyde olduğu ($\bar{X}_k=90.09$; $\bar{X}_{D1}=84.16$; $\bar{X}_{D2}=81.70$) görülmektedir. Uygulama öncesi kontrol, deney-1 ve deney-2 grubuna ait öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik motivasyon ve öğrenme stili düzeyleri ile *Dünya, Ay ve Güneş* konularına olan tutumlarına ilişkin tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Kontrol, Deney-1 ve Deney-2 Grubu Ön-test ANOVA Sonuçları

Kullanılan Ölçek	Varyansın Kaynakları	Kareler toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p*
FÖY-MÖ	Gruplar arası	273.56	2	136.78	.658	.521
	Gruplar içi	16014.32	77	207.97		
	Toplam	16287.88	79			
MÖS-Ö	Gruplar arası	71.454	2	35.72	3.119	.055
	Gruplar içi	882.09	77	11.45		
	Toplam	953.55	79			
DAG-TÖ	Gruplar arası	885.24	2	442.62	2.775	.069
	Gruplar içi	12281.64	77	159.50		
	Toplam	13166.88	79			

p > .05

Tablo 2’de yer alan ANOVA sonuçlarına göre, uygulama öncesi deney-1, deney-2 ve kontrol grubu öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeği ön-test puanları arasında [$F_{(2-79)} = .658, p > .05$], öğrenme stilleri tutum ölçeği ön-test puanları arasında [$F_{(2-79)} = 3.119, p > .05$] ve Dünya, Ay ve Güneş tutum ölçeği ön-test puanları arasında [$F_{(2-79)} = 2.775, p > .05$] istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Sonuç olarak uygulama öncesi her üç sınıfta da bulunan öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarının, öğrenme stillerinin ve Dünya, Ay ve Güneş konularına olan tutumlarının bir birbirine denk olduğu söylenebilir.

Belirlenen alt problemler doğrultusunda, (1) kontrol grubu öğrencilerinin geleneksel yöntemlere dayalı öğretim etkinlikler bazında ön-test ve son-test sonuçları, (2) deney-1 grubu öğrencilerinin fen bilimlerine yönelik motivasyonlarına dayalı öğretim etkinlikler bazında ön-test ve son-test sonuçları (3) deney-2 grubu öğrencilerinin öğretim stillerine dayalı öğretim etkinlikler bazında ön-test ve son-test sonuçları bağımlı gruplar t-testi karşılaştırması Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3

DAG-TÖ Öntest-Sontest Bağımlı Gruplar t-Testi Karşılaştırması

Grup	Uygulama	N	\bar{X}	Ss	t	Sd	p*
Kontrol	Ön-test	22	90.09	10.6	.643	21	.521
	Son-test	22	92.45	15.2			
Deney-1	Ön-test	31	84.16	11.7	5.206	30	.000
	Son-test	31	100.35	15.4			
Deney-2	Ön-test	27	81.70	14.8	3.753	26	.001
	Son-test	27	100.74	19.3			

p < .05

Tablo 3'teki bağımlı gruplar t-testi sonuçlarına göre, kontrol grubunun ön-test ortalaması 90.09 ve son-test ortalaması ise 92.45'dir. Kontrol grubu öğrencilerinin ön-test ve son-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ($t_{21}=0.643$, $p > .05$). Deney-1 grubunun ön-test ortalaması 84.16 ve son-test ortalaması ise 100.35'dir. Deney-1 grubu öğrencilerinin ön-test ve son-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ($t_{30}=5.206$, $p < .05$). Bu fark son test lehinedir. Buradan öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik motivasyona dayalı öğretim etkinliklerinin Dünya, Ay ve Güneş konularına olan tutuma olumlu yönde katkı sağladığı söylenebilir. Deney-2 grubunun ön-test ortalaması 81.70 ve son-test ortalaması ise 100.74'dür. Deney-2 grubu öğrencilerinin ön-test ve son-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ($t_{26}=3.753$, $p < .05$). Bu fark son test lehinedir. Buradan öğrencilerin öğrenme stillerine dayalı öğretim etkinliklerinin Dünya, Ay ve Güneş konularına olan tutuma olumlu yönde katkı sağladığı söylenebilir. Belirlenen alt problemler doğrultusunda, (4) Uygulama sonrası öğrencilerin geleneksel yöntemle (kontrol grubu), fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarına (deney-1 grubu) ve öğrenme stillerine (deney-2 grubu) dayalı öğretim etkinliklerinin *Dünya, Ay ve Güneş* konularına ilişkin tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Kontrol, Deney-1 ve Deney-2 Grubu DAG-TÖ Son-test ANOVA Sonuçları

Kullanılan Ölçek	Varyansın Kaynakları	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p*
DAG-TÖ	Gruplar arası	1043.45	2	521.72	1.848	.164
	Gruplar içi	21735.73	77	282.28		
	Toplam	22779.18	79			

$p > .05$

Tablo 4'te yer alan ANOVA sonuçlarına göre, uygulama sonrası deney-1, deney-2 ve kontrol grubu öğrencilerinin Dünya, Ay ve Güneş tutum ölçeği son-test puanları [$F_{(2-79)}=1.848$, $p > .05$] arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Sonuç olarak uygulama sonrası her üç sınıfta da bulunan öğrencilerin Dünya, Ay ve Güneş konularına olan tutumlarının bir birbirine denk olduğu söylenebilir.

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma, fene yönelik motivasyona ve öğrenme stillerine dayalı öğretim etkinliklerinin öğrencilerde fen bilimlerine yönelik tutumlarına etkisini belirlemek amacı ile gerçekleştirilmiştir.

Uygulama öncesinde ANOVA sonuçlarına göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur yani gruplar fen öğrenmeye yönelik motivasyon, öğrenme stilleri ve Dünya, Ay ve Güneş konu alanlı tutum düzeyleri bakımından birbirlerine denk olduğu görülmektedir (bkz. Tablo 2).

Dünya, Ay ve Yaşam Kaynağımız Güneş ünitesi; kontrol grubuna fen müfredatında yer alan geleneksel yöntemlere dayalı öğretim etkinliklerine göre anlatıldığında ortalama 90.09'dan (%66.7) 92.45'ya (%68.4) yükselmiştir. Kontrol grubu öğrencilerin Dünya, Ay ve Güneş

konularına karşı tutumlarında çok az bir artış var ve bu artış istatistiksel olarak anlamlı değildir. *Dünya, Ay ve Yaşam Kaynağımız Güneş* ünitesi; deney-1 grubuna fen öğrenmeye yönelik motivasyona dayalı öğretim etkinliklerine göre anlatıldığında ortalama 84.16'dan (%62.3) 100.35'e (%74.3) yükselmiştir. *Dünya, Ay ve Yaşam Kaynağımız Güneş* ünitesi; deney-2 grubuna öğrenme stillerine dayalı öğretim etkinliklerine göre anlatıldığında ortalama 81.70'den (%60.5) 100.74'ya (%74.6) yükselmiştir. Her iki deney grubu öğrencilerinin Dünya, Ay ve Güneş konularına karşı tutumlarında artış var ve bu artış istatistiksel olarak anlamlıdır (bkz. Tablo 3).

Kontrol grubunda görülen Dünya, Ay ve Güneş konularına karşı tutumdaki değişikliğin çok az olmasının sebebi olarak, Karamustafaoğlu ve arkadaşlarının (2016) ortaokul öğrencilerinin temel eğitim süreci içerisinde görmüş oldukları Dünya ve Evren öğrenme alanı konu ve kavramları hakkındaki görüşlerini inceledikleri araştırma sonucunda, öğretmenlerin Dünya ve Evren öğrenme alanı konularının son ünite olması nedeniyle müfredat yoğunluğundan işleyemediği, öğretmenlerin bu konularını düz anlatımla geçiştirmesi nedeniyle öğrencilerin konuya ilgi duymadıkları sonucu ile örtüştüğü düşünülmektedir. Deney-1 grubunda fene yönelik motivasyona dayalı öğretim etkinliklerinin Dünya, Ay ve Güneş konularına karşı tutumdaki değişikliğin istatistiksel olarak anlamlı olması sonucu ile alanyazında Yenice, Saydam ve Telli (2012) ilköğretim öğrencilerinin fen bilimlerine karşı tutumları ve motivasyonları arasındaki ilişkinin orta düzeyde, pozitif yönde anlamlı olması sonucu ile benzerlik gösterdiği söylenebilir. Deney-2 grubunda öğrenme stillerine dayalı öğretim etkinliklerinin Dünya, Ay ve Güneş konularına karşı tutumdaki değişikliğin istatistiksel olarak anlamlı olması sonucu ile alanyazında Usta, Bodur, Yağız ve Sünbül'ün (2011) yaptığı araştırmada öğrenme stillerine dayalı öğretimin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin erişimi ve tutumları ile geleneksel öğretimin yapıldığı kontrol grubundaki öğrencilerin erişimi ve tutumları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur sonucu ile benzerlik gösterdiği söylenebilir. Ayrıca, Deney-2 grubunda öğrenme stillerine dayalı öğretim etkinliklerinin Dünya, Ay ve Güneş konularına karşı tutumdaki değişikliğin istatistiksel olarak anlamlı olması sonucu ile alanyazında Azizoğlu ve Çetin (2009) ortaokul öğrencilerinin öğrenme stilleri, fen dersine yönelik tutumları ve motivasyonları arasındaki ilişkide öğrenme stillerinin fen tutum düzeyleri arasında anlamlı farkın olmadığı sonucu ile örtüşmemektedir.

Dünya, Ay ve Yaşam Kaynağımız Güneş ünitesi, kontrol grubuna fen müfredatında yer alan geleneksel yöntemlere dayalı öğretim etkinliklerine göre anlatıldığında; deney-1 grubuna fene yönelik motivasyona dayalı öğretim etkinliklerine göre anlatıldığında ve deney-2 grubuna öğrenme stillerine dayalı öğretim etkinliklerine göre anlatıldığında uygulanan tutum ölçeği son-test ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır (bkz. Tablo 4). Buradan uygulama öncesi ve sonrası kontrol ve deney gruplarında Dünya, Ay ve Güneş konularına karşı tutumun istatistiksel olarak değişmediğini söyleyebiliriz. Hem kontrol hem de deney grupları karşılaştırmasında öntest-sontest arasında istatistiksel olarak anlamlı olmayan bu fark alanyazında, Bolat ve arkadaşları (2014) tarafından sekizinci sınıf öğrencilerinin temel eğitimdeki astronomi konuları ile ilgili görüşlerinin incelendiği araştırmada öğrencilerin olumlu görüşlerine dair yapılan analiz sonuçlarına göre; katılımcı öğrencilerin büyük çoğunluğu Dünya ve Evren öğrenme alanı konularını ilgi çekici bulmamaktadır sonucu ile benzerlik gösterdiği söylenebilir. Benzer şekilde, Karamustafaoğlu ve arkadaşları (2016) sekizinci sınıf öğrencilerinin temel eğitim süreci

içerisinde görmüş oldukları *Dünya ve Evren* öğrenme alanlı konular hakkındaki görüşlerini inceledikleri araştırma sonucunda, *Dünya ve Evren* öğrenme alanlı konuların son ünite olması nedeniyle işlenmediği, düz anlatımla geçirilmesi nedeniyle konulara ilgi duymadıkları sonuçları ile benzerlik gösterdiği söylenebilir. Ayrıca, araştırmada kontrol ve deney grupları karşılaştırmasında öntest-sontest arasında istatistiksel olarak anlamlı olmayan bu fark alanyazında, Arıkurt, Durukan ve Şahin, (2015) *Dünya ve Evren* öğrenme alanlı konulara yönelik ortaokul öğrencilerinin görüşlerinin farklı öğrenim seviyelerinde nasıl bir gelişim gösterdiğini inceledikleri çalışmanın sonucunda öğrencilerin konuyla ilgili öğrenmelerinin sınıf seviyesi ilerledikçe daha bilimsel içeriğe sahip olduğu ve öğretim programının sarmal yapısına uygun bir şekilde öğrencilerin kavram bilgilerinin gelişim gösterdiği sonucu ile ise örtüşmemektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir; Yapılan araştırma sonucuna göre deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında *Dünya, Ay ve Güneş* konularına karşı tutumda bir fark gözlenmemiştir. Bu sonucun başka evren ve örneklemelerde geçerli olduğunu görebilmek için benzer çalışmalara ihtiyaç vardır. Yapılan bu çalışma öğrencilerin Fen Bilimlerine olan tutumlarını incelemekle sınırlandırılmıştır. Benzer çalışma öğrencilerin Fen bilimleri alanında akademik başarılarını ve öğrenilenlerin akılda kalıcılığını tespit etmek için yapılabilir. Öğrencilerin Fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarına ve öğrenme stillerine göre geliştirilen öğretim materyali ve etkinlikleri diğer disiplin dallarına da uyarlanabilir ve ilgili disiplin dalında tutum ve akademik başarıya etkisi incelenebilir.

5. KAYNAKÇA

- Allynand Garcia, F. C., & Hughes, E. H. (2000). Learning and thinking styles: An analysis of their interrelationship and influence on academic achievement. *Educational Psychology*, 20(4), 413-430.
- Ankurt, E., Durukan, Ü. G. ve Şahin, Ç. (2015). Farklı öğrenim seviyesindeki öğrencilerin astronomi kavramıyla ilgili görüşlerinin gelişimsel olarak incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 66-91.
- Aydın, B. (2007). *Fen bilgisi dersinde içsel ve dışsal motivasyonun önemi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul).
- Azizoğlu, N. ve Çetin, G. (2009). 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri, fen dersine yönelik tutumları ve motivasyonları arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 171-182.
- Babadoğan, C. (2000). Öğretim stili odaklı ders tasarımı geliştirme. *Milli Eğitim Dergisi*, 147, 61-63.
- Bolat, A., Çakır, R., Değirmenci, S. ve Kaşıkçı, Y. (2014). 9. Sınıf öğrencilerinin astronomiye yönelik tutum düzeyleri. *II. Ulusal Fen ve Matematik Eğitim Kongresi Bildiri Özetleri Kitapçığı* içinde (s. 115-116), Adana.
- Boydak, A. (2001) *Öğrenme Stilleri*. İstanbul: Beyaz Yayınevi.
- Bozkurt, O. ve Aydoğdu, M. (2009). İlköğretim 6. sınıf fen bilgisi dersinde Dunn ve Dunn öğrenme stili modeline dayalı öğretim ile geleneksel öğretim yönteminin öğrencilerin akademik başarı düzeyleri ve tutumlarına etkisinin karşılaştırılması. *İlköğretim Online*, 8(3), 741-754.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Los Angeles: Sage.
- Cumhur, T. ve Kalkan, H. (2015). Astronomy attitude scale: Development, validity and reliability. *Journal of Studies in Education*, 5(4), 23-50.

- Dede, Y. ve Yaman, S. (2008). Fen öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(1), 19-37.
- Dunn, R., & Dunn, K. (1992). *Teaching elementary students through their individual learning styles: Practical approaches for grades 3-6*. Boston: Allyn & Bacon.
- Ekiz, D. ve Akbaş, Y. (2005). İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Astronomi ile İlgili Kavramları Anlama Düzeyi ve Kavram Yanılgıları. *Milli Eğitim Dergisi*, 165, 61-78.
- James, W. B., & Gardner, D. L. (1995). Learning styles: Implications for distance learning, *New Directions for Adult and Continuing Education*, 67, 19-32.
- İnel Ekici, D., Kaya, K. ve Mutlu, O. (2014). Ortaokul öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarının farklı değişkenlere göre incelenmesi: Uşak ili örneği. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 10(1), 13-26.
- Karademir, E. ve Tezel, Ö. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme stillerinin demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 129-145.
- Karamustafaoğlu, S., Bolat, A., Kaşıkçı, Y. ve Değirmenci, S. (2016). 8. Sınıf öğrencilerinin temel eğitimdeki astronomi konuları hakkındaki görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 387-397.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- MEB. (2013). *İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) fen bilimleri dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınevi.
- Özer, D. (2010). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur).
- Öztürk, D. ve Uçar, S. (2012). İlköğretim öğrencilerinin Ay'ın evreleri konusunda kavram değişimlerinin işbirliğine dayalı ortamda incelenmesi, *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 9(2), 98-112.
- Richardson, R. C., & Arker, E. (2010). Personalities in the classroom: Making the most of them. *Kappa Delta Pi, Winter*, 76-81.
- Searson, R., & Dunn, R. (2001). The learning-style teaching model. *Science and Children*, 38(5), 22-26.
- Şimşek, Ö. (2007). *Marmara öğrenme stilleri ölçeğinin geliştirilmesi ve 9-11 yaş çocuklarının öğrenme stillerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul).
- Taşdemir, S. (2013). *Motivasyon kavramına genel bir bakış, motivasyon araçları ve bilgi teknolojileri ve iletişim kurumu ölçeğinde bir model önerisi*. (Yayımlanmamış İdari Uzmanlık Tezi, Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu, Ankara).
- Trundle K., Atwood R., & Christopher J. (2006). Fourth grade elementary students' conceptions of standards based lunar concepts. *International Journal of Science Education*, 29(5), 595-616.
- Tuan, H. L., Chin, C. C., & Shieh, S. H. (2005). The development of a questionnaire to measure students' motivation towards science learning. *International Journal of Science Education*, 27(6), 639-654.
- Usta, A., Bodur, H., Yağız, D. ve Sünbül, M. (2011). İlköğretim fen bilgisi derslerinde öğrenme stillerine dayalı öğretim etkinliklerinin öğrenci erişimi ve tutumlara etkisi. *Ahmet Keleşoğlu Education Faculty (AKEF) Journal*, 31, 1-13.
- Veznedaroğlu, R. L. ve Özgür, A. O. (2005). Öğrenme stilleri: Tanımlamalar, modeller ve işlevleri. *İlköğretim Online*, 4(2), 1-16.
- Yenice, N., Saydam, G. ve Telli, S. (2012). İlköğretim öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarını etkileyen faktörlerin belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 231-247.

Yılmaz, H. ve Çavaş, P. H. (2014). Fen öğrenimine yönelik motivasyon ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 6(3), 430-440.

YEDİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN KÜRESEL ISINMA KONUSUNDAKİ ZİHİNSEL MODELLERİ*

Zübeyir EMLİ**, Özlem AFACAN***

ÖZ

Bu çalışma, yedinci sınıf öğrencilerinin küresel ısınmaya ilişkin sahip oldukları zihinsel modellerini belirleme amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunu, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında A ortaokulu 7. sınıflarında öğrenim gören 185 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri “Küresel Isınma Anket Formu” (KIAF) ile toplanmıştır. Öğrencilere uygulanan anket formunda küresel ısınma konusu ile ilgili açık uçlu sorulara yer verilmiştir. Bu çalışmada, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Nitel verilerin analizi için içerik analizi tekniklerinden frekans analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgular, öğrencilerin büyük bir kısmının bilimsel bilgilerle yeterince uyumlu olmayan zihinsel modellere sahip olduklarını göstermiştir. Buradan hareketle öğretmenlere öğrencilerin muhakeme ve uzamsal düşünme seviyelerini dikkate alan öğrenme ortamları yapılandırması ve müfredatta küresel ısınma konusu ile ilgili daha detaylı bilgilere ve görsel modellere yer verilmesi önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: küresel ısınma, ortaokul öğrencileri, zihinsel model

THE MENTAL MODELS OF SECONDARY SCHOOL 7TH CLASS STUDENTS ABOUT GLOBAL WARMING

ABSTRACT

The purpose of this study is to investigate seventh grade students' mental models about global warming. 185 students of a secondary school participated to this study in 2012-2013 school year. To collect data “Global Warming Interview Form (GWIF)” was administrated. The students were asked a number of open-ended questions about global warming. In this research, case study method was used, which is one of the qualitative method patterns. For the analysis of qualitative data, frequency analysis was used, which is a content analysis method. In the end of the research, it is found that most of the students relate their perception of “global warming” with the concepts of drought, glacial melting. Correspondingly it is indicated that students have unclear and complex mental model. It is also found that students' knowledge level about global warming is not sufficient and their mental models are in low level. Hence it is suggested that teachers should include learning environments that take into account the level of reasoning and spatial thinking of the students and more detailed information and visual models of global warming in the curriculum.

Keywords: global warming, secondary school students, mental model

* Bu çalışma, araştırmacının 2014 yılında Ahi Evran Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsünde hazırladığı yüksek lisans tezinin bir bölümüdür.

** Fen Bilgisi Öğretmeni, Niğde-Türkiye, zubeyir.51@hotmail.com

*** Doç. Dr. Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kırşehir-Türkiye, ozlemafacan2005@gmail.com

1. GİRİŞ

Son yıllarda özellikle çeşitli etkilerle çevre dengesi bozulmakta ve buna bağlı olarak çevresel problemler hızlı bir şekilde artmaktadır. Günümüzde yaşanan çevre sorunlarının başında küresel ısınma ve bu durumun sebep olduğu iklim değişikliği gelmektedir (Orbay, Cansaran ve Kalkan, 2009).

Antropojenik (insan kaynaklı) etkiler sonucunda atmosferde bulunan sera gazlarındaki artış sebebi ile yeryüzüne yakın olan atmosferin alt tabakaları ve yeryüzünü sıcaklığının yapay olarak artma süreci küresel ısınma olarak ifade edilmektedir. Kısaca küresel ısınma, sera etkisi olarak ifade edilen olayın artması sonucunda meydana gelmektedir (Çepel, 2008). Aynı zamanda küresel ısınma günlük, aylık ve yıllık maksimum sıcaklıklardaki artıştan ziyade minimum sıcaklıklardaki artışı ifade etmektedir. Günümüzde küresel ısınmanın etkisi ve insanların doğal kaynakları daha yoğun olarak kullanmaları sonucunda çevre sorunları büyük ölçüde artmıştır. İnsan ile doğa arasındaki ilişkiler giderek bozulmaya başlamış ve bunun sonucu olarak da çevre sorunlarının tartışılması gündeme gelmiştir (Sungurtekin, 2001).

Araştırma sonuçları gelişmiş ülkelerde yaşayan insanların, küresel ısınma ve iklim değişikliklerine ilişkin olgulardan haberdar olduklarını ve konuya daha fazla ilgi gösterdiklerini, buna karşın iklim değişimini insanları ve doğayı tehdit eden somut bir olgu değil, insan davranışlarını sınırlayan bir olgu olarak algıladıklarını göstermektedir (Lorenzoni ve Nicholson-Cole, 2007). Tüm bunlara karşın hava sıcaklıklarının yükselmesi, yaşanan sıcak gün sayısının artması, karasal alanlarda don görülme sıklığında azalma; önceden öngörülmeyen doğal felaketlerdeki artışlar; yaz aylarında artan kuraklık, tropik kasırga, hortum ve benzeri felaketlerdeki artış; muson yağmurlarındaki düzensizlikler vb. bulgular küresel ısınmanın birer göstergesi olarak kabul edilmektedir (Samur, 2005). Bu bağlamda kurgulanan gelecek senaryoları, yeterli ve zamanında önlem alınmadığı sürece dünyada yaşayan bütün canlıları bir felaketin beklediğini göstermektedir (Neill ve Oppenheimer, 2002).

Hızla gelişen ve değişen dünyamızda eğitim sistemleri de bu gelişmelere paralel olarak kendini sürekli geliştirmek ihtiyacındadır. Bu doğrultuda birçok ülkede öğretim programları günün ihtiyaçları doğrultusunda değişimlere uğramaktadır (İyibil ve Sağlam-Arslan, 2010). Eğitim süreci gerek kentsel, gerekse kırsal alanlarda sürdürülmelidir. Çevre eğitimi, öğrencilerin sadece temel ekolojik kavramlar veya çevre kirliliğine ilişkin bilgilendirilmesi değildir. Çevre eğitimi özelde bir duyarlılık eğitimidir. Duyarlı olmak, sahiplenmek, kafa yormak ve çözümler üretmektir. Bu nedenle çevre sorunlarının çocuklar tarafından algılanış biçimlerini anlamak, özelde eğitim bilimciler, genelde tüm toplum bilimciler için önemlidir (Öncül, 2010).

Türkiye’de uygulanan eğitim modelleri bireylerin sadece entelektüel yanlarını geliştirmekte, duyuşsal alanlarda ise körelmelere neden olmaktadır. Bunun sonucu bireylerde yaygın olarak gözlenen duyarsızlık, tüm sosyal olgularda olduğu gibi yaşama ortamlarını da etkilemiş, kent ve kırsal bölgelerde çevre sorunlarının hızla yayılmasına neden olduğu görülmüştür (Öncül, 2010).

Bireyin sahip olduğu zihinsel model, “bir şeyin nasıl işlediğinin hatırlanmasına yardım etmesi için zihinde oluşturulan resimlerdir” şeklinde ifade edilebilir. Öğrencilerin oluşturdukları zihinsel modellerin oldukça öznel, dinamik ve ulaşılması zor olan yapıları vardır. Bu zihinsel modeller, bazen teknik olarak tam doğru olmayabilir ancak bunlar işlevseldir. Bu sebeple öğretmenler öğretimleri sırasında bu zihinsel modelleri de değerlendirmeli,

öğrencilerin zihinlerinde farklı zihinsel modeller üretip üretmediklerini araştırmalıdır (Nakiboğlu, Karakoç ve Benlikaya, 2002). Bazı araştırmalar öğretmenlerin modelleme ile öğretime yeterince önem vermediklerini ortaya koymuştur (Karaman vd., 2003). Öğrenciler, fen öğrenme ortamlarına zihinsel yapıları boş olarak gelmemektedirler. Yaşamlarının ilk yıllarından itibaren gözlem, inceleme, araştırma ve keşif aracılığıyla çevreleri hakkında geliştirdikleri inanışlarla fen öğrenmeye başlarlar (Aydın, 2011).

Kavramları aralarındaki ilişkilerine göre anlamlandırarak öğrenen ve hayal kurabilen öğrencilerin daha kaliteli imajlara sahip oldukları ve geleneksel öğretime göre daha başarılı bir kavramsal anlama ortaya koydukları bilinmektedir (Atasoy, Kadayıfçı ve Akkuş, 2007). Bu sebeple öğretmenlerin derslerinde verimli olabilmeleri için öğrencilerin zihinlerinde oluşturdukları kavramları öğrenmeleri önem kazanmıştır. Yapılan çalışmanın amacı, yedinci sınıf öğrencilerinin küresel ısınmaya ilişkin sahip oldukları zihinsel modellerini belirlemektir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada yedinci sınıf öğrencilerinin küresel ısınma ile ilgili zihinsel modellerini belirlemek için nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır.

Sosyal bilimler için yazılmış pek çok araştırma yöntemleri kitapları durum çalışmalarına çok fazla yer vermemektedir (Miles ve Huberman, 1994). Buna neden ise durum çalışmalarının temel araştırma stratejileri arasında kabul görmemesidir. Bazı araştırma yöntemleri kitapları durum çalışmalarını, anket ve deney gibi diğer bazı araştırma çalışmalarına başlamadan önce yapılan bir ön keşif çalışması olarak tanımlamaktadır. Durum çalışmalarının etnografik veya katılımcı gözlem türü çalışmalarla karıştırılması da, literatürde yaygın olarak karşılaşılan başka bir durumdur (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Durum çalışması; bir sınıf, bir mahalle, bir örgüt gibi doğal bir çevre içinde gerçekleştirilir ve çalışmaya konu olan ortam veya olayların bütüncül bir yorumunu hedefler. Durum çalışması, “nasıl” ve “niçin” sorularını temel alan, araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayı derinliğine incelemesine olanak veren araştırma yöntemi olduğunu söylemek mümkündür. Durum çalışması, örnek olay çalışması olarak da bilinir (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

2.2. Araştırma Grubu

Araştırma grubunu 2012-2013 Eğitim Öğretim yılı, İstanbul İli Esenyurt İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı olan A Ortaokulu'nun yedinci sınıflarında öğrenim gören toplam 185 öğrenci oluşturmuştur. Öğrencilerin %40'ı kız ve %60'ı ise erkektir. Araştırmanın katılımcıları örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Uygun örnekleme yöntemi, zaman, para ve işgücü açısından var olan sınırlılıklar nedeniyle örneklemin kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesi işlemidir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008).

Bu araştırmada uygun örnekleme tekniği kapsamında araştırmacının görev yaptığı ortaokulda eğitim ve öğretime devam eden yedinci sınıf öğrencileri çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Araştırma grubu için zaman ve iş gücü açısından araştırmacının kolayca ulaşabilme imkânına sahip olması bakımından uygun örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Araştırmada uygulama bizzat araştırmacı tarafından yapılmıştır.

2.3. Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak Küresel Isınma Anket Formu (KIAF) kullanılmıştır. KIAF araştırmacı tarafından öğrencilerin sera etkisi ile ilgili zihinsel modellerini inceleyen Shepardson, Choi, Niyogi ve Charusombat'ın (2011) çalışmalarında kullanmış oldukları sorulara benzer şekilde geliştirilmiştir. Shepardson vd. (2011), yedinci sınıf öğrencilerine “Sera etkisini nasıl anlıyorsunuz, çiziniz, çizdiklerinizin kenarına kelimeler de yazabilirsiniz. Resminizin altındaki boşluğa resminizi açıklayınız.” şeklinde açık uçlu sorular sormuşlardır. Fen eğitimindeki birçok araştırmacı (Alerby, 2000; Anderson ve Moss, 1993; Barraza, 1999; Bonnett ve Williams, 1998; Payne 1998; Simmons, 1994) öğrencilerin fen konuları ile ilgili zihinsel modellerini ve kavram yanılgılarını ortaya çıkartmak için çizim ve açık uçlu soruları kullanmışlardır. Bu çalışmada da öğrencilerin küresel ısınma ile ilgili zihinsel modellerini ortaya çıkartmak amacıyla çizim ve açık uçlu sorulardan oluşan KIAF kullanılmıştır. Anket sorularının taslak hali fen eğitimi alanında uzman iki öğretim üyesine ve bir fen ve teknoloji öğretmenine inceltirilmiştir. Böylece uzman görüşü alınarak anketin geçerliliği sağlanmıştır.

KIAF öğrencilere bir ders saati içerisinde uygulanmıştır. Öğrencilere KIAF dağıtılarak cevaplandırmaları istenmiştir. Ayrıca öğrencilerin vermiş oldukları cevapların kendilerine not vs. şeklinde yansımayaacağı belirtilmiştir. KIAF’da yer alan birinci soru “Sizce küresel ısınma nedir? Kısaca açıklayabilir misiniz?” şeklindedir. Bu soru ile öğrencilerin küresel ısınmayı kısaca açıklamaları istenmiştir. Bu sorudan alınacak yazılı cevaplar, öğrencilerin çizimlerinin okuyucu tarafından doğru anlamlandırılmasına imkân vermiştir. İkinci soru ise “Küresel ısınmayı bir çizim yaparak anlatınız?” şeklindedir. Bu soruda öğrencilerden küresel ısınmayı tasvir eden bir şekil çizmeleri ve bu şekil üzerinde açıklama yapmaları istenmiştir. Üçüncü soru “Küresel ısınma hakkındaki sahip olduğunuz bilgilere nereden ulaştınız?” şeklindedir. Bu soruyla öğrencilerin küresel ısınma hakkında sahip oldukları bilgileri nereden öğrendiklerini tespit etmek amaçlanmıştır.

Durum çalışmalarının güvenilirlik bakımından eleştirildiği göz önünde bulundurulduğunda, bu çalışmada güvenilirliği sağlamak için birtakım önlemler alınmıştır. Bunlardan ilki, araştırmacının çalıştığı “durum” da kalma süresini uzatmasıdır. İkinci olarak, araştırmacı veri toplarken çizim ve açık uçlu soruları kullanarak veri çeşitlemesi yoluna gitmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

2.4. Verilerin Analizi

Veriler toplandıktan sonra, iki araştırmacı birbirinden bağımsız olarak öğrencilerin çizimlerini ve açık uçlu sorulara verdikleri yanıtları üç kez farklı zamanlarda okumuşlardır. Daha sonra, her iki araştırmacı birbirlerinden bağımsız olarak elde edilen veri setini içerik analizine tabi tutmuşlardır. Daha sonra, her iki araştırmacı analiz sonucu ortaya çıkarttıkları temaları karşılaştırmışlardır. Karşılaştırmalarda *görüş birliği* ve *görüş ayrılığı* sayıları tespit edilerek araştırmanın güvenilirliği Miles ve Huberman’ın (1994) formülü (*Güvenirlilik* = *görüş birliği* / *görüş birliği* + *görüş ayrılığı*) kullanılarak hesaplanmıştır. Nitel çalışmalarda, uzman ve araştırmacı değerlendirmeleri arasındaki uyumun %90 ve üzeri olduğu durumlarda arzu edilen düzeyde bir güvenilirlik sağlanmış olmaktadır (Saban, 2009). Bu çalışmaya özgü olarak gerçekleştirilen güvenilirlik çalışmasında %94 oranında bir uzlaşma (güvenirlilik) sağlanmıştır.

İçerik analizinde birbirine yakın olan veriler belli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir arada toplanır. Bu amaçla, toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması, daha sonra da

ortaya çıkan kavramlara göre düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanması gereklidir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Temalar saptandıktan sonra her bir temaya ait frekans ve yüzde değerleri verilmiştir. İçerik analizi sırasında öğrencilerin çizimleri ve yaptıkları açıklamalar tek bir temaya ait olduğu için araştırma grubunda yer alan öğrenci sayısı (185 öğrenci) ile temadaki görüş sıklıkları (frekans değeri=185) eşit çıkmıştır. Bu sebeple durum çalışmalarının analizinde çoğunlukla kullanılmayan yüzdelik ifadelerle yapılan çalışmada yer verilmiştir. Ayrıca tema ile ilişkili örneği verirken, insanla uğraşmamız ve konumuzu çocukların oluşturması sebebiyle öğrencileri rakamlarla kodlamak yerine isimlerle tanımlamak tercih edilmiştir. Bu yüzden, ifadeleri veren öğrencilerin isimleri, etik kuralları sağlaması açısından, kullanılmamış, onun yerine her öğrenci için farklı bir isim verilmiştir.

3. BULGULAR

Çalışmadan elde edilen bulgular ‘öğrencilerin zihinsel modelleri’ ve ‘öğrencilerin zihinsel modellere ulaşma yöntemleri’ başlıkları altında sunulmuştur.

3.1. Öğrencilerin Zihinsel Modelleri

Öğrencilerin küresel ısınma ile ilgili zihinsel modellerini yansıtan 10 tema oluşturulmuştur (bkz. Tablo 1). Zihinsel modelin temalar şeklinde numaralandırılması, öğrencilerin küresel ısınmayı anlamlandırmalarındaki farklılıkları göstermek için yapılmıştır.

Tablo 1

Öğrencilerin Küresel Isınma ile İlgili Zihinsel Modellerine İlişkin Frekans Analiz Sonuçları

Küresel Isınma Temaları	Frekans (f)	Yüzde(%)
Tema 9:Dünyanın merkezine ve ekvator çizgisine yakın olan bölgelerde görülmektedir.	4	(%2.16)
Tema 10:Küresel ısınmanın faydalı ve hayatımız için gerekli olduğunu düşünenler.	5	(%2.7)
Tema 1:Sera etkisinin (Sera gazlarının) sonucu oluşur.	6	(%3.24)
Tema 2:Atmosferin delinmesi sonucu oluşur.	8	(%4.32)
Tema 8:İnsanların bilinçsizce su ve elektriği kullanmaları sonucu oluşur.	10	(%5.40)
Tema 7: İklim ve mevsimlerin değişmesi sonucu oluşur.	13	(%7.02)
Tema 6: Güneşin dünyamıza yaklaşması sonucu oluşur.	24	(%12.97)
Tema 3:Dünyadaki sıcaklığın artması sonucu oluşur.	29	(%15.67)
Tema 4:Ozon tabakasının delinmesi sonucu oluşur.	37	(%20)
Tema 5:Çevre kirliliği sonucu oluşur.	49	(%26.48)
TOPLAM	185	100

Tablo’1 de görüldüğü gibi öğrenciler küresel ısınmayı tanımlarken; % 3.24’ü sera gazlarının etkisiyle, % 4.32’si atmosferin delinmesiyle, %15.67’si dünyadaki sıcaklığın artmasıyla, %20’si ozon tabakasının delinmesiyle, %26.48’i çevre kirliliği etkisiyle, %12.97’si güneşin dünyamıza yaklaşmasıyla, %7.02’si iklim ve mevsimlerin değişmesiyle, %5.4’ü insanların

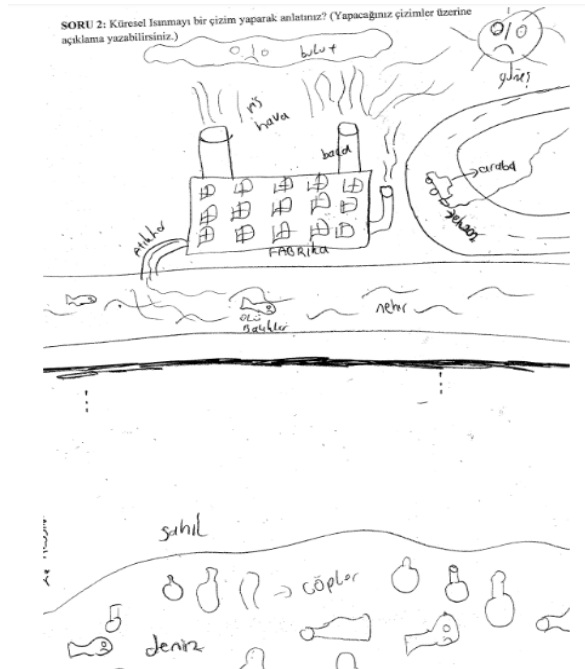
bilinçsizce su ve elektriği kullanmalarıyla oluştuğunu ifade etmektedirler. Öğrencilerin %2.16'sı da farklı bir açıdan bakarak küresel ısınmanın dünyamızın merkezine ve ekvator çizgisine yakın olan bölgelerde görüldüğünü söylemektedirler. Hatta öğrencilerden %2.7'sinin küresel ısınmanın faydalı ve hayatımız için gerekli olduğunu düşündükleri görülmektedir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu Tablo 1'de belirtildiği gibi en çok %26.48 oranla "Küresel ısınma çevre kirliliği sonucunda oluşur" temasını oluşturmuşlardır. Bu temanın en yüksek oranda çıkmasının nedenini, diğer temalar genellikle herkes tarafından gözlemlenemeyen soyut ifadelerden oluşurken bu temanın herkesin gözlemleyebileceği somut ifadelerden oluşmasıyla ilişkilendirebiliriz. En az ifade edilen ise %2.16 oranla "Küresel ısınma Dünyanın merkezine ve ekvator çizgisine yakın olan bölgelerde görülmektedir" temasıdır. Bu araştırmada öğrencilerin en çok cevap verdikleri temalardan 4'üne yer verilmiştir.¹

3.2. Tema 5'e Ait Bulgular ve Yorumlar

Öğrencilerin çizimlerinden ve açıklamalarından "Küresel ısınma çevre kirliliği sonucunda oluşur" teması oluşturulmuştur.

Aşağıda bu tema çerçevesinde veri sunan bir öğrencinin düşüncesi hiçbir değişiklik yapmadan ve doğrudan alıntı halinde yazılmıştır.

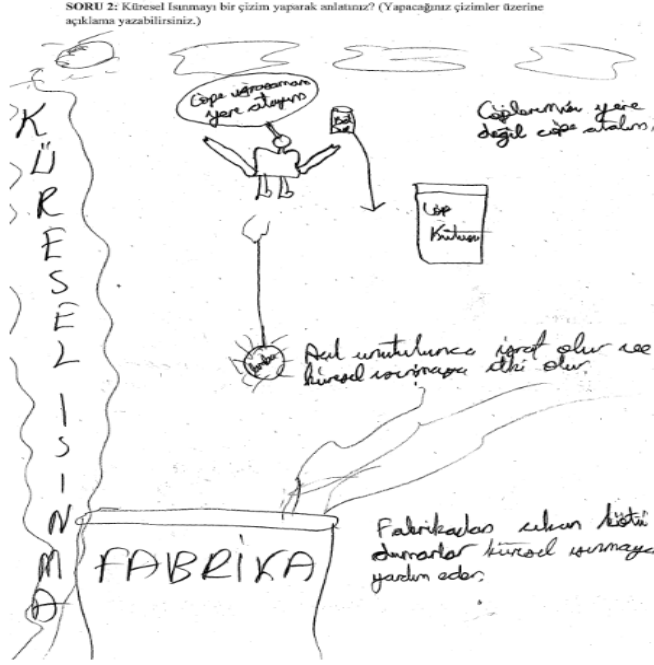
Elif, küresel ısınmayı "Fabrikadan çıkan dumanın havaya yayılması nehirlere fabrika atıkları denizlere çöp atılması küresel ısınmadır." şeklinde açıklamıştır.



Şekil 1. Elif'in çizimi

¹ Bu makalede sayfa sınırlamasından dolayı sadece 4 temaya değinilmiştir. Bu konuda daha ayrıntılı bilgi almak için araştırmacının yüksek lisans tezine bakılabilir.

Muhammet, küresel ısınmayı “Küresel ısınma çevre kirliliği ve israflarla meydana gelir. Bunun için çevre kirliliği ve israflardan uzak duralım. Küresel ısınmadan uzak durmak için dikkatli olalım. Küresel ısınmayı yok etmeliyiz.” şeklinde açıklamıştır.



Şekil 2. Muhammet'in çizimi

Öğrencilerin %26.48'i küresel ısınmanın çevre kirliliği sonucunda oluştuğunu tanımlamıştır. En büyük oran bu temada ortaya çıkmıştır. Bu temada öğrenciler küresel ısınmanın nedenini insanların sebep olduğu çevre kirliliği olarak düşünmektedirler. Öğrenciler çevre kirliliğini; çöpler, hava ve su kirliliği, fabrika ve ev bacalarından çıkan dumanlar olarak ifade etmişlerdir. Bununla birlikte sera gazlarından hiç bahsetmemişlerdir. Öğrenciler kirliliği engellemek için tutumlu olmaktan, israftan kaçınmaktan ve geri dönüşüm kutularından bahsetmişlerdir.

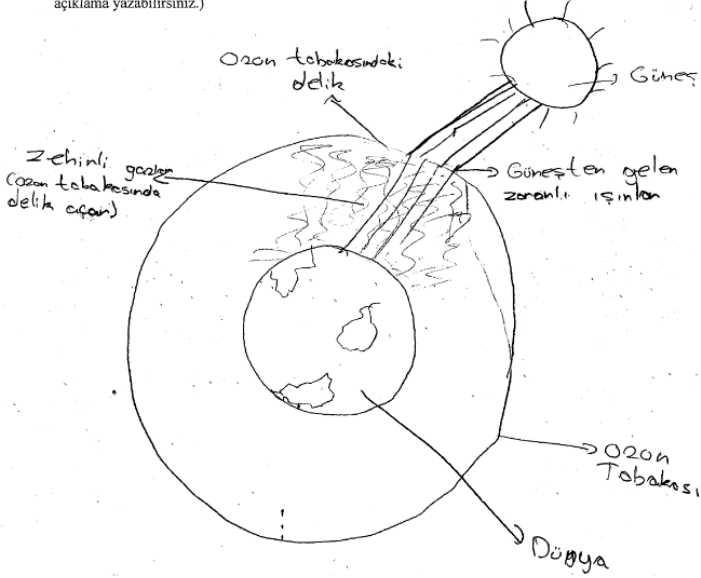
3.3. Tema 4'e Ait Bulgular ve Yorumlar

Öğrencilerin çizimlerinden ve açıklamalarından “Küresel ısınma Ozon tabakasının delinmesi sonucu oluşur” teması oluşturulmuştur.

Aşağıda bu tema çerçevesinde veri sunan bazı öğrencilerin düşünceleri hiçbir değişiklik yapmadan ve doğrudan alıntı halinde yazılmıştır.

Sümeyye, küresel ısınmayı “Bence küresel ısınma dünyadan gelen, insanlardan gelen gazlarla ozon tabakasının delinerek güneş ışınlarının bize zarar vermesi ve kutuplardaki buzları eritmesidir.” şeklinde açıklamıştır.

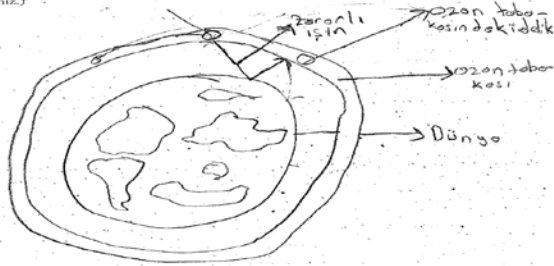
SORU 2: Küresel ısınmayı bir çizim yaparak anlatınız? (Yapacağınız çizimler üzerine açıklama yazabilirsiniz.)



Şekil 3. Sümeyye'nin çizimi

Hanife, küresel ısınmayı "Atmosferdeki ozon tabakasının delinerek güneşteki zararlı ışınların geri çıkamayarak dünyayı gereğinden fazla ısıtması" şeklinde açıklamıştır.

SORU 2: Küresel ısınmayı bir çizim yaparak anlatınız? (Yapacağınız çizimler üzerine açıklama yazabilirsiniz.)



Şekil 4. Hanife'nin çizimi

Öğrencilerin %20'si küresel ısınmanın "Ozon tabakasının delinmesi" sonucunda oluştuğunu tanımlamıştır. Öğrenciler bu temada insanın etkisi sonucunda ozon tabakasının delindiğini, güneşten gelen zararlı ışınların bu delikten geçerek dünyaya zarar verdiğini ve bunun sonucunda küresel ısınmanın oluştuğunu ifade etmektedirler.

Bu veriler bize öğrencilerin küresel ısınmanın nedenini tam olarak kavrayamadıklarını veya yanlış anladıklarını göstermektedir. Ayrıca öğrencilerin ozon tabakasının delinmesi ile küresel ısınmayı karıştırdıklarını söyleyebiliriz. Bu oran azımsanamayacak düzeydedir. Bu temada öğrencilerin küresel ısınma hakkında yanlış bilgiye sahip olduklarını söyleyebiliriz.

Sera etkisi ve küresel ısınma konusunda, öğrencilerin farkındalıklarının ortaya konması amacı ile birçok çalışma yapılmış ve elde edilen bulgular öğrencilerde bilgi eksikliğinin olduğunu ve bu konuda yanılığa sahip olduklarını göstermiştir.

3.4. Tema 3'e Ait Bulgular ve Yorumlar

Öğrencilerin çizimlerinden ve açıklamalarından “Küresel ısınma Dünyadaki sıcaklığın artması sonucu oluşur” teması oluşturulmuştur.

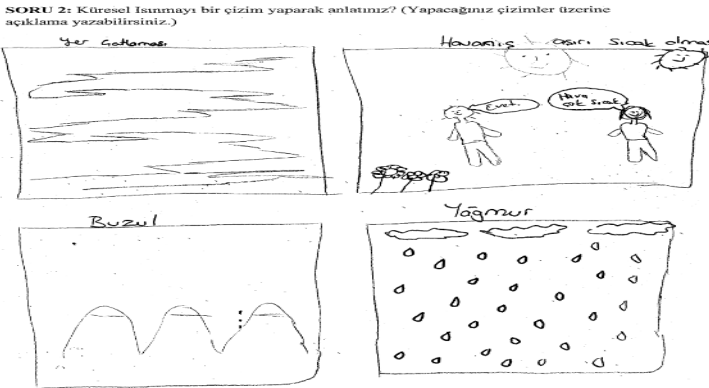
Aşağıda bu tema çerçevesinde veri sunan bazı öğrencilerin düşünceleri hiçbir değişiklik yapmadan ve doğrudan alıntı halinde yazılmıştır.

Nazlı, küresel ısınmayı “*Küresel ısınma susuzluğun ve insanların doğaya karşı dikkatsizliği nedeniyle meydana gelen bir dünya olayıdır. Toprakların fazla ısınıp çölden gelen kumlar gibi sıcaklaşırlar doğanın dengesi acayip bozulur. İnsanların dikkatsizliğinde kaynaklanan bu olaya küresel ısınma denir. Buzullar erir ve kutuplar ısınır.*” şeklinde açıklamıştır.



Şekil 5. Nazlı'nın çizimi

Zeynep, küresel ısınmayı “*Küresel ısınma havanın aşırı derecede sıcak olmasına denir. Küresel ısınmadan yer çatlaması havanın aşırı sıcak olması buzul yağmur vb. gibi olabilir. Küresel ısınmayı döngü gibi zannediyorum. Dünyanın dört bir yanının sıcak olması. İnsanların ve hayvanların kötü yönünde oluşturabilir. Aşırı sıcak olması iyi olmaya da bilir.*” şeklinde açıklamıştır.



Şekil 6. Zeynep'in çizimi

Öğrencilerin %15.67'si küresel ısınmanın “Dünyadaki sıcaklığın artması sonucunda” oluştuğunu tanımlamıştır. Öğrenciler bu temada sıcaklığın artmasına bağlı olarak toprağın susuz kalacağından ve çatlayacağından bahsetmektedirler. Bunun sonucunda da insanların ve hayvanların zarar göreceğini ayrıca bu olayların yaşanmasında insanların sorumlu olduğunu ifade etmektedir. Öğrencilerin ifadelerinden, onların küresel ısınma hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve küresel ısınmanın sonuçlarını, küresel ısınmanın nedenleri olarak algıladıkları söylenebilir.

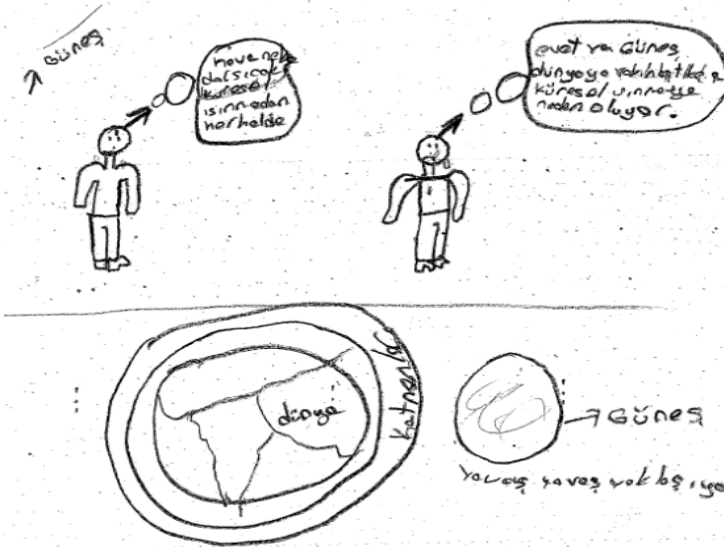
3.5. Tema 6'ya Ait Bulgular ve Yorumlar

Öğrencilerin çizimlerinden ve açıklamalarından “Küresel ısınma Güneşin dünyamıza yaklaşması sonucu oluşur” teması oluşturulmuştur.

Aşağıda bu tema çerçevesinde veri sunan bazı öğrencilerin düşünceleri hiçbir değişiklik yapmadan ve doğrudan alıntı halinde yazılmıştır.

Esra, küresel ısınmayı “Küresel ısınma yazın ya da ilkbahar günlerinde güneşin yaklaşışp havanın ısınmasına denir.” şeklinde açıklamıştır.

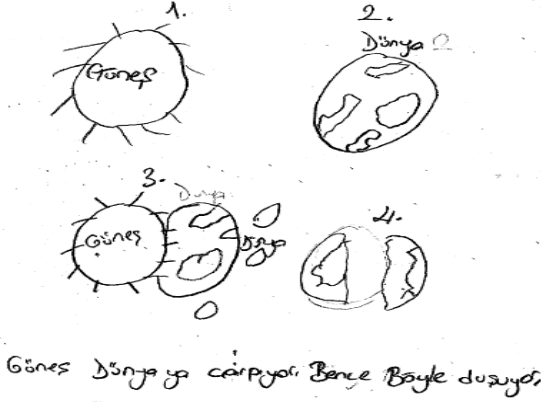
SORU 2: Küresel Isınmayı bir çizim yaparak anlatınız? (Yapacağınız çizimler üzerine açıklama yazabilirsiniz.)



Şekil 7. Esra'nın çizimi

Hatice, küresel ısınmayı “Küresel ısınma dünyanın Güneşe çarpmasıyla oluşabilir.” şeklinde açıklamıştır.

SORU 2: Küresel Isınmayı bir çizim yaparak anlatınız? (Yapacağınız çizimler üzerine açıklama yazabilirsiniz.)



Şekil 8. Hatice'nin çizimi

Öğrencilerin %12.97'si küresel ısınmanın Güneş'in dünyamıza yaklaşması sonucunda oluştuğunu tanımlamıştır. Bu konuda öğrenciler Güneş'in dünyamıza zaman içerisinde yaklaştığını bunun sonucunda dünyadaki sıcaklığın arttığını ve küresel ısınmanın oluştuğunu ifade etmişlerdir. Bu ısınmaya paralel olarak kutuplardaki buzulların eriyeceğine ve canlıların zarar göreceğine değinmişlerdir. Hatta Güneş'in dünyamıza çarpması sonucu küresel ısınmanın oluşacağını ifade etmişlerdir.

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğrencilerin küresel ısınma ile ilgili açıklamaları ve zihinsel modelleri incelendiğinde, genel olarak (%97.3) öğrencilerin küresel ısınmaya aşina oldukları ve küresel ısınmayı tehlikeli ve zararlı olarak ifade ettikleri tespit edilmiştir. ABD'de yapılan bir çalışmada halkın büyük bir çoğunluğunun küresel ısınmadan haberdar olduğunu göstermiştir. İnsanların %85'inin küresel ısınma teorilerini gördüklerini, duyduklarını, okuduklarını ve bu okuyan, gören ve duyan insanların olduğunu ortaya koymuştur (Harris Interactive, 2002). Benzer şekilde Leiserowitz (2003), tarafından ABD'de yapılan bir başka çalışmada ise halkın küresel ısınma konusundaki farkındalığı tespit edilmeye çalışılmıştır. "küresel ısınmaya dair herhangi bir bilginiz var mı?" sorusuna insanların %92'sinin "evet" şeklinde cevap verdikleri, "Küresel ısınma konusunda endişe duyuyor musunuz?" sorusuna ise %74'lük bir kesimin "oldukça" ya da "çok" şeklinde yanıt verdikleri tespit edilmiştir. Yardımcı ve Bağcı-Kılıç (2010), tarafından yapılan çalışmada öğrencilere küresel ısınmayı duyup duymadıkları sorulduğunda, öğrencilerin bazılarının bu konuda gerçekten doğru, derin bilgiye sahip oldukları, bazılarının ise küresel ısınmayı ismen duydukları, hakkında az bilgiye sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu kadar hassas, dünyamızı tehdit eden bir çevre sorununu duymamalarının nedeni sorulduğunda ise öğrenciler lise giriş sınavına hazırlandıkları için televizyonu çok az seyrettiklerini, gazete okuma alışkanlıklarının olmadığını söylemişlerdir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin çok az bir kısmının (%2.7) (Tema 10) küresel ısınmayı gerçek anlamı dışında değerlendirerek, insan hayatı için gerekli ve faydalı olduğunu düşündükleri belirlenmiştir. Benzer şekilde Bozdoğan ve Yanar'ın (2010) sınıf öğretmeni adaylarıyla yaptıkları çalışmalarının sonucunda öğretmen adaylarından 8'i küresel ısınmanın olumlu yönleri olabileceği konusunda görüş bildirmişlerdir. Bunlar; “buzulların erimesiyle çeşitli yer altı zenginlikleri ortaya çıkması, yenilenebilir enerji (güneş, rüzgâr vs.) kaynaklarına yönelimin olması ve buzulların erimesiyle yeni ve verimli tarım arazileri ortaya çıkması” şeklindedir.

Araştırma sonucunda öğrencilerin %26.48'i küresel ısınmanın çevre kirliliği sonucunda oluştuğunu tanımlamıştır (Tema 5). Bu tema çerçevesinde öğrencilerin toplumsal bilince sahip oldukları, çevreye karşı bilinçli bir birey oldukları fakat küresel ısınma hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları söylenebilir. Genellikle öğrencilerin küresel ısınmanın sonuçlarına yoğunlaştıkları görülmektedir. Bu sonuç, bu konuda yapılan çalışmalarla da desteklenmektedir. Türkiye’de yapılan bir çalışmada, çöplerin çevreye saçılması, akarsu ve nehirlerle atık bırakılması vb. çevresel sorunların küresel ısınmaya neden olacağını düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır (Bozkurt ve Cansüngü, 2002).

Araştırmanın bir diğer sonucunda öğrencilerin %20'si küresel ısınmanın “Ozon tabakasının delinmesi” sonucunda oluştuğunu tanımlamıştır (Tema 4). Drough, Rye ve Rubba (1995), 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin küresel ısınma ve ozon tabakası ile ilgili sahip oldukları kavramları araştırmışlardır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin ozon tabakasındaki incelmeyi küresel ısınmadaki artışın nedeni olarak görme eğiliminde oldukları tespit edilmiştir. Aynı zamanda öğrencilerin ozon tabakasının incelmelerinden karbondioksit gazının etkisini öne sürdükleri görülmüştür (Ayvacı ve Şenel-Çoruhlu, 2009).

Araştırmaya katılan öğrencilerin %15.67'si küresel ısınmanın “Dünyadaki sıcaklığın artması sonucunda” oluştuğunu tanımlamıştır (Tema 3). Benzer bir araştırmalarının sonucunda ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin büyük çoğunluğunun küresel ısınmayı çöl, susuzluk, kuraklık ve buzulların erimesi ile ilişkilendirdikleri görülmüştür. Küresel ısınmanın dünya yüzeyine yakın atmosfer tabakası içerisinde dünya sıcaklık ortalamasının doğal olarak ya da insan etkisi ile birlikte artması olduğu düşünüldüğünde öğrencilerden yalnızca 4., 5. ve 6. sınıftaki öğrencilerin küresel ısınmayı sıcaklık artışı ile ilişkilendirdiklerini belirlemişlerdir (Ayvacı ve Şenel-Çoruhlu, 2009).

Araştırmaya katılan öğrencilerin %12.97'si küresel ısınmanın Güneş'in dünyamıza yaklaşması sonucunda oluştuğunu tanımlamıştır (Tema 6). Bu tema değerlendirildiğinde genelde öğrencilerin küresel ısınma hakkında eksik ve yetersiz bilgiye sahip oldukları söylenebilir. Elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılan temel sonuç; öğrenciler, derste kullanılan benzeşimlerin yanı sıra, başka ünite ya da konularda geçen kavramları da birbirine karıştırarak zihinsel modellerine yansıtmaktadırlar. Öğrencilerin büyük kısmı, küresel ısınma konusunda eksik ve yanlış bilgiye sahipken çok az bir kısmı yeterli bir önbilgiye sahiptirler. Öğrencilerin küresel ısınmanın sonucunda gerçekleşebilecek kuraklık etkisi, sıcaklığın artması ve buzulların erimesiyle ortaya çıkabilecek olası sonuçları sanki küresel ısınmanın nedenleriymiş gibi ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin çok az bir kısmı küresel ısınma ile ilgili doğru zihinsel modele sahiptir fakat büyük bir kısmı neden-sonuç ilişkisini oluşturamadıkları için doğru zihinsel model oluşturamamışlardır.

Ayrıca öğrenciler, doğru bir neden-sonuç ilişkisi kuramamaktan kaynaklanan kavram yanlışlıklarına da sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu tespitle öğrencilere çizimler yaptırmak oldukça işe yaramıştır. Araştırmanın bir diğer sonucu da öğrencilerin yaşadıkları bölgede kuraklığa bağlı olarak yaşanan çevre sorunlarını küresel ısınmaya bağlı olarak açıklamalarıdır. Öğrenciler küresel ısınma sonuçlarının bütün dünyayı tehdit eden çevresel bir felakete neden olabileceği algısını taşımaktadırlar. Öğrencilerin büyük kısmı dünyanın gelecekte daha büyük sorunlarla karşı karşıya kalacağını ve belki de yok olacağını düşünmektedirler. Bu araştırmanın sonuçlarına dayanarak benzer çalışmalar için şunlar önerilebilir:

1. Bir çevre probleminin çözümü ve öğrencilerde çevre sorunlarına ilişkin algıların oluşturulabilmesi için müfredatta küresel ısınma konusu ile ilgili daha detaylı bilgilere ve görsel modellere yer verilebilir.
2. Küresel ısınma konusu ile ilgili öğrencilerin zihinsel modellerine yönelik çalışmaların tüm eğitim-öğretim kademelerinde var olan durumun tespiti için daha detaylı araştırmalar yapılabilir.
3. Çıkan sonuçlar doğrultusunda aynı öğretim ortamında bulunmalarına rağmen farklı zihinsel modellere sahip öğrencilere araştırmalarda dikkat edilmesi ve buna göre bir öğretim planının belirlenmesi öğretimde başarıyı artırabilir.
4. Öğrencilerin zihinsel modellerinin araştırılması küresel ısınma konusu dışında başka fen bilimleri konularında da yapılabilir.
5. Öğrencilerde var olan küresel ısınma konusundaki kavram yanlışlıklarının giderilmesine yönelik çalışmalar yapılabilir.
6. Küresel ısınma ile ilgili öğrencilerin sahip oldukları zihinsel modelleri yeterli düzeye çıkarılması, var olan sorunlar ve olası senaryoların doğru bir şekilde ortaya konulması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu tür çalışmaların daha büyük bir çalışma grubuna genellenebilmesi için farklı sınıflarda, farklı branşlarda ve katılımcı sayısının fazla olduğu çalışmalar yapılabilir.
7. Fen bilgisi öğretmen adaylarının zihinsel modelleri araştırılabilir.

5. KAYNAKÇA

- Alerby, E. (2000). A way of visualizing children's and young people's thoughts about the environment: a study of drawings. *Environmental Education Research*, 6(3), 205-222.
- Anderson, S., & Moss, B. (1993). How wetland habitats are perceived by children: consequences for children's education and wetland conservation. *International Journal of Science Education*, 15(5), 473-485.
- Atasoy, B., Kadayıfçı, H. ve Akkuş, H. (2007). Öğrencilerin çizimlerinden ve açıklamalarından yaratıcı düşüncelerinin ortaya konulması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(4), 679-700.
- Aydın, G. (2011). *Öğrencilerin "hücre bölünmesi ve kalıtım" konularındaki kavram yanlışlarının giderilmesinde ve zihinsel modelleri üzerinde yapılandırmacı yaklaşımın etkisi.* (Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir).
- Ayvacı, H. Ş., ve Şenel-Çoruhlu, T. (2009). Öğrencilerin küresel çevre sorunlarına bakışları ve kavram yanlışlarının belirlenmesine yönelik gelişimsel bir araştırma. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 11-25.
- Barraza, L. (1999). Children's drawings about the environment. *Environmental Education Research*, 5(1), 49-67.

- Bonnett, M., & Williams, J. (1998). Environmental education and primary children's attitudes towards nature and the environment. *Cambridge Journal of Education*, 28(2), 159-174.
- Bozdoğan, A. E. ve Yanar, O. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının küresel ısınmanın gelecek yüzyıldaki etkilerine ilişkin görüşleri. *Karadeniz Fen Bilimleri Dergisi*, 1(2), 48-60.
- Bozkurt, O. ve Cansüngü Ö. (2002). İlköğretim öğrencilerinin çevre eğitiminde Sera etkisi ile ilgili kavram yanılgıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 67-73.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (3. bs.). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Çepel, N. (2008). *Ekolojik sorunlar ve çözümleri*. Ankara: TÜBİTAK.
- Harris, I. (2002). Majorities continue to believe in global warming and support Kyoto Treaty Harris Interactive. Retrieved March 03, 2014, from <http://www.harrisinteractive.com/vault/Harris-Interactive-PollResearch-Majorities-Continue-to-Believe-in-Global-Warming-and-Support-Kyoto-Treaty-2002-10.pdf>.
- İyibil, Ü. ve Sağlam-Arslan, A. (2010). Fizik öğretmen adaylarının yıldız kavramına dair zihinsel modelleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EF-MED)*, 2(4), 25-46.
- Kahraman, S., Yalçın, M., Özkan, E., ve Aggöl, F. (2008). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin küresel ısınma konusundaki farkındalıkları ve bilgi düzeyleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 249-263.
- Karaman, İ., Dilber, R., Kaya, S., Doğan, O., Ertuğrul, M. ve Şimşek, O. (2003). Model drawing in physics. *Balkan Physics Letters (BPL)*, 11(1), 27-33.
- Kaya, S., Dilber, R., Karaman, İ. ve Şimşek, O. (2003). Models draw by students related to solid objects. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 23-34.
- Leiserowitz, A. (2003). American opinions on global warming, Retrieved May 26, 2014, from http://environment.yale.edu/leiserowitz/climatechange/US_assets/DRPolicyReport.pdf
- Lorenzoni, I., & Nicholson, C. (2007). Barrier sperceived to engaging with climate change among the UK public and their policy implication. *Global Enviromental Change*, 7, 445-459.
- Miles, M. B. & Huberman, A. C. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd ed.). London: Sage
- Nakiboğlu, C., Karakoç, Ö., ve Benlikaya, R. (2002). *Kimya öğretmeni adaylarının atomun yapısı ile ilgili zihinsel modelleri*. XVI. Ulusal Kimya Kongresi.
- Neill, B. C. & Oppenheimer, M. (2002). Dangerous climate impacts and the Kyoto Protocol. *Science*, 296, 1971-1972.
- Orbay, K., Cansaran, A. ve Kalkan, M. (2009). Öğretmen adaylarının küresel ısınmaya bakış açısı. *Ahmet Keleşoğlu Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 85 -97.
- Öncül, H. (2010). *Kırsal bölge ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin küresel ısınma ve iklim değişiklikleriyle ilgili algıları*, (Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Celal Bayar Üniversitesi, Manisa).
- Payne, P. (1998). Children's conceptions of nature. *Australian Journal of Environmental Education*, 14(1), 19-26.
- Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip olduğu zihinsel imgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 281-326.
- Samur, H. (2005). *Küresel iklim değişimi ve beklenen küresel felaketi önleme stratejileri*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya).
- Shepardson, D. P., Choi, S., Niyogi, D., & Charusombat, U. (2011). Seventh grade students' mental models of the green house effect. *Environmental Education Research*, 7(1), 1-17.

- Simmons, D. A. (1994). Urban children's preferences for nature: lessons for environmental education. *Children's Environments, 11(3)*, 194-203.
- Sungurtekin, S. (2001). Uygulamalı çevre eğitimi projesi kapsamında ana ve ilköğretim okullarında "Müzik yoluyla çevre eğitimi". *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14(1)*, 167-178.
- Yardımcı, E. ve Bağcı-Kılıç, G. (2010). Children's views of environment and environmental problems. *Elementary Education Online, 9(3)*, 1122-1136.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

ORTAOKUL 5. SINIF MATEMATİK UYGULAMALARI DERSİNİN WEB DESTEKLİ ÖĞRETİMİNİN ÖĞRENCİ PERFORMANS VE MOTİVASYONUNA ETKİSİ İLE ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ*

Ahmet İNAM**, Halük ÜNSAL***

ÖZ

Bu araştırma Ortaokul 5. sınıf seçmeli dersi olan matematik uygulamaları dersindeki öğretim programına göre hazırlanmış etkinliklerin web ortamında tasarlanarak uygulanmasının öğrenci performans ve motivasyonu üzerine etkisini araştırmayı amaçlamaktadır. Web destekli matematik uygulamaları öğretiminin mevcut yönetime göre etkililiğini sınamak için bir deney grubu ve bir kontrol grubu oluşturulmuştur. Araştırma, 2013-2014 öğretim yılının 1. yarıyılında Ankara ili Yenimahalle ilçesinde özel bir ortaokulda deney grubunda 21 kontrol grubunda ise 20 öğrenciye, dört hafta süreyle uygulanmıştır. Araştırmada, “son test kontrol gruplu model” kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilere “Motivasyon Ölçeği” çalışma bitiminde son test olarak uygulanmıştır. Performans için öğrencilere süreçte dört tane sınırlandırılmış performans görevi uygulanmıştır. Verilerin analizinde ortalama, standart sapma ve “t” testi kullanılmıştır. Analizlerde anlamlılık düzeyi olarak $p < .05$ olarak alınmıştır. Araştırma verilerinin analizi SPSS 16 kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada nitel veriler öz değerlendirme formu ve grup değerlendirme formundan alınmıştır. Elde edilen bulgular araştırma sorularına bağlı kalınarak yorumlanmıştır. Araştırma sonuçları; web destekli öğretim yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin performanslarının, kontrol grubu öğrencilerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu, motivasyonlarında ise herhangi bir etkisi olmadığını ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler: web destekli öğretim, performans, motivasyon, matematik uygulamaları

EVALUATION OF THE EFFECT OF TEACHING WEB-BASED APPLICATIONS OF MATHS SUBJECT ON 5TH GRADE STUDENTS' PERFORMANCE AND MOTIVATION THROUGH STUDENTS VIEWS

ABSTRACT

The purpose of this study focuses on the effect of teaching web-based applications of maths subject for 5th grade students' to enhance performance and motivation. An experimental group and a control group are formed to test the extent of efficiency of the effect of teaching web-based applications of maths subject for 5th grade students' performance and motivation. The study was applied in a private elementary school for a period of four weeks at Ankara's Yenimahalle region in the first term of the 2013-2014 educational year. In the research, post test control group experimental design was applied. The participants of the study groups are 21 students from experimental group and 20 students from control group. At the end of the study, “Motivation Scale”,

* Bu makale Ahmet İNAM'ın aynı isimli yüksek lisans tez çalışmasından yararlanılarak hazırlanmıştır.

** Öğretmen, Özel Yükselen Ortaokulu, Ankara-Türkiye, ahmetinam8509@gmail.com

*** Yrd. Doç. Dr., Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara-Türkiye, halukunsal@hotmail.com

was applied in all groups as post-test. In addition to this, the students' performance was assessed by using restricted response performance assessment forms. In the data analysis, percentage, standart deviation and t-test were used. The significance level of the analysis were taken as $p < .05$. The study was supported by SPSS 16 statistical programme. Throughout the research, qualitative data were gathered from different sources such as; self-assessment forms and team-assessment forms. The results of the research have revealed that the experimental group students' performances are significantly different than the control group students', but the web-based teaching does not have any effect on the students' motivation.

Keywords: *web-based teaching, performance, motivation, applications of mathematics*

1. GİRİŞ

Günümüzde eğitim sistemleri içerisinde teknoloji kullanımı gelişmektedir. Artan nüfus ve giderler göz önüne alındığında teknolojiden eğitimin içerisinde yardım almak önemli bir durum haline gelmiştir. Özellikle bazı konuları itibariyle anlaşılması zor ve birçok öğrenci tarafından ön yargı oluşmuş derslerde teknoloji kullanılarak bu durum aşılabılır.

Eğitim yoluyla insanın amaçları, bilgileri, davranışları, tutumları ve ahlak ölçülerinin değiştiği bilinmektedir. Bu değişimin sağlanmasında teknolojiden faydalanılması gerekmektedir (Kaya, 2006, s. 3). İnternet, öğrencilerin gereksinim duyduğu bilgiye ulaşmalarında ve onların dünya ile iletişim kurmalarında önemli bir rol üstlenmektedir. Eğitim sistemleri bu olanaktan yararlanma ve öğrenme-öğretme ortamlarını internet aracılığı ile gerçekleştirmeye doğru bir eğilim göstermektedirler (Okur, 2007).

Okullarda teknoloji, dersin verimliliğini artıracak şekilde kullanılmalıdır. Sınıf ortamında teknoloji kullanımı ve web görüntüsü olabileceğinin en iyisi olmalıdır (Kay, 2014).

Teknolojinin gelişmesi öğrenme stil ve teorilerini de etkilemiş olup öğrenme biçimleri değişmiş, etkinlikler artmış, öğrenme uygulamaları önem kazanmıştır. Ayrıca öğrenme sadece sınıf ortamında gerçekleşmeyip, internet erişiminin olduğu her noktada gerçekleşebilir duruma gelmiştir. Bugün öğretme-öğrenme sürecinde geleneksel olarak kullanılan yüz-yüze öğrenme yaklaşımının yerine web destekli öğrenme yaklaşımının uygulanması düşünülmüştür (Ünsal, 2006, s.130).

1.1. Ortaokul Matematik Dersi ve Önemi

Matematik, soyut düşüncelerin sistematik bir biçimde ifade edilmesini sağlayan bir evrensel dil, evrensel kültür ve bir yazılım teknolojisidir (Hacısalıhoğlu, Mirasyedioğlu ve Akpınar, 2004). Matematiği öğrenmek; temel kavram ve becerilerin kazanılmasının yanı sıra matematikle ilgili düşünmeyi, problem çözme stratejilerini kavramayı ve matematiğin gerçek yaşamda önemli bir araç olduğunu fark etmeyi de içermektedir. Dolayısıyla, öğrencilerin matematiği "hissedilir, yararlı, uğraşmaya değer" görmelerine yardım edecek öğrenme ortamları oluşturmak önemlidir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2012, s. 1).

Matematik dersi toplumlar için her zaman önemini korumuştur. Ortaokulda matematik öğretiminde karşılaşılan güçlüklerden biri matematiğin günlük hayatta kullanımının bilinmemesi ve anlaşılmasının zor olmasıdır. Web destekli eğitimle içeriği zengin bir ders ortamı oluşturarak matematik dersi daha hızlı ve kolay öğretilir.

Ülkemizdeki sınav sonuçlarına baktığımızda matematik öğretimi için iyi bir tablo karşımıza çıkmamaktadır. Örneğin ÖSYM'nin yaptığı açıklamaya göre 2013 yılında YGS'de matematik testinden 310 bin aday 2014 yılında 420 bin aday hiçbir soruyu doğru yanıtlayamamıştır.

Türkiye'nin matematik öğretimine uluslararası sınav sonuçları boyutundan da bakılabilir. Geçerliliği olan ve uluslararası referans alınabilecek sınavlar PISA VE TIMSS sınavlarıdır. Özmuşul ve Kaya'nın (2014) yaptığı çalışmaya göre Türkiye'nin PISA 2009 ve 2012 sonuçları analiz edildiğinde, Türkiye, matematik puan ortalamasında 34 OECD ülkesi arasında, 2009 ve 2012 yılında 31. sırada yer almayı sürdürürken; 65 ülke arasında 2009 yılında 41. sıradayken 2012 yılında, 42. sıraya gerilemiştir. 2012 yılı matematik puan ortalaması (448) olup; OECD ortalamasının (494) altındadır.

OECD'nin (2010) belirttiği gibi; PISA, belirli bilgileri ölçmek yerine; anahtar kavramlara yönelerek, yaşama dönük becerileri ölçmektedir. Buna göre PISA'nın odağında öğrenilenden anlam çıkarma, bilgiyi gerçek yaşam durumlarına uygulama, analiz yapma, yorumda bulunma ve sorun çözme gibi beceriler vardır (Özmuşul ve Kaya, 2014). Bu becerilerin kazanılmasında geleneksel anlatım yönteminin dışına çıkılarak öğrenilecek bilgilerin hayattaki uygulamalarının öğrencilere kazandırılması gerekmektedir. Bu uygulamaların kazandırılmasında yapılacak etkinliklerin günümüz teknolojisinden de yardım alarak öğrencilerin ilgi ve dikkatini çekecek şekilde düzenlenmesi gerekmektedir.

1.2. Ortaokul Matematik Uygulamaları Dersi ve Önemi

Matematik Uygulamaları dersi öğrencilerin matematiğe olan bakış açısını değiştirecektir. Çünkü bu dersle birlikte öğrenciler matematiğin günlük hayattaki kullanımını görüp keşfedecek, bu şekilde matematik dersindeki konuların hayatlarında nerelerde uygulandığını ve hayatımızı aslında ne kadar da kolaylaştırdığını anlayacaklardır.

Yukarıdaki amaçlar doğrultusunda Matematik Uygulamaları dersinin katkısıyla birlikte öğrenciler matematiği sevecek ve matematik derslerindeki konuların hayatta uygulandıkları alanları görmeleri ve bilmeleri sayesinde matematik dersini öğrenirken ezberci yöntem yaklaşımından uzaklaşarak daha çok öğrenci merkezli yaklaşım ve etkinlik ağırlıklı bir yaklaşımla matematik dersini öğrenebileceklerdir. Özellikle Türkiye'deki öğrenci seçme sınav sonuçlarında matematik dersi puan ortalamalarının son derece düşük olduğu düşünüldüğünde bu yönüyle Matematik Uygulamaları dersi önemlidir.

1.3. Web Destekli Matematik Öğretimi

Web Tabanlı Matematik, eğitimin zaman ve mekândan bağımsız olarak gerçekleştirildiği; bilgisayarın bir araştırma ve iletişim amacıyla, öğretim ve sunum aracı olarak kullanıldığı eğitim modeli olarak tanımlanabilir (Tokman, 1999).

Eğitim teknolojisi matematiğin öğrenilmesinde mütevazı bir farklılık oluşturmaktadır. Teknolojinin kullanım gücüyle bütün çocukların matematik başarılarını artırmak için yeni ve daha güzel araçlara ihtiyaç duyulmaktadır (Cheung ve Slavin, 2013).

İnternet ortamında öğretim yapılması için web sayfaları geliştirilmektedir. Bu sayfalar geliştirilerek matematik öğretimi daha somut bir şekilde öğretilir. Ayrıca matematik dersiyle ilgili olumsuz düşünceleri olan öğrencinin zengin içerikli bir web sayfasıyla ön yargılarını kırabilir.

Bu araştırmanın amacı Ortaokul 5. Sınıf seçmeli dersi olan matematik uygulamaları dersindeki öğretim programına göre hazırlanmış etkinliklerin web ortamında tasarlanarak uygulanmasının öğrenci performans ve motivasyonu üzerine etkisini araştırmaktır.

Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır.

1. Web tabanlı öğretim uygulamalı deney grubu ile geleneksel öğretim uygulamalı kontrol grubu öğrencilerinin, son test motivasyon puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Web tabanlı öğretim uygulamalı deney grubu ile geleneksel öğretim uygulamalı kontrol grubu öğrencilerinin, son test sınırlandırılmış performans görevi ortalama puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Web tabanlı öğretim deney grubu öğrencileri ile geleneksel öğretim uygulamalı kontrol grubu öğrencilerinin,
 - a. birlikte çalıştıkları gruba yönelik görüşleri nedir?
 - b. kendilerinin sınırlandırılmış performans görevi sürecindeki performanslarına yönelik görüşleri nelerdir?

2. YÖNTEM

Bu çalışmada, nicel araştırma yöntemlerinden deneysel model kullanılmıştır. Araştırmada temel alınan model, son-test kontrol gruplu modeldir. Bu modelde gruplar deney ve kontrol grubu olarak seçkisiz bir şekilde belirlenirler. Çalışma becerileri ölçeği gruplara sadece deney sonunda verilir. Daha sonra grupların deney sonrası ölçümleri karşılaştırılır. Bu modelin deseni tek faktörlü gruplar arası desen olarak ta tanımlanabilir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012).

2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı özel bir ortaokulda rastgele örneklem yöntemiyle seçilmiş biri deney, diğeri kontrol grubu olan 5. sınıflardan 2 şube oluşturmaktadır.

2.2. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama araçları olarak “Sınırlandırılmış Performans Görevi”, “Motivasyon Ölçeği”, “Öz Değerlendirme Formu”, “Grup Değerlendirme Formu” kullanılmıştır. Araştırmada Özerbaş (2003) tarafından geliştirilen motivasyon ölçeği öğrenmeye ilişkin güdülemeyi belirlemek amacıyla uygulanmıştır. Ölçeğin bütünü 15 olumlu, 15 olumsuz olmak üzere likert tipi 30 ifadeden oluşmaktadır. Motivasyon Ölçeğinde yer alan her bir madde beşli likert ile değerlendirilmektedir. Elde edilen sonuçlarda 90 puanın üzerindeki puanlar olumlu tutumlara, bu puanın altındaki puanlar ise olumsuz tutumlara yöneliktir. Motivasyon ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması geliştiren kişi tarafından yapılmış olup aracın Cronbach Alpha güvenilirlik değeri 0.88 olarak bulunmuştur. Bununla birlikte motivasyon ölçeğinin yapı geçerliliği için faktör analizi çalışması yapılmıştır. “Öz Değerlendirme Formu” ile öğrencinin sınırlandırılmış performans görevi içerisindeki davranışlarını değerlendirmesi amaçlanmıştır. Öz değerlendirme formu hazırlanırken ilgili literatürden yararlanılmış olup maddelerin anlaşılabilir, tek boyutlu, yönlendirmeyen özelliklerde olmasına dikkat edilmiş ve üç uzmanın görüşleri alınarak gerekli düzeltmelerle son şekli verilmiştir. Grup değerlendirme formu grup üyelerinin etkinlik zamanındaki işbirliği içinde çalışma becerilerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Form hazırlanırken ilgili literatürden yararlanılmış olup maddelerin anlaşılabilir, yönlendirmeyen özelliklerde olmasına dikkat edilmiş ve üç uzmanın görüşleri alınarak gerekli düzeltmelerle son şekli verilmiştir. Sınırlandırılmış performans görevi; Belirli bir öğrenme hedefine odaklı daha

çok sınıf içerisinde gerçekleştirilen, öğrencilere gerçek yaşamda karşılaşılabilecekleri program durumlarını sunan ve öğrencilerin üst düzey zihinsel becerilerinin geliştirilmesini ölçülmesini amaçlayan etkinliklerdir (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2010). Sınırlandırılmış performans görevinin hazırlanmasında ilgili alan yazından yararlanılmıştır. Hazırlanan sınırlandırılmış performans görevleri biçim yönüyle iki uzmana, içerik yönüyle de üç uzmana verilerek forma ilişkin görüşler alınmıştır. Uzmanların görüşlerine göre gerekli düzeltmeler yapılarak son hali verilmiştir. Sınırlandırılmış performans görevlerinin değerlendirilmesinde ayrı ayrı analitik dereceli puanlama anahtarlarından yararlanılmış olup puanlamaların tarafsız ve objektif olarak hesaplanabilmesi için alan uzmanı tarafından yapılmıştır.

2.3. Uygulama

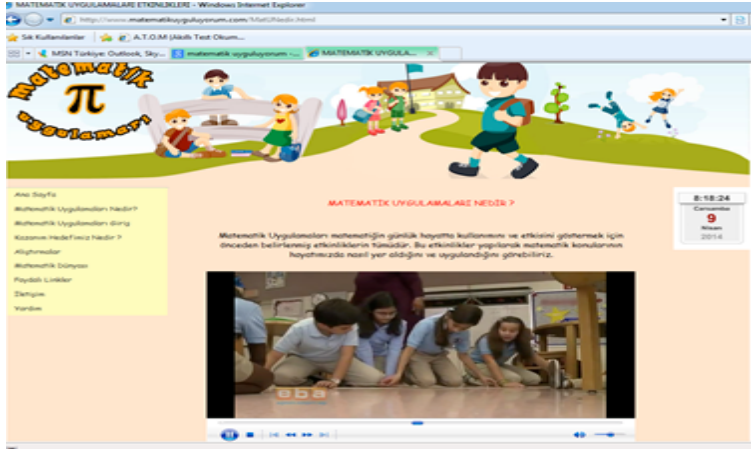
Uygulamada yapılacak etkinlikler Milli Eğitim Bakanlığının matematik uygulamaları öğretim materyalinden alınmış olup matematik uygulamaları öğretim programı ilkelerine göre web sitesinde animasyon şeklinde hazırlanmış ve uygulanmaya koyulmuştur. Web sitesi www.matematikuyguluyorum.com alan adı altında yayına açılmıştır. Web sitesinin hazırlanmasında Fireworks, Dreamweaver, Photoshop, Illustrator, PowerPoint, Media Player gibi öğretim ortamı için uygun olan programlar kullanılmıştır.

Web destekli öğretim materyali; Ana Sayfa, Matematik Uygulamaları Nedir? Matematik Uygulamalarına Giriş, Kazanım Hedefimiz Nedir?, Alıştırımlar, Matematik Dünyası, Faydalı Linkler, İletişim ve Yardım olmak üzere toplam 9 bölümden oluşmuştur. Şekil 1'de *Ana Sayfa*ya ait ekran görüntüsü sunulmuştur.



Şekil 1. Ana Sayfaya ait ekran görüntüsü

Ana Sayfada öğrencilerin dikkatlerini çekmek için farklı renklerden oluşan iki ve üç boyutlu görüntüler ana sayfaya yerleştirilmiştir. Şekil 2'de *Matematik Uygulamaları Nedir?* isimli sayfaya ait ekran görüntüsü sunulmuştur.



Şekil 2. “Matematik Uygulamaları Nedir?” isimli sayfaya ait ekran görüntüsü

Bu sayfada Matematik Uygulamaları dersi hakkında öğrencilere bilgi vermek amacıyla yazı metni konulmuş ayrıca MEB’in hazırladığı matematik uygulamaları videosu da eklenmiştir. Uygulamaya başlamadan önce öğrencilere araştırma konusu hakkında görüşme yapılmıştır. Uygulama süreci için toplam 4 haftalık (12 ders saati) bir süre belirlenmiştir. Her iki gruba da aynı etkinlikler yapılmıştır. Deney grubuna sınıf içerisinde etkileşimli tahta kullanılarak web destekli öğretim uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise yüz yüze öğretim yöntemi uygulanmıştır. Web destekli öğretim aşamasında her etkinliğin sınıf içerisinde uygulanmasından sonra ders dışında da web sitesinden uygulanmış etkinliklere benzer örneklerden yararlanarak gerekli tekrarı yapma fırsatı bulmuşlardır. Her iki grupta da uygulama araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Uygulama süreci içerisinde deney ve kontrol gruplarına sınırlandırılmış performans görevi, öz değerlendirme formu, grup değerlendirme formu her etkinliğin sonunda uygulanmıştır. Sınırlandırılmış performans görevi değerlendirilmesi iki şekilde yapılmıştır. Bunlardan birincisi öz değerlendirme formu yardımıyla öğrencilerin kendilerini değerlendirmeleri, ikincisi ise analitik dereceli puanlama anahtarları yardımıyla alan uzmanı tarafından yapılan puanlamadır. Uygulama bittikten sonra deney ve kontrol gruplarına motivasyon ölçeği son test olarak uygulanmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırma sonrasında Nitel verilerin (grup değerlendirme formları, öz değerlendirme formları) analizinde betimsel analiz tekniklerinden yararlanılmıştır. Nicel verilerin (Sınırlandırılmış performans görevi puanları ve motivasyon puanları) analizinde SPSS 16 kullanılmıştır. Verilerin analizinde karşılaştırma yapılırken bağımsız gruplar için t-testi yapılmıştır. Ayrıca varyans homojenliği için Levene F testi uygulanmıştır. Bu test sonunda homojenliğin sağlandığı anlaşılmıştır.

3. BULGULAR

Deney ve kontrol gruplarının son test motivasyon puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı bağımsız gruplar t-testi ile araştırılmış ve sonuçlar Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Deney ve Kontrol Grubunun Son Test Motivasyon Puanlarına İlişkin t-testi Sonucu

Grup	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
Deney	21	2.03	.55	39	.082	.935
Kontrol	20	2.04	.49			

Tablo 1’de yer alan bulgular incelendiğinde, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son motivasyon puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($t(39)=.082$, $p>.05$). Katılımcıların uygulama sonrası motivasyon puanları dikkate alındığında birbiriyle aynı olduğu görülmektedir. Bu durum web destekli matematik uygulamasının öğrencilerin motivasyonu üzerinde benzer etkisi olduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol gruplarının sınırlandırılmış performans görevi ortalama puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı ilişkisiz örneklem t-testi ile araştırılmış ve sonuçlar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Deney ve Kontrol Grubunun Performans Görevi Ortalama Puanlarına İlişkin t-testi Sonucu

Grup	N	\bar{X}	S	Sd	t	P
Deney	21	88.86	7.32	39	2.691	.010
Kontrol	20	81.71	9.59			

Web destekli öğretim uygulamalı deney grubu öğrencilerinin performans görevi ortalama puanları ile geleneksel öğretim gören öğrencilerin performans görevi ortalama puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($t(39)=2.691$, $p<.05$). Bu bulguya göre deney grubundaki öğrencilerin performans görevi ortalama puanlarının kontrol grubundaki öğrencilerin performans görevi ortalama puanlarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum web destekli matematik uygulamasının öğrencilerin performans görevi başarısını yükselttiği şeklinde yorumlanabilir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, 1. Etkinlik için birlikte çalıştıkları gruba yönelik görüşlerinin neler olduğunu görmek için uygulanan “Grup Değerlendirme Formu” kodlanarak Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin, 1. Etkinlik için Gruplar Bazında Birlikte Çalıştıkları Gruba Yönelik Görüşlerine Göre Dağılımları

İstenilen	Deney Grubu		Kontrol Grubu			
	Öğrencilerin İfadeleri	f	%	Öğrencilerin İfadeleri	f	%
Başarı	1. Başarımız çok iyiydi	12	57	1. Başarımız çok iyiydi	8	40
	2. İyiydik cevaba yaklaştık	3	14	2. İyiydik cevaba yaklaştık	5	25
	3. Normaldik	6	29	3. Normaldik	7	35
Temizlik	1. Grup olarak temiz ve düzenliydik	19	90	1. Grup olarak temiz ve düzenliydik	11	55
Düzeni	2. Temizliğimiz normaldi	2	10	2. Temizliğimiz normaldi	4	20
				3. Fazla yoktu	5	25
Güçlü	1. Matematiği sevmemiz ve çözümü iyi yapmamız	13	62	1. Matematiği sevmemiz ve çözümü iyi yapmamız	5	25
Yönleri	2. Grubumuz çözüme yaklaştı	7	33	2. Grubumuz çözüme yaklaştı	7	35
	3. Hep beraber birleşip mantıklı düşünmemiz	1	5	3. Hep beraber birleşip mantıklı düşünmemiz	8	40
Zayıf	1. Fazla çalışmadık ve daha hızlı olabilirdik	3	14	1. Fazla çalışmadık ve daha hızlı olabilirdik	4	20
Yönleri	2. Herkes işlem yapmadı ve gayretli değillerdi	4	19	2. Herkes işlem yapmadı ve gayretli değillerdi	5	25
	3. Grubun zayıf yönü yok	14	67	3. Grubun zayıf yönü yok	11	55
Arkadaşlık	1. Arkadaşlık iyiydi	16	76	1. Arkadaşlık iyiydi	13	65
	2. Herkes birbirine yardımda bulundu	2	10	2. Herkes birbirine yardımda bulundu	2	10
	3. Bazıları biraz kötüydü	3	14	3. Bazıları biraz kötüydü	4	20

Tablo 3'ün geneline bakıldığında deney grubu öğrencilerinin birlikte çalıştıkları gruba yönelik düşüncelerinde kontrol grubuna göre olumlu ve başarı düşüncesinin daha fazla olduğu söylenebilir. Bu durumda deney grubu öğrencilerinin performansının kontrol grubu öğrencilerinin performansına göre daha iyi olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, 2. Etkinlik için birlikte çalıştıkları gruba yönelik görüşlerinin neler olduğunu görmek için uygulanan "Grup Değerlendirme Formu" kodlanarak Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin, 2. Etkinlik için Gruplar Bazında Birlikte Çalıştıkları Gruba Yönelik Görüşlerine Göre Dağılımları

İstenilen	Deney Grubu		Kontrol Grubu			
	Öğrencilerin İfadeleri	f	%	Öğrencilerin İfadeleri	f	%
Başarı	1. Başarımız çok iyiydi	19	90	1. Başarımız çok iyiydi	7	35
	2. İyiydik cevaba yaklaştık	1	5	2. İyiydik cevaba yaklaştık	8	40
	3. Çokiyi değildik	1	5	3. Çokiyi değildik	5	25
Temizlik	1. Grup olarak temiz ve düzenliydik	21	100	1. Grup olarak temiz ve düzenliydik	12	60
Düzeni				2. Biraz dağınıktık	8	40
Güçlü Yönleri	1. Güzel resim çizdik	8	38	1. Güzel resim çizdik	5	25
	2. Grubumuz çözüme yaklaştı	7	33	2. Grubumuz çözüme yaklaştı	10	50
	3. Hep beraber birleşip mantıklı düşünmemiz	6	29	3. Hep beraber birleşip mantıklı düşünmemiz	5	25
Zayıf Yönleri	1. Fazla çalışmadık ve fazla mantık yürütemedik	5	24	1. Fazla çalışmadık ve fazla mantık yürütemedik	4	20
Yönleri	2. Grubumuz karar alamıyor	2	10	2. Grubumuz karar alamıyor	11	55
	3. Grubun zayıf yönü yok	14	66	3. Grubun zayıf yönü yok	5	25
	1. Arkadaşlık iyiydi	19	90	1. Arkadaşlık iyiydi	17	85
Arkadaşlık	2. Herkes birbirine yardımda bulundu	1	5	2. Herkes birbirine yardımda bulundu	1	5
	3. İyiydi demokrasi vardı	1	5	3. İyiydi demokrasi vardı	2	10

Tablo 4'ün geneline bakıldığında 2. etkinlikte deney grubu öğrencilerinin özellikle karar almakta ve başarı yönünden kontrol grubu öğrencilerinden daha iyi olduklarını söyleyebiliriz. Bu durum deney grubu öğrencilerinin performansının kontrol grubu öğrencilerinin performansına göre daha iyi olduğunun göstergesi olabilir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, 3. ve 4. etkinlik için birlikte çalıştıkları gruba yönelik görüşlerinin neler olduğunu görmek için uygulanan "Grup Değerlendirme Formu" kodlanarak Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin, 3. ve 4. Etkinlik için Gruplar Bazında Birlikte Çalıştıkları Gruba Yönelik Görüşlerine Göre Frekansları

Kriterler	Deney Grubu						Kontrol Grubu					
	Yüksek		Orta		Düşük		Yüksek		Orta		Düşük	
Etkinlik No:	3.	4.	3.	4.	3.	4.	3.	4.	3.	4.	3.	4.
1. Bu etkinlik için plânınız ne kadar yeterliydi?	8	17	10	1	3	3	6	13	10	2	4	5
2. Grup üyeleri birbirlerinin düşüncelerini dinledi mi?	13	13	6	6	2	2	11	14	5	3	4	3
3. Grubunuzda yapılacak işler adaletli bir şekilde verildi mi?	14	14	4	3	3	2	11	12	6	3	3	5
4. Grubunuz zamanı verimli kullandı mı?	13	20	5	1	3		14	18	4	1	2	
5. Grubunuz bilgileri doğru olarak kaydetti mi?	16	19	2	1	3	1	15	14	2	4	3	2
6. Grubunuz öğretmenin yardımı olmadan problemleri çözmeye ne kadar yeterliydi?	12	19	5	1	4	1	13	16	4	2	3	2
7. Grubunuzun temizlik ve düzeni nasıldı?	16	19	3	2	2		18	17	2	3		
8. Grubunuz üyeleri ne kadar yardımsever ve saygılıydı?	10	18	10	3	1		13	15	6	3	1	2
9. Etkinliğin uygulanmasında grubunuzun başarısı nasıldı?	10	19	7	1	3	1	11	13	3	2	3	5
10. Grup üyeleri bulduğu sonuçları ne kadar birbiriyle paylaştı?	13	15	5	4	2	2	10	12	5	4	5	4

Tablo 5'in geneline de bakıldığında 3. etkinlikte deney grubu öğrencilerinin performanslarıyla kontrol grubu öğrencilerinin performanslarının birbirine yakın olduğu, 4. etkinlikte ise deney grubu öğrencilerinin performanslarının kontrol grubu öğrencilerinin performanslarına göre daha iyi olduğu söylenebilir. Bu durumda 4. etkinlikte web destekli öğretim uygulamasının deney grubunun performansını artırdığı söylenebilir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, 1. Sınırlandırılmış Performans Görevi sürecindeki kendi performanslarına yönelik görüşlerinin neler olduğunu görmek için uygulanan “Öz Değerlendirme” formu kodlanarak ve genel olarak değerlendirilerek Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin, 1. Sınırlandırılmış Performans Görevi Sürecindeki Kendi Performanslarına Göre Dağılımları

İstenilen Düşünce	Deney Grubu		Kontrol Grubu			
	Öğrencilerin İfadeleri	f	%	Öğrencilerin İfadeleri	f	%
Hoşlandıklarım	1. Sorular ve tablo olması	10	48	1. Sorular ve tablo olması	13	65
	2. Hayatımızla ilgili olması	7	33	2. Hayatımızla ilgili olması	3	15
	3. Hepsi	4	19	3. Hepsi	4	20
Zorlandıklarım	1. Yok	9	43	1. Yok	15	75
	2. Bazı işlemler	12	57	2. Bazı işlemler	5	25
Sürem	1. Zamanında yaptım	10	48	1. Zamanında yaptım	9	45
	2. Erkenden bitti	9	43	2. Erkenden bitti	11	55
	3. Bana az geldi	2	9			
İlgimi Çekenler	1. Sorular ve resimler	6	29	1. Sorular ve resimler	10	50
	2. Evimizin tutarını toplama	5	23	2. Evimizin tutarını toplama	6	30
	3. Yok	10	48	3. Yok	4	20
Öğrendiklerim	1. Matematiğin hayatımızdaki yeri	6	29	1. Arkadaşlık iyiydi	10	50
	2. Evimizin tutarını hesaplama	7	33	2. Herkes birbirine yardımda bulundu	5	25
	3. Matematik işlemlerini pekiştirdim	8	38	3. Bazıları biraz kötüydü	5	25

Tablo 6’nın geneline de bakıldığında tablonun deney grubu öğrencilerinin performanslarıyla kontrol grubu öğrencilerinin performanslarının birbirine yakın olduğu ve deney grubunun kontrol grubuna göre işlem yapmada daha fazla zorlandığı söylenebilir.

Deney ve Kontrol grubu öğrencilerinin, 2. Sınırlandırılmış Performans Görevi sürecindeki kendi performanslarına yönelik görüşlerinin neler olduğunu görmek için uygulanan “Öz Değerlendirme” formu kodlanarak ve genel olarak değerlendirilerek

Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin, 2. Sınırlandırılmış Performans Görevi Sürecindeki Kendi Performanslarına Göre Dağılımları

İstenilen	Deney Grubu			Kontrol Grubu		
	Öğrencilerin İfadeleri	f	%	Öğrencilerin İfadeleri	f	%
Hoşlandıklarım	1. Sorular ve hesaplama yapmak	15	71	1. Sorular ve tablo olması	14	70
	2. Matematiğin önemi	6	29	2. Hayatımızla ilgili olması	2	10
				3. Hepsi	4	20
Zorlandıklarım	1. Yok	14	68	1. Yok	14	70
	2. Bazı işlemler	5	23	2. Bazı işlemler	5	25
	3. Görevi anlamak	2	9	3. Görevi anlamak	2	10
Sürem	1. Zamanında yaptım	10	48	1. Zamanında yaptım	18	90
	2. Erkenden bitti	8	38	2. Erkenden bitti	2	10
	3. Bana az geldi	3	14			
İlgimi Çekenler	1. Sorular ve resimler	9	43	1. Sorular ve resimler	7	35
	2. Fidan dikilmesi	2	9	2. Fidan dikilmesi	2	10
	3. Yok	10	48	3. Yok	11	55
Öğrendiklerim	1. Az şey öğrendim	1	5	1. Az şey öğrendim	10	50
	2. Matematiğin hayatımızdaki önemi	7	33	2. Matematiğin hayatımızdaki önemi	5	25
	3. Örüntü ile ilgili işlemler yapmak	13	62	3. Örüntü ile ilgili işlemler yapmak	5	25

Tablo 7'nin geneline de bakıldığında deney grubu öğrencilerinin performanslarının kontrol grubu öğrencilerinin performanslarından daha iyi olduğu ve kontrol grubunun deney grubuna göre görevi anlamada daha fazla zorlandığı söylenebilir.

Deney ve Kontrol grubu öğrencilerinin, 3. ve 4. Sınırlandırılmış Performans Görevi sürecindeki kendi performanslarına yönelik görüşlerinin neler olduğunu görmek için uygulanan "Öz Değerlendirme" formu kodlanarak ve genel olarak değerlendirilerek Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin, 3. ve 4. Sınırlandırılmış Performans Görevi Sürecindeki Kendi Performanslarına Göre Frekansları

Dereceler / Kriterler	Deney Grubu						Kontrol Grubu								
	Önemli Eksiklerim Var	Geliştirmem Gerekir	Başarılıyım	Oldukça İyiyim	Önemli Eksiklerim Var	Geliştirmem Gerekir	Başarılıyım	Oldukça İyiyim							
Performans Görevleri	3.	4.	3.	4.	3.	4.	3.	4.	3.	4.	3.	4.			
1. Matematiksel İşlemlerdeki Başarım	1	5	2	8	8	7	11	2	6	3	1	6	2	9	11
2. Problem çözümlerini anlaşılır şekilde ifade etmem	1	4	4	3	4	13	13	2	4	7	1	1	2	10	13
3. Zamanı etkin şekilde kullanmam	1	1	2	1	4	4	14	15	2	2	2	4	4	12	14
4. Çalışma düzenim		2	1	6	3	13	17	4	3	2	3	4	10	14	

Tablo 8'in geneline bakıldığında tüm kriterlerde "başarılıyım" ve "oldukça iyiyim" derecelerini işaretleyen deney grubu öğrencileri sayısının kontrol grubundan fazla olduğu görülmektedir. Buna göre deney grubu öğrencilerinin performanslarının kontrol grubu öğrencilerinin performanslarına göre daha iyi olduğu söylenebilir.

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Deney grubu ve kontrol grubu son test motivasyon puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Katılımcıların uygulama sonrası motivasyon puanları dikkate alındığında birbiriyle aynı olduğu görülmektedir. Bu duruma göre web destekli matematik uygulamalarının öğrencilerin motivasyonları üzerinde olumlu etkisi olmadığı söylenebilir. Bu sonuca göre matematik uygulamalarının diğer derslerden farklı olarak doğası gereği öğrenci merkezli yaklaşımla yapıldığından öğrenci motivasyonunda tek başına olumlu etkisinin olduğu çıkarımı yapılabilir. Bunun yanında bu dersi seçen öğrencilerin ders seçiminden dolayı matematik uygulamalarını öğrenmeye karşı büyük bir isteme gücüyle geldiği ileri sürülebilir. Deney grubu son test performans görevi ortalama puanları ile kontrol grubu öğrencilerinin son test performans görevi ortalama puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bunun sonucunda web destekli matematik uygulamaları dersinin öğrencilerin performansları üzerinde etkili olduğu ve öğrenci performanslarını arttırdığı söylenebilir. Aynı zamanda Karagöz'ün (2010) yaptığı çalışmada da web destekli öğretimin öğrenci başarısında daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Benzer şekilde Biber'in (2009) "Web destekli fen bilgisi öğretiminin kaynaştırma eğitimindeki ilköğretim 7. Sınıf öğrencilerinin performans düzeyi ve akademik başarılarına etkisi" adlı yaptığı çalışmada da özel gereksinimli öğrencilere

web destekli öğretim yöntemi ile sağlanan özel eğitim desteği, öğrencilerin performans düzeylerini arttırdığı sonucuna varılmıştır. Deney grubu öğrencilerinin, birlikte çalıştıkları gruba yönelik görüşleri incelendiğinde; deney grubu performanslarının kontrol grubundan daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu durumda web destekli matematik uygulamaları dersinin öğrencilerin birlikte çalıştıkları gruba yönelik görüşlerine göre öğrencilerin performanslarını arttırdığı söylenebilir. Deney grubu öğrencilerinin, kendilerinin sınırlandırılmış performans görevi sürecindeki performanslarına yönelik görüşleri incelendiğinde; deney grubu öğrencilerinin kendi performanslarının kontrol grubundan daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu durumda web destekli matematik uygulamaları dersinin öğrencilerin sınırlandırılmış performans görevi sürecindeki kendi performanslarına yönelik görüşlerine göre öğrencilerin performanslarını arttırdığını söyleyebiliriz. Aynı zamanda Kara'nın (2008) yaptığı çalışmada da öğrencilerin çalışmaları sürecindeki kendi performanslarına yönelik görüşlerini belirlemeye çalışmış, performanslarının yeterli olduğunu ve öğrencilerin öz eleştiri yapma becerilerinin gelişmesinde önemli bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada 5. sınıf matematik uygulamaları dersinin web destekli öğretiminin öğrenci performansına etkisi; sınırlandırılmış performans görevi, öz değerlendirme ve grup değerlendirme boyutları açısından incelenmiş olup üç boyut açısından da öğrenci performansını artırdığı görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin motivasyonları üzerinde olumlu etkisi olmadığı fakat öğrencilerin kendilerini ve içinde buldukları gruba değerlendirmelerine baktığımızda web destekli öğretimin öğrencilerin matematik uygulamaları dersine yönelik dikkatlerini olumlu yönde çektiği, öğrencilerin etkinlikleri algılamalarını kolaylaştırarak etkinliği yapabilme yeteneklerini geliştirdikleri belirlenmiştir. Matematik Uygulamaları dersine ilişkin etkileşimli benzetimler kullanılması ve ya eğitim yazılımının geliştirilmesi öğrencilerin ders içeriğini daha iyi öğrenmelerini sağlayabilir.

5. KAYNAKÇA

- Biber, S. K. (2009). *Web destekli fen bilgisi öğretiminin kaynaştırma eğitimindeki ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin performans düzey ve akademik başarılarına etkisi*. (Yüksek lisans Tezi, Ege Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İzmir).
- Büyüköztürk, Ş. Çakmak, E. Akgün, Ö. Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Cheung A. C. K., & Slavin R. E. (2013). The effectiveness of educational technology applications for enhancing mathematics achievement in K-12 classrooms: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 9, 88–113.
- Hacısalıhoğlu, H. H., Mirasyedioğlu, Ş. ve Akpınar A., (2004). *İlköğretim 6-8 matematik öğretimi: Matematikte işbirliğine dayalı yapılandırıcı öğrenme ve öğretme*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kara, K. (2008). *İlköğretim 3. sınıf hayat bilgisi dersinde sorgulama merkezli etkinliklerle yapılan proje çalışmalarındaki öğrenci performansının değerlendirilmesi*. (Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana).
- Karagöz, F. (2010). *İlköğretim fen ve teknoloji dersinde web destekli öğretim yönteminin etkililiği*. (Yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir).
- Kaya, Z. (2006). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme* (2. bs.). Ankara: Pegem Yayınları.
- Kay, R. (2014). Exploring the use of web-based learning tools in secondary school classrooms, *Interactive Learning Environments*, 22(1), 67–83

- Kutlu, Ö., Doğan, C. ve Karakaya, İ. (2010). *Öğrenci başarısının belirlenmesi* (3. bs.). Ankara: Pegem Yayınları.
- MEB. (2012). *Ortaokul matematik dersi öğretim programı (5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara.
- Okur, M. (2007). *İlköğretim matematik öğretiminde tasarlanan web destekli öğretim materyaline ilişkin öğretmen görüşleri*. (Yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir).
- Özerbaş, A. (2003). *Bilgisayar destekli bağlaşıklık öğretimin öğrenci başarısı, motivasyonu ve transfer becerilerine etkisi*. (Doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara).
- Özmuş, M. ve Kaya, A. (2014). Türkiye'nin PISA 2009 ve 2012 sonuçlarına ilişkin karşılaştırmalı bir analiz. *Journal of European Education*, 4(1).
- Tokman, Y. L. (1999). *Eğitimde ve öğretimde uzaktan erişim*. V. Türkiye'de İnternet Konferansı'nda sunulan bildiri, Ankara.
- Ünsal, H. (2006). Yeni bir öğrenme yaklaşımı: Harmanlanmış öğrenme. *Millî Eğitim Dergisi*, 185, 130-137.

ÖĞRETMEN ADAYLARININ BİLİMSEL ARAŞTIRMA YÖNTEMLERİ DERSİNDEKİ MOTİVASYONEL İNANÇLARI VE ÖĞRENME STRATEJİLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER BAKIMINDAN İNCELENMESİ

Çiğdem AKKANAT*, Neşe KUTLU ABU**
Recep ÇAKIR***, Murat GÖKDERE****

ÖZ

*Araştırma öğretmen adaylarının bilimsel araştırma yöntemleri dersindeki motivasyonel inançları ve öğrenme stratejilerinin incelenmesi amacıyla yürütülmüştür. İlişkisel tarama yönteminden yararlanılan araştırmanın örneklemini Amasya Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan 90 erkek, 235 kadın olmak üzere toplam 325 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Pintrich ve De Groot (1990) tarafından geliştirilen Altun ve Erden (2006) tarafından Türkçe'ye uyarlanan 'Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği, ÖMSÖ' kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının öz-yeterliliklerinin, bilişüstü öz-düzenlemelerinin ve eleştirel düşüncelerinin dersi alma zamanına göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. **Anahtar Kelimeler:** bilimsel araştırma yöntemleri dersi, öğrenme stratejisi, motivasyonel inanç, öğretmen adayları*

INVESTIGATION OF PROSPECTIVE TEACHER'S LEARNING STRATEGIES AND MOTIVATIONAL BELIEFS ACCORDING TO SOME VARIABLES

ABSTRACT

The aim of this study was to investigate prospective teachers' motivational beliefs and learning strategies of Science Research Methods course. This study used relational survey method with 325 prospective teachers (90 male and 235 female) in Amasya University. Motivated Strategies for Learning Scale adapted into Turkish was used to collect data. Results indicate that prospective teachers' self-efficacy, metacognitive self-regulation and critical thinking differentiated over the course period.

Keywords: motivational beliefs, learning strategies, science research methods course, prospective teachers

* Doktora öğrencisi, Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya-Türkiye, cakkanat@gmail.com

** Araştırma Görevlisi, Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Amasya-Türkiye, nese_ktl@hotmail.com

*** Doç. Dr., Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Bölümü, Amasya-Türkiye, recepcakir@gmail.com

**** Prof. Dr., Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Amasya-Türkiye, mgokdere@yahoo.com

1. GİRİŞ

Öğrenmenin doğası ile ilgili felsefeden ziyade psikolojik deneylere dayalı yaklaşımlar bu alanda ilk çalışmaların yapıldığı 1900' lü yıllardan günümüze oldukça değişmiş, genel anlamda davranışçı yaklaşımlara dayalı öğrenme kavramı yerini bireysel farklılıklara ve sosyal, kültürel faktörlere dayalı yeni yaklaşımlara bırakmıştır. Bireylerin öğrenme süreçlerini aydınlatmada önemli çıkarımlarda bulunan yaklaşımlardan biri olan sosyal-bilişsel yaklaşımın öncüleri; bireylerin davranışlarını kendi kapasiteleri ölçüsünde bilinçli olarak kontrol ettiklerini öne sürmektedir (Bandura, 1991). Bu bilinçli kontrol süreci, öz düzenleme olarak adlandırılmaktadır (Hofer, Yu ve Pintrich, 1998). Öz-düzenleme Pintrich (2000) tarafından; öğrencilerin, kendi öğrenme hedeflerini belirledikleri, bilişlerini, motivasyonlarını ve davranışlarını düzenlemeye çalıştıkları, hedefleri ve çevrelerindeki bağlamsal özellikler tarafından yönlendirilip sınırlandırıldıkları, aktif ve yapıcı bir süreç olarak tanımlanmıştır (s. 452). Zimmerman (1986) öz-düzenlemeli öğrenmeyi, öğrencilerin biliş, üst-biliş ve motivasyonlarını aktif olarak düzenleyebilmeleri ve bu çeşitli düzenleme süreçleri sayesinde amaçlarına ulaşmaları ve çok daha iyi performans ortaya koyabilmeleri olarak tanımlamıştır. Bir başka deyişle öz düzenlemeli öğrenme, öğrenenlerin sözel yetenek gibi zihinsel yeteneklerini yazma gibi akademik performans becerisine dönüştürmelerine olanak sağlayan öz-yönelimli süreçler ve öz-inançlardır (Zimmerman, 2008).

Öz düzenlemeli öğrenme ile ilgili birçok model ve teori bulunmaktadır. Araştırmacıların öngördükleri öz-düzenleme modellerinden farklılıklar gözlemlense de, çoğu modelde ortak olarak bilişsel, üst bilişsel stratejiler ve motivasyonel inançların önemine değinilmektedir (Pintrich ve De Groot, 1990; Schunk ve Zimmerman, 1994). Boekaerts ve Corno (2005) öz-düzenleme ile ilgili olarak tüm teorisyenlerin; kendi öğrenmelerini düzenleyen tüm öğrencilerin aktif ve yapılandırılmış biçimde anlam üretmeyle ilgilendiklerini varsaydıklarını belirtmektedir. Bunun yanında öz-düzenlemeli öğrenenler; düşüncelerini, duygularını ve eylemlerini öğrenme ve motivasyonlarını etkilemek için gereken ölçüde adapte etmektedirler.

Pintrich (2000) sosyal bilişsel bakış açısına uygun biçimde öz-düzenlemeli öğrenmede rol oynayan önemli süreçleri uygun biçimde sınıflandırmak için bir teorik çerçeve ortaya koymuştur. Pintrich'in modeline göre, düzenleme süreçleri dört aşama altında incelenmektedir. Bunlar planlama, izleme, kontrol ve değerlendirmedir. Her bir aşama altında öz-düzenleme becerileri bilişsel, motivasyonel/duyuşsal, davranışsal ve bağlamsal olmak üzere dört alanda yapılandırılmıştır. Pintrich'in (2000) modeli Tablo 1'de görülebilir.

Tablo 1
Pintrich'in Öz-Düzenlemeli Öğrenme Modeli

Aşamalar	Düzenleme Alanları			
	Bilişsel	Motivasyonel/ Duyuşsal	Davranışsal	Bağlamsal
Öngörü, planlama eylem	Ulaşılabilecek hedef belirleme Ön içerik bilgisinin etkin hale getirilmesi Üst-bilişsel bilginin aktif hale getirilmesi	Hedef yönelimi benimseme Yeterlilik değerlendirmeleri Görev zorluğu algıları	Zaman ve çaba planlama Kendi davranışlarının gözlemlerinin planlanması	Görevin algılanması Bağlamın algılanması
İzleme	Üst-bilişsel farkındalık ve bilişin izlenmesi	Farkındalık ve motivasyon ve duyuşun izlenmesi	Çaba, zaman kullanımı ve yardım ihtiyacının farkındalığı ve izlenmesi Kendi davranışını gözlemleme	Görev ve bağlam şartlarını izleyerek değiştirme
Kontrol	Öğrenme, düşünme için bilişsel stratejilerin	Yönetme, motivasyon ve duyuş için stratejilerin seçimi ve adaptasyonu	Çabanın artırılması/ azaltılması Israr etme, vaz geçme Yardım arama davranışı	Görevi uzlaştırma ya da değiştirme Bağlamı değiştirme ya da terk etme
Tepki ve yansıtma	Bilişsel yargılar Yükleme	Duyuşsal tepkiler	Seçilen davranış	Görevin değerlendirilmesi Bağlamın değerlendirilmesi

*Pintrich'den (2000) Türkçeye uyarlanmıştır.

Literatürde öğretmen adaylarının öz-düzenlemeli öğrenme becerilerinin incelendiği araştırmalar bulunmaktadır. Bu araştırmalarda öğretmen adaylarının öz düzenleyici öğrenme becerilerinin öğrenim gördükleri bölüme ve üniversite giriş puanına (Gömleksiz ve Demiralp, 2012), öğrenme stillerine (Arsal ve Özen, 2007), öğrenim gördükleri sınıf düzeyine (Sağırlı, Çiltaş, Azapağası ve Zehir, 2010) göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Üniversite öğrencileri açısından, özellikle de Eğitim Fakültesinde okuyan öğrenciler için öz-düzenlemeli öğrenmenin oldukça önemi vardır. Öğretme işlemi çok faktörlü doğası gereği bireysel, kültürel ve sosyal değişkenlerden oldukça fazla etkilenebilen karmaşık bir süreci gerektirdiğinden, bu süreçte birçok problemle karşılaşmak olasıdır. Öğretme, problem çözme ve müdahale etmeyi gerektirdiğinden öz-düzenleme fikrinin anlaşılması öğretmenler için önemlidir (Paris ve Winograd, 2003). Geleceğin öğretmenleri karşılaştıkları problemleri çözebilen, öz-düzenleme becerisi yüksek ve bu becerileri sosyal öğrenme yoluyla öğrencilerinde de gelişmesini sağlayabilecek bireyler olmalıdır.

Öğretmenler eğitim sürecinde kuram ve uygulama arasında işlevsel bir göreve sahiptir. Öğretmenler araştırmacı öğretmen kişiliği kazanarak, sınıflarında deneyimledikleri prob-

lemlerden hareketle eğitsel kuramların oluşturulmasına ve uygulamalara yönelik yeni süreçlerin geliştirilmesine kaynaklık edebilirler (Çepni, 2012; Tomakin, 2007). Araştırmacı öğretmenler, hem kendilerinin hem de öğrencilerinin bireysel gelişimine ve araştırma becerilerine katkı sağlarlar (Godson, 1994). Ayrıca öğretmen adaylarının bir araştırma/soruşturma kültürüne sahip şekilde öğretmenlik mesleğine adım atmaları; önlerine çıkabilecek sorunlarla başa çıkabilmeleri, düşüncelerini rahatça ifade edebilmeleri, eğitim durumlarını sorgulamaları ve bu yolla mevcut anlayışlarını derinleştirmeleri, kendi uygulamalarını eğitim amaçları doğrultusunda sistematik olarak inceleyip değerlendirebilmeleri gibi avantajlar sağlayacaktır (Altrichter, Posch ve Somekh, 1993'ten akt., Turgut, Öztürk, Ercan ve Bozkurt, 2014).

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen öğretmen yeterliliklerine göre; öğretmenlerin öğrenci gelişimi ile ilgili performans takibini yapmada ve öğretim çıktılarını kontrol etmede bazı bilimsel yöntemleri ustaca kullanabilmesi gerekmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2008). Öğretmenlerin, bilimsel araştırma alanındaki yeterliliklerinin artırılması amacıyla, 2006 yılında yenilenen öğretmen yetiştirme programları sonucunda Bilim Tarihi ve Bilimsel Araştırma Yöntemleri gibi bazı dersler eğitim fakültesi programına dahil edilmiştir (Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2007). Bilimsel araştırma yöntemleri dersi ile öğretmen adaylarının; bilimi ve temel kavramlarını, bilgiye ulaşma kaynaklarını, bilimsel araştırmaların yapısını, nitel ve nicel bilimsel araştırma yöntemlerini, bu yöntemlere ilişkin farklı görüşleri ve bilimsel araştırmalara ilişkin temel etik ilkelerini kavramaları amaçlanmaktadır (Kurt, 2009; Turgut, vd., 2014). Bu sayede öğretmen adaylarının; bilimsel araştırma ile ilgili temel bilgi ve beceriler ile bilimsel araştırmalara ve araştırmacılara yönelik olumlu tutumlar kazanmaları hedeflenmektedir (Korkmaz, Şahin ve Yeşil, 2011). Bu dersin amaçlarına hangi düzeyde ulaşılabildiği veya öğretmen adaylarının bu derste kazandıkları bilgi ve becerileri öğretmenlik kariyerleri boyunca ne kadar etkili uyguladıkları tartışma konusudur.

Literatürde bu konu ile ilgili yapılan çalışmalarda bilimsel araştırma yöntemlerine yönelik tutum ve yeterlilik düzeylerine odaklanıldığı görülmektedir. Taşdemir ve Taşdemir (2011) Türkçe öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaları inceleme konusundaki yeterliliklerini araştırmışlardır. Türkçe öğretmen adaylarının; bilimsel makaledeki problem durumu, yöntem, bulgular ve sonuç/öneriler kısımlarına ilişkin yeterliliklerinin, araştırmanın yazım kuralları gibi biçimsellik ile ilgili boyutlardaki yeterliliklerine oranla daha düşük olduğunu bulmuşlardır. Kurt vd. (2011) Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri eğitimi bölümündeki öğretmen adaylarının almış oldukları 'Bilimsel Araştırma Yöntemleri' dersine ilişkin görüşlerini incelemişler ve kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre ve not ortalaması yüksek olan öğrencilerin, düşük olan öğrencilere göre derse ilişkin daha olumlu görüşlere sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Yenilmez ve Ata (2012) öğretmen adaylarının bilimsel araştırmalara yönelik tutumlarını incelemiş ve genel olarak öğretmenlerin bilimsel araştırmalara karşı nötr tutumlar geliştirdiklerini bulmuşlardır. Benzer biçimde Akgün (2012) öğretmen adaylarının bilimsel araştırma yöntemleri dersine ilişkin öğretmen adaylarının algı ve beklentilerini incelemiş ve bazı öğretmenlerin olumsuz algılara sahip olduklarını ortaya koymuştur. Bu sonuçlar Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersinin işleniş biçimi ve hedeflerinin gerçekleştirilme düzeyinin sorgulanması gerektiğini göstermektedir. Nitekim İlhan, Sözbilir, Şekerci ve Yıldırım (2015) çalışmalarında öğretmenlerin eğitimle ilgili araştırmaları nadiren takip ettiklerini, büyük bir çoğunluğunun eğitim araştırmalarını

anlamada güçlük çektiklerini bulmuşlar; öğretmenlerin bilimsel araştırmalarla ilgili geçmişte öğrenmiş oldukları bilgileri hayata geçirmede yetersiz kaldıklarına ve bunun sonucu olarak eğitim araştırmaları ile uygulama arasında boşluk oluştuğuna vurgu yapmışlardır. Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersi ve eğitimle ilgili alınan diğer dersler öğretmenleri, öz-düzenleme becerilerini kullanarak eğitimi yönlendirmeleri ve eylem araştırmaları yoluyla karşılaştıkları problemleri çözmeleri, öğrenme sürecini aktif olarak değerlendirmeleri ve düzenlenmeleri konusunda teşvik edebilmelidir. Ancak bu sayede kuram ve uygulama arasındaki boşluk doldurulmuş ve karşılaşılan bazı problemler çözülmüş olur. Literatüre bakıldığında aday öğretmenlerin öz-düzenlemeli öğrenmelerinin eğitim fakültesinde aldıkları dersler bazında incelendiği araştırmaların yeterli düzeyde olmadığı görülmektedir. Bilimsel Araştırma Yöntemleri gibi önemli bir ders bağlamında öğretmenlerin motivasyon ve öz-düzenlemeli öğrenme stratejileri etkileyen değişkenlerin incelendiği çalışmalar görece olarak yetersizdir. Bu nedenle bu çalışmada, Sınıf Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümlerinde okumakta olan öğretmen adaylarının Bilimsel Araştırma Dersindeki motivasyonel inançları ve öğrenme stratejilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçlar doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır.

1. Öğretmen adaylarının öğrenme stratejileri ve motivasyonel inanç durumları nasıldır?
2. Öğretmen adaylarının öğrenme stratejileri ve motivasyonel inançları öğrenim gördükleri bölüme göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Motivasyonel inançlar alt boyutlarından alınan puanlar cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
4. Öğretmen adaylarının öz yeterlik, bilişüstü öz-düzenleme ve eleştirel düşünme puanları dersi alma zamanına göre farklılaşmakta mıdır?
5. Sınav kaygısı alt boyutundan alınan puanlar kontrol edildiğinde, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

2. YÖNTEM

Araştırmada; öğrenme stratejileri ve motivasyonel inançları etkileyen bağımlı ve bağımsız değişkenler arası ilişkiler incelendiği için ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli; iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2013).

2.1. Araştırmanın Örneklemi

Araştırmada örnekleme yöntemi olarak uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2013-2014 akademik yılında Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan toplam 325 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının 156'sı Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümünde, 169'u ise Sınıf Öğretmenliği bölümündendir. Öğretmen adaylarının 90'ı erkek, 235'i kadındır. Öğrencilerden 2. sınıfa devam eden 139 tanesi Bilimsel Araştırma Yöntemleri Dersini 2013-2014 bahar döneminde, 3. sınıfa devam eden 186 tanesi ise Bilimsel Araştırma Yöntemleri Dersini 2012-2013 güz döneminde almıştır.

2.2. Veri Toplama Aracı

Araştırmada öğrencilerin öğrenme stratejileri ve motivasyonel inançları Pintrich ve De Groot (1990) tarafından geliştirilen Altun ve Erden (2006) tarafından Türkçe'ye uyarlanan ve 81 maddeden oluşan "Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği" (ÖMSÖ) ile belirlenmiştir. ÖMSÖ sosyal bilişsel kurama dayalı olarak, ilk olarak üniversite öğrencilerinin belirli bir derse yönelik motivasyonlarını ve öz-düzenlemeli öğrenme düzeylerini belirlemek ve öğrenme düzeylerini geliştirmek amacıyla oluşturulmuştur (Duncan ve McKeachie, 2005). Ölçek hem yurtiçi hem de yurtdışı çalışmalarda ilköğretim ve lise düzeyinden (örneğin bkz. Karadeniz, Büyüköztürk, Akgün, Kılıç-Çakmak ve Demirel, 2008; Moos ve Honkomp, 2011; Ng, Liu ve Wang, 2015; Ocak ve Yamaç, 2013; Sungur, 2004), üniversite düzeyine kadar birçok farklı seviyede öğrenciye yönelik kullanılmaktadır. Bu alanda en yaygın kullanılan ölçeklerden bir tanesidir (Artino, 2005). Farklı bölümlerden öğretmen adayları için de yaygın olarak kullanılan bir ölçektir (örneğin bkz. Birenbaum ve Rosenau, 2007; Doğan, 2013; Lee, Turner ve Thomson, 2015). Ölçeğin üniversite öğrencileri için Türkçe'ye uyarlamasında Altun ve Erden (2006) İstanbul Üniversitesi Eğitim fakültesi ve Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Metalürji Fakültesi ve Makine Fakültesi öğrencilerinden oluşan 216 üniversite öğrencisi ile yürüttükleri çalışmalarında ölçeğin tümünün iç tutarlılığı 0.95 olarak bulmuşlardır. ÖMSÖ motivasyon ve öğrenme stratejileri olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Motivasyon boyutu; öğrencilerin bir ders için hedeflerini, değer inanışları, derste başarılı olmaya yönelik inanışlarını ve bu derste sınaaya yönelik kaygılarını ölçmeye yönelik 31 maddeden ve 6 alt ölçekten oluşmaktadır. Öğrenme stratejileri boyutu öğrencilerin bilişsel ve meta-bilişsel stratejilerini ve kaynak yönetimi stratejilerini kullanımını ölçen 50 madde ve 9 alt ölçekten oluşmaktadır (Pintrich, 1991). 7 seçenekli likert türünde bir ölçektir. Altun ve Erden (2006) ölçeğin iç tutarlık katsayısını belirlemek amacıyla ölçeğin tümünün ve her bir alt boyutunun Cronbach-Alpha değerlerine bakmışlar ve ölçeğin 81 maddeli Türkçe formunun bütünü için alfa 0.95 iken, ölçeğin her bir alt boyutunun alfa katsayısı ise 0.67 ve 0.91 değeri arasında bulunmuşlardır. Ölçeğin ana boyutları ve alt boyutlar Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2

Öğrenmede Motive Edici stratejiler Ölçeği Alt Boyutları ve Madde Sayıları

Öz-düzenleme stratejileri Boyutu		Motivasyonel inançlar Boyutu	
Alt boyutlar	Madde Sayısı	Alt boyutlar	Madde sayısı
Tekrarlama	4	Hedef yönelimi	4
Ayrıntılandırma	6	Amaca odaklanma	4
Örgütleme	4	Görev değeri	6
Bilişüstü özdüzenleme	12	Öz yeterlilik	8
Eleştirel Düşünme	5	Sınav kaygısı	5
Yardım arama	4		4
Arkadaştan öğrenme	3	Öğrenme inançlarının kontrolü	
Zaman ve çalışma çevresinin düzenlenmesi	8		
Çaba düzenleme	4		
Toplam	50		31

Bu araştırmada ölçek Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersine yönelik olarak uygulanmıştır ve öğrencilerden Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersine göre cevaplandırmaları istenmiştir. Bu çalışmada ölçeğin tümü için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı 0.92 olarak hesaplanmıştır. Motivasyonel inançlar boyutu için hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı 0.825 iken, öğrenme stratejileri boyutu için hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı 0.89'dur. Bu değerler, bu çalışma için ölçeğin güvenilirlik düzeyinin oldukça iyi olduğunu göstermektedir. Araştırmada durum tespiti amacıyla öğrenme stratejileri ve motivasyonel inançları altında tüm boyutlar, diğer problemler içinse sınav kaygısı, öz yeterlik ve eleştirel düşünme boyutları da analizlere dahil edilmiştir.

2.3. Kişisel Bilgi Formu

Katılımcının cinsiyeti, sınıfı, bölümü, anne ve baba mesleği, anne ve baba öğrenim durumu, ikamet yeri, en son mezun olduğu kurum gibi bilgilerin elde edilmesi için kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

2.4. Veri Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin SPSS 17 programı ile 0.05 anlamlılık düzeyinde analiz edilmiştir. Verilerin analizinde öncelikle verilerin normal dağılıma uyması sağlanmış bu amaçla Mahanobis uzaklıkları ve Leverage değerleri incelenerek bazı veriler veri setinden çıkarılmıştır. Verilerin normal dağılımı sağlandıktan sonra araştırma problemlerine uygun olacak biçimde veriler; birinci alt problemde betimsel istatistikler, ikinci, üçüncü, dördüncü alt problemde Bağımsız Örneklem için t-testi ve beşinci alt problemde varyans analizi ile analiz edilmiştir.

3. BULGULAR

3.1. Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stratejileri ve Motivasyonel İnançları Kullanım Durumları

Öğretmen adaylarının ölçekten aldıkları puanlara ilişkin betimsel istatistikler Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3
Betimsel İstatistikler

Alt boyutlar	N=325	Min.	Max	X	SS
Tekrarlama (T)		1.00	7.00	4.61	1.07
Ayrıntılandırma(A)		2.50	7.00	5.04	1.00
Örgütlenme(ÖR)		1.75	7.00	4.96	1.11
Bilişüstü öz-düzenleme (BÖD)		1.83	6.50	4.62	0.78
Eleştirel düşünme(ED)		2.20	7.00	4.44	0.93
Yardım arama(YA)		2.25	5.75	3.90	0.65
Arkadaştan öğrenme(AÖ)		1.00	7.00	3.89	1.18
Zaman ve çevrenin düzenlemesi(ZÇ)		2.75	7.00	4.45	0.74
Çaba düzenleme(ÇD)		1.75	7.00	4.39	0.99
Hedef yönetimi(HY)		2.75	7.00	5.26	0.94
Amaca odaklanma(AO)		1.50	7.00	5.09	1.01
Görev değeri(GD)		2.50	7.00	4.92	0.89
Öz-yeterlilik(ÖZ)		2.75	7.00	4.83	0.91
Sınav kaygısı(SK)		1.40	6.60	4.32	0.97
Öğrenme inanışlarının kontrolü (ÖİK)		2.75	6.75	4.97	0.81

Tablo 3 incelendiğinde görüleceği üzere, öğretmen adaylarının öğrenme stratejileri arasından en fazla ayrıntılandırmayı ($\bar{X}=5.03$, $SS=1$); motivasyonel inançlar boyutundan ise en fazla hedef yönetimi ($\bar{X}=5.26$, $SS=0.94$) ve amaca odaklanma ($\bar{X}=5.1$, $SS=1$) stratejisini kullandıkları bulunmuştur.

3.2. Öğrenme Stratejileri ve Motivasyonel İnançlar Alt Boyutlarından Alınan Puanların Öğrenim Görmekte Oldukları Bölüme Göre Farklılaşma Durumları

Öğretmen adaylarının öğrenme stratejileri ve motivasyonel inançlar bakımından öğrenim görmekte oldukları bölüme göre farklılaşma durumları Bağımsız Örneklemeler için t-testi ile incelenmiştir. T-testi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Öğrenim Görmekte Oldukları Bölüme Göre Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stratejileri ve Motivasyonel İnançlar Boyutlarına İlişkin Bağımsız Örneklemeler için t-testi Sonuçları

	Bölüm	N	\bar{x}	Ss	t	p
T	Fen Bil. Öğrt.	156	4.72	1.02	1.81	0.07
	Sınıf öğrt.	169	4.51	1.10		
A	Fen Bil. öğrt.	156	5.08	1.01	0.7	0.47
	Sınıf öğrt.	169	5.00	1.00		
ÖR	Fen Bil. öğrt.	156	5.01	1.10	0.84	0.40
	Sınıf öğrt.	169	4.91	1.12		
BOD	Fen Bil. öğrt.	156	4.68	0.79	1.34	0.18
	Sınıf öğrt.	169	4.56	0.78		
ÖS	Fen Bil. öğrt.	156	4.48	0.90	0.77	0.44
	Sınıf öğrt.	169	4.40	0.95		
YA	Fen Bil. öğrt.	156	3.88	0.62	-0.33	0.74
	Sınıf öğrt.	169	3.91	0.67		
AÖ	Fen Bil. öğrt.	156	3.91	1.22	0.26	0.79
	Sınıf öğrt.	169	3.87	1.14		
ZÇ	Fen Bil. öğrt.	156	4.46	0.65	0.17	0.87
	Sınıf öğrt.	169	4.45	0.81		
ÇD	Fen Bil. öğrt.	156	4.36	0.93	-0.68	0.50
	Sınıf öğrt.	169	4.43	1.04		
HY	Fen Bil. öğrt.	156	5.27	0.88	0.07	0.95
	Sınıf öğrt.	169	5.26	0.99		
AO	Fen Bil. öğrt.	156	5.10	0.97	0.07	0.95
	Sınıf öğrt.	169	5.09	1.05		
GD	Fen Bil. öğrt.	156	4.89	0.84	-0.48	0.64
	Sınıf öğrt.	169	4.94	0.93		
Mİ	Fen Bil. öğrt.	156	4.92	0.91	1.73	0.09
	Sınıf öğrt.	169	4.74	0.91		
SK	Fen Bil. öğrt.	156	4.29	0.92	-0.48	0.63
	Sınıf öğrt.	169	4.34	1.02		
ÖİK	Fen Bil. öğrt.	156	4.96	0.77	-0.37	0.71
	Sınıf öğrt.	169	4.99	0.84		

Tablo 4'ten de görüleceği üzere fen bilgisi öğretmenliğinde öğrenim görmekte olan öğrencilerle, sınıf öğretmenliğinde öğrenim görmekte olan öğrenciler arasında öğrenim stratejileri ve motivasyonel inançlar alt boyutlarına ait puanları açısından herhangi bir farklılığın gözlemlenmediği söylenebilir.

3.3. Motivasyonel İnançlar Alt Boyutlarından Alınan Puanların Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumları

Bu alt problemde aday öğretmenlerin eleştirel düşünceleri, bilişüstü öz-düzenlemeleri, arkadaşta öğrenme durumları, öz-yeterlilikleri ve bilgileri örgütlenme durumları cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu amaçla Bağımsız Örneklem için t-testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5

Cinsiyete Göre Öğrencilerin Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Alt Boyutları Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{x}	Ss	t	Sd	p
ED	Erkek	90	4.62	.78	2.436	198.02	.016*
	Kadın	235	4.37	.97			
BÖD	Erkek	90	4.60	.68	-.182	194.05	.856
	Kadın	235	4.62	.82			
ÖR	Erkek	90	4.73	1.13	-2.292	323	.023*
	Kadın	235	5.05	1.09			
AÖ	Erkek	90	3.91	1.21	.181	323	.856
	Kadın	235	3.88	1.17			
ÖZ	Erkek	90	5.06	.93	2.895	323	.004*
	Kadın	235	4.74	.89			

*p<0.05

Tablo 5'ten de görüleceği üzere erkek öğretmen adaylarının eleştirel düşünme puan ortalamalarının (4.62), kadınların puan ortalamalarından (4.37) daha yüksek olduğu bulunmuştur. t-testi sonucuna göre öğretmen adaylarının eleştirel düşünme puan ortalamaları cinsiyete göre erkeklerin lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t_{(198)} = 2.436$, $p < 0.05$). Tablo 5'e göre öğretmen adaylarının bilişüstü öz düzenleme puanları arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t_{(194)} = -0.182$, $p > 0.05$).

Tablo 5'e göre erkek öğretmen adayların örgütlenme puan ortalamalarının (4.73), kadınların puan ortalamalarından (5.05) daha düşük olduğu bulunmuştur. t testi sonucuna göre örgütlenme puan ortalamaları cinsiyete göre kadınların lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t_{(323)} = -2.292$, $p < 0.05$). Öğretmen adaylarının arkadaşta öğrenme puan ortalamaları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{(323)} = 0.181$, $p > 0.05$).

Erkeklerin öz-yeterlik puan ortalamalarının (5.06), kadın öğretmen adaylarının puan ortalamalarından (4.74) daha yüksek olduğu bulunmuştur. t testi sonucuna göre, aday öğretmenlerin görev değeri puan ortalamaları cinsiyete göre erkeklerin lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t_{(323)} = 2.895$, $p < 0.05$).

3.4. Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik, Bilişüstü Öz-Düzenleme ve Eleştirel Düşünme Puanlarının Dersi Alma Zamanına Göre Farklılaşma Durumları

Araştırmanın dördüncü alt probleminde aday öğretmenlerin öz yeterlilikleri, bilişüstü öz düzenlemeleri ve eleştirel düşüncülerinin dersi alma zamanına göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Dersi araştırmanın yapıldığı 2013-2014 bahar döneminde henüz yeni almakta olan öğrencilerle, dersi 2012-2013 güz döneminde alarak içerikleri tamamlamış öğrencilerin puanlarının karşılaştırılması bu problemde esas alınmıştır. Bu amaçla yapılan Bağımsız Örneklem için t-testi sonuçları Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6

Ders Alma Zamanına Göre Öğrencilerin Öz-yeterlik ve Eleştirel Düşünme Alt Boyutları Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{x}	Ss	t	Sd	p
OZ	Dersi yeni almakta olanlar	139	4.69	0.84	-2.42	314.66	.016*
	Dersi bir önceki dönem alanlar	186	4.93	0.95			
BÖD	Dersi yeni almakta olanlar	139	4.47	0.80	-3.01	323	.003*
	Dersi bir önceki dönem alanlar	186	4.73	0.76			
ED	Dersi yeni almakta olanlar	139	4.31	0.91	-2.06	323	.040*
	Dersi bir önceki dönem alanlar	186	4.53	0.93			

* $p < 0.05$

Tablo 6'dan da görüleceği üzere bütün karşılaştırmalarda dersi bir önceki dönem alan öğrencilerin ortalamaları, dersi bu dönem almakta olan öğrencilerden yüksek bulunmuştur. Öğretmen adaylarının öz-yeterliliklerinin dersi alma zamanına göre anlamlı farklılaştığı bulunmuştur ($t_{(314,66)} = -2.42$, $p < 0.05$). Benzer durum bilişüstü öz-düzenleme ve eleştirel düşünme için de geçerlidir ($t_{(323)} = -3.01$, $p < 0.05$ ve $t_{(323)} = -2.06$, $p < 0.05$).

3.5. Sınav Kaygısı Puanları Kontrol Edildiğinde, Eleştirel Düşünme Becerisinde Sınıf Göre Farklılaşma Düzeyi

Öğrenmede motive edici stratejiler ölçeğindeki sınav kaygısı alt boyutundan alınan puanlar kontrol edilerek, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin sınıf düzeyine göre değişimi ANCOVA ile analiz edilmiştir. Betimsel istatistikler Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7

Eleştirel Düşünme Becerisi Puanlarının Sınıflarına Göre Betimsel İstatistikleri

Grup	N	X	Düzeltilmiş Ortalama	SS
2. sınıf	139	4.31	4.136	0.91
3. sınıf	186	4.53	4.527	0.93

Düzeltilmiş eleştirel düşünme becerisi ortalamaları incelendiğinde 3. Sınıf öğrencilerinin ortalamalarının dersi araştırmanın yapıldığı 2013-2014 bahar döneminde yeni almakta olan 2. sınıf öğrencilerine göre eleştirel düşünme becerisi puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Grupların düzeltilmiş eleştirel düşünme becerisi ortalama puanları arasında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığını test etmek amacıyla verilere ANCOVA analizi yapılmıştır.

Tablo 8

Sınav Kaygısı Değişkenin Göre Düzeltilmiş Eleştirel Düşünme Alt Boyutu Puanlarının Sınıflara Göre ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Sınav kaygısı	0.829	1	0.829	0.975	0.324
Sınıf (ders alma zamanı)	3.540	1	3.540	4.163	0.042
Hata	273.844	322	0.850		
Doğrulan Toplam	278.277	324			

ANCOVA sonuçlarına göre eleştirel düşünme becerileri puanlarına göre düzeltilmiş sınav kaygısı puanlarının sınıf düzeyi bakımından ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($F_{(1-324)} = 4.163, p < 0.05$). Başka bir anlatımla, öğrenmede motive edici stratejiler ölçeğindeki sınav kaygısı alt boyutundan alınan puanlar kontrol edildiğinde, öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna bağlı olarak düzeltilmiş sınav kaygısı puanları dikkate alındığında, bir önceki dönem Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersini alan öğrencilerin (3. sınıf) ortalama eleştirel düşünme puanları 4.32 olarak bulunurken, araştırmanın yapıldığı dönemde bu dersi yeni almakta olan 2. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri puanı 4.53 olarak bulunmuştur. Sınav kaygısı alt boyutu kontrol edildiğinde, 3. sınıfların 2. sınıflardan daha gelişkin eleştirel düşünme becerilerine sahip olduğu bulunmuştur. Elde edilen bu bulguya göre sınıf düzeyi arttıkça, eleştirel düşünme becerileri artmakta olduğu söylenebilir.

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada öğretmen adaylarının Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersine yönelik öğrenme stratejileri ve motivasyonel inançları incelenmiştir. Öğretmen adaylarının öğrenme stratejileri ve motivasyonel inançları arasında öğrenim görmekte oldukları bölüme göre anlamlı farklılık bulunamamıştır. Sınıf öğretmenliği ve fen bilgisi öğretmenliği bölümlerindeki öğretmen adayları arasında bu değişkenler arasından bir farklılık yoktur. Literatürde bu bulguyu destekleyen araştırmalara rastlanmazken; bu bulgunun aksi yönündeki bazı araştırmalara rastlanmıştır (Buluş, Duru, Balkıs ve Duru, 2011; Gömleksiz ve Demiralp, 2012). Öğretmen adaylarının bu dersle ilgili öğrenme stratejileri ve motivasyonel inançları arasında kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Literatürde bu bulguyu destekleyen ve desteklemeyen bazı araştırmalar mevcuttur. Örneğin, Demirel, Erdoğan ve Aydın (2014) 'Öğretim İlke ve Yöntemleri' dersinde öğretmen adaylarının öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini incelemişler; kız ve erkek öğrenciler arasında bu

stratejilerinin kullanımı açısından kızlar lehine anlamlı farklılık bulmuşlardır. Zimmerman ve Martinez-Pons'un (1990) çalışmalarında öğrenme stratejilerinin kullanımında kadınlar lehine fark bulmuşken, Cebesoy'un (2013) araştırmasında yapılan çoklu varyans analizinde öğretmen adaylarının öğrenme stratejileri ve motivasyon inançları açısından cinsiyet anlamlı bir fark yaratmamıştır. Lee (2002) üniversite öğrencilerinin öz-düzenlemeli öğrenme açısından cinsiyet farklılığı rapor etmişlerdir. Öğretmen adaylarının öğrenme stratejileri ve motivasyonel inançlarını inceleyen Gürşimşek (2002) öğrenme stratejilerinin kullanımı bakımından kızlar lehine anlamlı farklılık bulurken; motivasyonel inançlar boyutunda anlamlı farklılık bulmamıştır. Araştırmalarda görülen bu farklılık öğrenme stratejileri ve motivasyonel inançlarının ders bazında incelenmesinden kaynaklanabilir.

Alt boyutlardan, arkadaşta öğrenme ve bilişüstü öz-düzenleme boyutlarında cinsiyet açısından anlamlı farklılık bulunmamıştır. Eleştirel düşünme alt boyutunda erkekler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu nedenle erkek öğrencilerin Bilimsel Araştırma Dersindeki eleştirel düşünme becerilerinin kızlardan daha çok geliştiği söylenebilir. Üniversite öğrencileri ve aday öğretmenlerle yapılan çalışmalarda bu bulguyu destekleyen çalışmalar mevcuttur (Doğanay, Akbulut ve Erden, 2007; Leach ve Good, 2011). Eleştirel düşünme ile benzer biçimde öz-yeterlilik boyutunda da erkekler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersinde erkek öğrencilerin, kız öğrencilere göre kendilerini daha yeterli hissettikleri söylenebilir. Literatürde bu bulguyu destekleyen araştırmalara rastlanmıştır (Leung ve Chang, 1998; Üredi ve Üredi, 2005). Birçok farklı araştırmada ve farklı disiplin alanlarında erkek öğrencilerin kızlara göre öz-yeterlilik boyutunda daha yüksek puanlar aldıkları görülmektedir. Bunun nedeni erkek öğrencilerin akademide daha çok destek görmeleri, özellikle bilimle ilgili alanlara kızların ilgilerinin düşük olması gibi etkenler olabilir. Elde edilen bilgileri örgütleme alt boyutunda ise kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Örgütleme öğrenilmekte olan konuların organize edilmesi için ders notları ve görseller kullanmaya dayalı bir öğrenme stratejisidir (Pintrich ve De Groot, 1990). Araştırma sonucuna göre kız öğrenciler erkek arkadaşlarına göre bilgileri örgütleme konusunda daha iyidir. Benzer biçimde Arsal ve Özen'in (2007) çalışmasında da kız öğrencilerin örgütleme stratejilerini daha fazla kullandıkları bulunmuştur.

Bilimsel araştırma yöntemleri dersinin etkililiğinin sorgulandığı araştırmalara nadiren rastlanmaktadır. Bu bağlamda çalışmada dersi araştırmanın yapıldığı akademik dönemde yeni almakta olan ve dersi daha önce almış, dersi tamamlamış öğrencilerin kazanımlarının değerlendirilmesi önem arz etmiş ve öğrenciler bazı alt boyutlardaki puanları açısından karşılaştırılmışlardır. Araştırmada öğretmen adaylarının öz-yeterliliklerinin, bilişüstü öz-düzenlemelerinin ve eleştirel düşüncelerinin dersi alma zamanına göre anlamlı farklılaştığı bulunmuştur. Dersi bir önceki dönem almış ve dersi tamamlamış öğrencilerin puanları dersi henüz yeni almakta olan ve dersi tamamlamamış öğrencilerin puanlarından fazladır. Bu bakımdan dersi almanın bu derse ilişkin öz-yeterliliği, bilişüstü öz-düzenlemeyi ve eleştirel düşünmeyi geliştirdiği söylenebilir. Araştırmada sınav kaygısı kontrol altına alındığında 3. sınıf öğrencilerinin Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersi ile ilgili eleştirel düşünme becerisi ortalamalarının, 2. sınıftaki öğrencilere göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Dersin bilimsel araştırma yöntemleri ile ilgili eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği söylenebilir.

Elde edilen sonuçlar göz önüne alınarak; öğretmen adaylarına bilim eğitimi hususunda farklı öğretim yöntem ve tekniklerinden faydalanılarak öğretmen adaylarının bu alandaki

yeterlilikleri artırılabilir. Öğretmenlerin öz-düzenleme becerilerinin öğrencilerinin öz-düzenleme becerileri ile yakından ilişkili olduğu eğitimciler ve araştırmacılar tarafından dile getirilen bir durumdur (Knight, 2002; Perry, Philips ve Hutchinson, 2006). Üniversitedeki öğrenme süreçleri öğretmen adaylarının çalışma hayatlarında öz düzenlemeli öğrenme becerilerini kullanmalarına ve geliştirmelerine olanak sağlayacak bir biçimde düzenlenmeli ve öğretmenler bu konuda teşvik edilmelidir. Öğretmen adaylarının öz-düzenlemelerini geliştirmek amacıyla öğrenme ortamında etkileşimi artıracak biçimde düzenlemelere sınıf içi gidilebilir (De Corte, Verschaffel ve Masui, 2004), öğretmen adaylarının yansıtıcı günlükler oluşturmaları istenebilir (Arsal, 2010), öğretmen adaylarına açık destek sağlanabilir (Vrieling, Bastiaens ve Stijnen, 2012), zihin haritaları yoluyla yapacakları çalışmaları kontrol etmeleri sağlanabilir (Tanrıseven, 2014). Öz-düzenleme yöntemlerini öğretme ve geliştirme amacıyla teknolojik yeniliklerden de faydalanılabilir. Örneğin Kramarski ve Michalsky (2009) pedagojik bağlamda öz-düzenleme, pedagojik bilgi ile öğretmen ve öğrenme algısının gelişimini inceledikleri çalışmalarında öz-düzenleme desteğinin hem e-öğrenme hem de yüz yüze öğrenme ortamlarında öğretmen adaylarının anlamlı etkisi olduğunu bulmuşlardır. Teknolojinin kullanıldığı e-öğrenme ortamlarında öğretmen adayları yüksek düzeyde öz-düzenleme becerisi, pedagojik bilgi ve öğrenci merkezli öğretim algısına sahip olmuşlardır. Kramarski ve Michalsky (2010) 95 öğretmen adayı ile yürüttükleri daha ileriki çalışmalarında hipermedya ortamlarının etkilerini incelemiş ve benzer sonuçlar elde etmişlerdir. Öz-düzenlemeli öğrenmeye bilim eğitimi bağlamında bakıldığında; öğretmen adaylarının bilimsel araştırmalara yönelik kaygı ve tutum düzeylerinin azalmasında dersin etkisinin olduğu ve temel bazı becerileri kazandırdığı söylenebilir (Tosun, 2014). Ancak öğretmen adaylarının bilimsel araştırma dersinde edindikleri becerileri yeterince faaliyete geçiremediği görülmektedir (Yıldırım, İlhan, Şekerci ve Sözbilir, 2014). Bu eksikliklerin giderilmesi amacıyla öğretmenlere ve öğretmen adaylarına yönelik çalıştaylar düzenlenebilir ve öğretmen adaylarının çalışmalarına dönüt verilebilir (Kreber, Castleden, Erfani ve Wright, 2005), öğretmen adayları bilimsel araştırma ekinliklerine dahil edilerek bilimsel araştırma yöntemleri öğretilir (Yavuz Konokman, Yelken ve Yokuş, 2015). Ancak bu sayede öğretmen adayları ileride kendi öğrencilerinin öğrenmelerini olumlu bir biçimde etkileyebilirler. Öğretmenlerin bilimsel yöntemleri kullanmaları, bilimsel araştırma yöntemlerine yönelik tutum ve motivasyonları ile ilgili yapılacak ileriki araştırmalar; bu alanda öğretmen eğitimine yöne verecek, hiç şüphesiz bilim eğitiminin geliştirilmesinin önünü açacaktır. Bu alanda yapılacak yeni araştırmalarda; öğretmen adaylarının bilimsel araştırmalarla ilgili öz-düzenleme becerilerini geliştirmek amacıyla yapılacak etkinliklerin etkili olma düzeyleri deneysel çalışmalarla irdelenebilir, öğretmen adaylarının bilimsel araştırmalara katılım düzeylerini etkilediği düşünülen çeşitli faktörlerin aracı etkileri analiz edilebilir ve bu faktörlerin doğası nitel araştırmalarla derinlemesine ortaya konulabilir.

5. KAYNAKÇA

- Akgün, L. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri dersine ilişkin öğretmen adaylarının algı ve beklentileri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(27), 21-30.
- Altun, S. ve Erden, M. (2006). Öğrenmede motive edici stratejiler ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Yeditepe Üniversitesi Edu7*, 2(1), 1-16.
- Arsal, Z. (2010). The effects of diaries on self-regulation strategies of preservice science teachers. *International Journal of Environmental and Science Education*, 5(1), 85-103.

- Arsal, Z. ve Özen, R. (2007). Sınıf öğretmen adaylarının öğrenme stratejileri ve öğrenme biçimi stratejilerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 151-164.
- Artino, A. R. (2005). Review of the motivated strategies for learning questionnaire. Retrived January 24, 2016, from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED499083.pdf>
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behaviour and Human Decision Processes*, 50, 248-287.
- Birenbaum, M., & Rosenau, S. (2007). Assessment preferences, learning orientations, and learning strategies of pre-service and in-service teachers. *Journal of Education for Teaching*, 32(2), 213-225.
- Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: A Perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology: An International Review*, 54(2), 199-231.
- Buluş, M., Duru, E., Balkıs, M. ve Duru, S. (2011). Öğretmen adaylarında öğrenme stratejilerinin ve bireysel özelliklerin akademik başarıyı yordamadaki rolü. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 186-198.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (6. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Cebesoy, Ü. B (2013). Pre-service science teachers' perceptions of self-regulated learning in physics. *Turkish Journal of Education*, 2, 14-18.
- Çepni, S. (2012). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş* (6. bs.). Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- De Corte, E., Verschaffel, L., & Masui, C. (2004). The CLIA-model: a framework for designing powerful learning environments for thinking and problem solving. *European Journal of Psychology of Education*, 19(4), 365-384.
- Demirel, M., Erdoğan Ö. ve Aydın, Ö. (2014). Öğretmen adaylarının öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 4(8), 69-84.
- Doğan, C. D. (2013). Öğretmen adaylarının durum belirleme tercihlerinde etkili olan etmenlere ilişkin bir modelleme çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1607-1627.
- Doğanay, A., Akbulut-Taş, M. ve Erden, Ş. (2007). Üniversite öğrencilerinin bir güncel tartışmalı konu bağlamında eleştirel düşünme becerilerinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 52, 511-546.
- Duncan, T. G., & McKeachie, W. J. (2005). The making of the motivated strategies for learning questionnaire. *Educational Psychologist*, 40, 117-128.
- Godson, I. (1994). Studying teacher's life and work. *Teaching and Teachers Education*. 10(1), 29-37.
- Gömleksiz, M. N ve Demiralp, D. (2012). Öğretmen adaylarının öz-düzenleyici öğrenme becerilerine ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(3), 777-795.
- Gürşimşek, I. (2002). Öğretmen adaylarında öğrenmeye ilişkin motivasyonel inançlar ve strateji kullanımı. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8, 135-155.
- Hofer, B. K., Yu, S. L., & Pintrich P. R. (1998). Teaching college students to be self-regulated learners. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning from teaching to self-reflective practice* (pp. 57-85). London: Guilford Press.
- İlhan, N., Sözbilir, M., Şekerci, A. R. ve Yıldırım, A. (2015). Turkish science teachers' use of educational research and resources. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 11(6), 1231-1248.

- Karadeniz, Ş., Büyüköztürk, Ş., Akgün, A. Ö., Kılıç-Çakmak, E. ve Demirel, F. (2008). The Turkish adaptation study of motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ) for 12–18 year old children: results of confirmatory factor analysis. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 7(4), 108-117.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (25. bs.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Knight, P. (2002). A systemic approach to professional development: Learning as practice. *Teaching and Teacher Education*, 18, 229-241.
- Kramarski, B., & Michalsky, T. (2009). Investigating preservice teachers' professional growth in self-regulated learning environments. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 161-175.
- Kramarski, B., & Michalsky, T. (2010). Preparing preservice teachers for self-regulated learning in the context of technological pedagogical content knowledge. *Learning and Instruction*, 20(5), 434-447.
- Kreber, C., Castleden, H., Erfani, N., & Wright, T. (2005). Self-regulated learning about university teaching: An exploratory study. *Teaching in Higher Education*, 10(1), 75-97.
- Leach, B. T., & Good, D. W. (2011). Critical thinking skills as related to university students' gender and academic discipline. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(21), 100-106. Retrieved from <http://www.ijhssnet.com/journal/index/686>.
- Lee, I.-S. (2002). Gender differences in self-regulated on-line learning strategies within Korea's university context. *Educational Technology Research and Development*, 50(1), 101-109.
- Lee, J., Turner, J. E., & Thomson, M. M. (2015). A structural equation model of pre-service teachers' perceptions of future goals and current course-related motivation. *Japanese Psychological Research*, 57, 231–241.
- Leung, M., & Chan, K. (1998). *Gender and elective differences in the motivated strategies for learning of pre-service teacher education in Hong Kong*. Retrieved June 03, 2016, from <http://www.aare.edu.au/data/publications/1998/leu98366.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2008). Öğretmenlik mesleği özel alan yeterlikleri. <http://otmg.meb.gov.tr/alanfen.html> Erişim tarihi: 08.06.2015.
- Moos, D. C., & Honkomp, B. (2011). Adventure learning: motivating students in a Minnesota middle school. *Journal of Research on Technology in Education*, 43(3), 231-252. Retrived from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ918906.pdf>
- Ng, B. L. L., Liu, W. C., & Wang, J. C. (2015). Student motivation and learning in mathematics and science: A cluster analysis. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 1-18.
- Ocak, G. ve Yamaç, A. (2013). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri, motivasyonel inançları, matematiğe yönelik tutum ve başarıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 369-387.
- Paris, S. G., & Winograd, P. (2003). The role of self-regulated learning in contextual teaching: principals and practices for teacher preparation. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED479905.pdf>
- Perry, N. E., Phillips, L., & Hutchinson, L. (2006). Mentoring student teachers to support self-regulated learning. *Elementary School Journal*, 106(3), 237-254.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning component of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1991). *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. Ann Arbor: University of Michigan, National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning.

- Pintrich, P. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451–502). San Diego: Academic Press.
- Sağırlı, M. Ö., Çiltaş, A., Azapağası, E. ve Zehir, K. (2010). Yüksek öğretimin öz-düzenlemeyi öğrenme becerilerine etkisi (Atatürk Üniversitesi Örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2) 587- 596.
- Schunk, D., & Zimmerman, B. (1994). *Self-regulation of learning and performance*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Sungur, S. (2004). *An implementation of problem based learning in high school biology courses*. (Unpublished doctoral dissertation, Middle East Technical University, Ankara).
- Tanrıseven, I. (2014). A tool that can be effective in the self-regulated learning of pre-service teachers: the mind map. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(1). 65-80.
- Tomakin, E. (2007). Bilimsel araştırma yöntemleri dersinin etkin öğretilmesinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 37-65.
- Tosun, C. (2014). Pre-service teachers' opinions about the course on scientific research methods and the levels of knowledge and skills they gained in this course. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(10). 96-112.
- Turgut, H., Öztürk, N., Ercan, S. ve Bozkurt, E. (2014). Araştırma kültürünü geliştirmek: Sinop üniversitesi fen bilgisi öğretmen adayları örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(1), 101-122.
- Üredi, I. ve Üredi, L. (2005). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının matematik başarısını yordama gücü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 250–260.
- Vrieling, E., Bastiaens, T., & Stijnen, S. (2012). Consequences of increased self-regulated learning opportunities on student teachers' motivation and use of metacognitive skills. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(8), 102-117.
- Yavuz Konokman, G., Yelken, T. ve Yokuş, G. (2015). Preschool teacher candidates' research qualifications and their anxiety level towards research. *Eurasian Journal of Educational Research*, 60, 57-74.
- Yenilmez, K. ve Ata, A. (2012). *Matematik öğretmeni adaylarının bilimsel araştırmalara yönelik tutumlarının incelenmesi*. X. Ulusal Fen bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi'nde sunulan bildiri, Niğde.
- Yıldırım, A., İlhan, N., Şekerci, A. R. ve Sözbilir, M. (2014). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin eğitim araştırmalarını takip etme, anlama ve uygulamalarda kullanma düzeyleri: Erzurum ve Erzincan örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(1), 81-100.
- Yüksek Öğretim Kurulu (2007). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007)*. Ankara: YÖK.
- Zimmerman, B. J., & Pons, M. M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23(4), 614-628.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1990). Students differences in self-regulated learning: Relating grade, sex and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 51-59.
- Zimmerman, B. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45, 166–183.

ATTITUDES OF TURKISH EFL LEARNERS TOWARDS THE USE OF DRAMA ACTIVITIES IN ENGLISH

Güneş YILMAZ*, Yeşim KEŞLİ DOLLAR**

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, 9. sınıf İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler ile öğretmenlerin İngilizce sınıflarında drama kullanımına olan tutumlarını bulmaktır. Bu çalışma, dil yetilerinin öğretilmesinde dramanın değerinin yansıtıcı ve özgürleştirici bir araç olarak gösterilmesinde anahtar olacaktır. Ayrıca, İstanbul-Türkiye'deki K-12 okulunda İngilizce derslerinde drama teknikleri uygulanarak, öğrencilerin konuşma becerileri ve konuşmaya karşı tutumları pozitif olarak geliştirilecektir. Bu çalışma, sıcak-oturma, dondurma, kelime oyunları, stratejik etkileşim ve rol oyunları gibi teknikleri kullanarak dil kapasitelerini arttıracak destekleyici bir öğretim metoduna öğrencileri yakınlaştırmayı hedeflemektedir. Çalışmanın bulguları, B1 ve A2 seviyesindeki yabancı dil olarak İngilizce öğrenen Türk öğrencilerinin drama aracılığıyla alternatif öğrenme teknikleri keşfettiklerini ve İngilizce derslerine karşı pozitif tutum geliştirdiklerini göstermektedir.

***Anahtar Kelimeler:** drama tekniği, İngilizce dil yetisi, konuşma yeterliliği, rol oynama, tutum ve işbirlik*

ATTITUDES OF TURKISH EFL LEARNERS TOWARDS THE USE OF DRAMA ACTIVITIES IN ENGLISH

ABSTRACT

The purpose of this study is to examine 9th grade students and EFL professionals' attitudes towards the use of drama in English classes. This study can be a fundamental key for representing the value of using drama in improving the language skills of the learners as a tool to promote reflective and emancipative language learning. Moreover, drama may enhance students' oral language proficiency and their attitude in a positive way by implementing drama techniques within an accelerated framework at a foundation (private) K-12 School in Istanbul, Turkey. This qualitative study is intended to familiarize students with a number of drama techniques, such as hot-seating, frozen frames, verbal games, strategic interaction and role play through drama for cultivating language competence process as a supplementary teaching methodology. The findings of the study indicated that B1 and A2 Turkish EFL students have gained the ability to explore new alternative learning techniques such as drama and positive attitude in English classrooms.

***Keywords:** drama techniques, English language skill, oral language proficiency, role play, attitude and cooperation*

* English Teacher, İstanbul Arel K-12 Schools, İstanbul-Turkey, gunes.yilmaz.006@gmail.com

** Assistant Professor, Bahçeşehir University, Faculty of Educational Sciences, İstanbul-Turkey, yesimkeslidollar@gmail.com

1. INTRODUCTION

Drama and its usage in today's EFL learning environment are two concepts that bring about the much needed innovation and academic finesse into classrooms and students' language grasping abilities here in Turkey, and indeed, the world over. To a very large extent, it brings to light the efficacy of language learning via creating quasi real atmosphere with the aim of breaking traditional methods deprived of creative techniques. Furthermore, it also has the tendency to capture the attention of students in both theoretical and practical perspectives in EFL classrooms. The dynamism of the drama within the context of everyday situation or appropriate choice of plays encourages students to embrace and memorize their roles fervently over a period of time; moreover, it gives students the much needed boosts in the area of critical analysis of the world, vis-a-vis the various cultures that exist within it. While observing their roles by using their imagination through drama lessons, they learn how to absorb the language with their own techniques. It is a kind of "walk in the shoes" of others" by letting students to put themselves in another world projecting themselves beyond the artificial world of the classroom (McCaslin, 1996). Besides verbal roles, the requirements of using body movements, facial expressions, vocal tones and improving positive attitude towards language learning, all give students endless opportunities to be able to maximize their personal and social skills by touching their communicational and conversational wise. Drama activities are some of the main keys that when correctly deployed, accelerate the involvements and grasping of language by children at many levels, not only on the language and literacy one but also on the kinesthetic aspect (Aldavero, 2008). At this juncture, to be able to crystallize the best method will be the first step on behalf of teaching language within the harmony of integrated language learning skills through drama since the nature of proclivity of students come to light.

The use of drama as a tool for cultivating foreign language refines skills within the framework of aesthetic and cognitive knowledge via being aware of multiple ways. Donmoyer (1991) stresses the efficacy of drama under the name of aesthetic means of "expressing what cannot be expressed in any other way" (p. 15). In this light, he refers Annie Sullivan's vigorous and mighty aim to touch deaf, mute, blind Helen Keller through drama: "by giving her a 36 language, by making words meaningful" (p. 87). At a more fundamental sense, words cannot be sufficient to give all the emotions, feelings and ideas. The aesthetic coherence needs to be a properly crystalized instrument; in this respect drama plays a crucial role to achieve to enter a person's life both academically and socially; what is more, students are robotized with the traditional teaching methods and unfashionable learning techniques based on discredited practices (Mosher, 2001) instead of resorting the imagination power to assume a role for the purpose of taking the role of an existing character in a free context. It demands that we expand our view of the student as a learner and education as an objective. Based on the aesthetic illustration, Huebner (1975) emphasizes that the "educational activity can have beauty" "where the possible vitality and significance of life is symbolized by the excitement, fervor, and community of educational activity" (p. 110). Improvisation which is as a form of dramatic play, unplanned plays and arts form give students great opportunity to learn knowledge via symbols and imagine certain situations for experiencing physical, visual and sentimental elements by the way of "increasing his ability to respond to the world and to partake of the world and become more aware of what he can become, and what man can become" (Huebner, 1975, p. 231).

The study aims to deeply explore the students' attitudes towards English language through drama centered English lessons and how it becomes an effective strategic tool on the improvement of students' English language proficiency for the data and survey. Exploring and analyzing different range of data connected to literature view, it strikingly proves how drama enriched with the multidimensional techniques can foster communicative, social and academic skills of the students if it can be put into practice at the right time and placed with entertainment and fun. It has a strong potentiality revealing the power of dynamism and mobility to the center of the lesson by getting out of the text books or routine frameworks. The purpose of this study is to shed light to the following questions:

1. What are the attitudes of the students towards the use of the drama techniques in English classes?
2. What are the attitudes of the EFL teachers and administrators towards the use of the drama techniques in English classes?

2. METHODOLOGY

2.1. Research Design

For the purpose of conducting the study, qualitative research methods are used to be able to treat problems and issues. This study is a case study and a case study is a unique way of observing any natural phenomenon which exists in a set of data. Contrast to quantitative study devoted to patterns in data at the macro level, a number of subjects and the phenomena was observed by case study at the micro level (Yin, 1984).

2.2. Setting and Participants

11 EFL teachers in the Department of Foreign Language Teaching and 23 Turkish EFL students studying at the 9th grade class of a Private High School in Istanbul participated in this study. Students were in B1 (intermediate) and A2 (pre-intermediate) levels. They have been learning and practicing English for 9 years. There were also 5 students who passed the requirement of registration for 9th grade class which was the first year of academic high school program at this private high school setting. In addition, as a requirement of a purposeful and impressive case study, one class was chosen using nonprobability sampling to participate for this study due to limited permits legitimized by school principle for just one defined class. The participants are all pre-intermediate students but there are 5 new-comer students who are not proficient but they take English Etude twice a week after school in order to catch up with the level of former students.

2.3. Data Collection Instruments

For the purpose of this study, data was shaped with different sources; teacher log, student feedback note cards, semi-structured interviews with EFL teachers, IB teacher and the head of foreign language department.

2.3.1. Survey Data

For the purpose of collecting reliable and concrete data about the views and experiences of EFL teachers, a survey data was gathered through and semi-structured interviews carried out with EFL teachers, the head of foreign language department & IB teacher. Different interview questions were also asked to the head of foreign language department and the IB

teacher. The questions prepared beforehand consisted of open ended questions referring to Patton's (2002) four main types of questions referring attitudes, feelings, values, opinions, views, knowledge and experiences.

2.3.2. EFL Teachers Interviews

11 EFL teachers working as EFL teacher expressed their general ideas completely on the behalf of contributing to research and the next step was to apply semi-structured interviews with them. 4 open-ended questions were directed to the EFL teachers for learning their views about the pros and cons of the drama practiced in English lessons and its potential function in the process of cultivating foreign language as English.

2.3.3. Interview Semi-structured Interview with the IB Teacher and Head of Foreign Language Department

The main purpose of the study is to crystalize the reasons that lie behind the drama and its potential almighty effect on students' level of language proficiency via interviewing with teachers based on their experiences. Thereby, perceptions of the head of English foreign department play a significant role for giving radical idea whether we maintain our study on a true or wrong path. For this interview, 4 open-ended leading questions were directed to the head of English department who was responsible for 9th grade English lesson planning and program development.

2.3.4. Student Feedback Note Cards

The student feedback note card consisting of free responses generated by students was given to students for reflecting their views and feelings towards English language learning at the end of each activity. There were 23 students who were informed about the context and aim of the research. There were 8 "wh questions" and 5 "comment sentences" related to the use of drama in English lessons with the aim of improving their skills in language learning and attitude as a positive concept.

2.3.5. Teacher Log

Teacher log which was a metacognitive activity played important role in terms of giving information about the attitudes, reactions and experiences of Turkish EFL learners towards language learning for the teacher herself. On the other hand, the teacher log used as a qualitative research design tool for determining student reaction to drama activities to document expectation for the class with what actually happened from the view of Turkish EFL learners. These reflective logs were continuously evaluated at the end of each drama activities through every phase of the study in English lessons.

2.4. Data Analysis Procedure

Not only all the interviews of the EFL teachers but also recurring sentences were analyzed and compared among each other. Therefore, the data could be gathered within an organized framework. The following steps shaped by Miles and Huberman (1994) were contemplated for the purpose of narrative and coding stage.

Patterns and themes were evaluated: Patterns and themes were gathered; variables were divided into equal parts and factored; factored; relations between variables were exam-

ined; surprises were noted; the developed codes were applied to the textual data; patterns, themes and delicate bounds between themes were defined; different and identical sides of the investigation were evaluated; the data were organized and categorized chronologically. One of the data tools was “Student Feedback Note Cards” and this evaluation was adapted by Pacyga (2009). Student feedback note card is a basic step for underlying importance of the characteristic performance through the students’ needs and interests reflected in their responses and this evaluation was adapted by Ananda (2000). There were 23 participants to be evaluated through their comments on note cards that identified their attitudes towards the use of the drama activities in English lessons in terms of the behavioral aspects in appropriate responses. The note cards were completed by the students regularly according to drama activities. Besides, the note cards consisted of teacher-directed focused questions in order to get right reflections about students’ views and ideas. Freely responded note cards are evaluated depending on students’ responses and analyzed to gather students’ focused impressions after lessons oriented with drama techniques. All notes were compared with other collected data as well as themes and interpreted. Likewise, the outcomes of students performance was evaluated depending on their responses in order to identify a right interpretation to reflect different levels of performance without ignoring different aspects or instruments of performance to shape the overall evaluation of performance. These reflective teacher logs were permanently analyzed through the study and they were documented to reflect the teacher’s expectations for each drama activity and compare the expectations with what really happened.

3. FINDINGS

3.1. The Findings of Research Question 1

In an attempt an attempt to answer the first research question, which aimed to find out the attitudes of 9th grade students’ attitudes towards the use of drama techniques in English classes, data were obtained through student feedback note cards and teacher log.

3.1.1. The Findings of Student Feedback Note Card Questions

This part of the study reflected comments of students shaped by the teacher-directed focused questions and this was made through evaluating student note card responses. It attempted to answer the questions from the perspective of the students and aimed to highlight drama related activities whether or not they affect students’ attitudes towards learning English when mirrored against their behavioral and emotional qualities. What is more, to be able to crystallize how much all the drama activities contributed and motivated to learning the target language played critical role in the credibility of the study. It was a kind of reliable mechanism in a learning process to bring focus to bear on areas of importance, drama, in this regard has come invaluable for students.

Table 1

The Analysis of Students' Feedback Note Cards in Drama Activities

Activities	Student Outcome	Coding	Student Number (23)
<i>Hot-seating</i>	Reviewing the text, Rereading & Productive questions	Boring, Dull & Childish	16
<i>Role on the wall</i>	Sharing different views & ideas	Enjoyable, Effective & Funny	20
<i>Conscience Alley</i>	Using Body Language, Improve Argument & Thinking rationale	Mysterious, Exciting & Dynamic	19
<i>Frozen Frame</i>	Supplementary Learning & Whole-class Discussion	Tedious, Boring & Dull	16
<i>Role Play</i>	Active Learning, Stimulation & Imitation	Creative, Imaginative & Originative	20
<i>Teacher in Role</i>	Social Transaction & Context	Directive, Motivating & Incentive	18
<i>Student in Role</i>	Verbal & Nonverbal Communication Fostering Self-esteem	Natural, Active & Effective	17

The comments on note cards were combined under the same categories but explained separately to give a succinct and clear explanation of note card results written for each student at the end of the drama techniques to examine meaning in this particular context: use of drama in English lessons. To be able to cultivate target vocabulary by practicing speaking and thinking skills with small groups via “hot seating” drama technique, students used critical thinking (1984, Chapter 2), and 16 students out of 23 reported they did not like this activity as much as the other drama activities applied as they found this drama technique, for the most part, boring, dull, or childish. When the comments were analyzed on noted cards, coding cards reflected that applied drama techniques of “frozen frames” were evaluated dull, boring, and tedious by 16 of the 23 students. Consequently, students specified these two drama activities inappropriate because of their age brackets and reflected that both of them were much more suitable for kids.

20 out of 23 students indicated their liking when it came to playing stories (such as the characters in William Shakespeare and *The Great Gatsby*); as it was depicted in Table 2 above. However, 16 students expressed opinions that were different especially with references to the dramatic activities related to “1984” by George Orwell because of lack of love and action in the story. Although this story was one of the most significant among the books for them, they expressed they found the book and two drama activities inappropriate for their age bracket. Therefore, they clearly pointed out the reason(s) for such negative feelings towards the book and that two drama activities preferred in this story.

As it was reported on note cards, 18 out of 23 students stated that they learned the char-

acters in a detailed way during the “hot seating, conscience alley and student or teacher in role” drama activities since performing the character without memorizing any transcript helped them to behave spontaneously without depending on any strict rules (Chapter 2, *Love in Shakespeare: 5 Stories*). They specified it was kind of guessing mechanism hence cooperation was the most important duty for them; otherwise, they believed that they could not guess the right character immediately related to the stories.

According to student feedback note cards, “role on the wall” drama activity gave students a chance to find the character, place and time related to the story by drawing the events on a paper. They pointed out it was a team work and ended with the presentation of the group leader by the help of group friends (Chapter 3, 1984). The responses of the students brought to light how they found this activity efficient and helpful as it availed that the much needed avenue to practice to speaking skill through communicative activities. Therefore, the students reported that this drama activity was based on collaborative learning such as supporting friends, working together and mutual goals.

The drama activity “conscience alley/thought tunnel” was one of the most different and enjoyable ones among the others. While some of the students forced themselves to find strategic solutions as a good decision maker, some of them preferred to remain indifferent at first. However, generally they liked this drama activity since they found it mystic and cryptic. Therefore, these drama activities aroused interest in majority of the class after a few practices.

As a result, analyzed student note cards indicated that the findings related to drama activities were really crucial for the students who succeeded structuring positive independence and oral language comprehension. Moreover, the responses of student note cards addressed the efficacy of supportive growth in the field of hard effort, language anxiety and behaviors in front of people. Gardner and Lambert (1972) have remarked that the skills of the students in cultivating a second required either mental competence or, language skills, and also it affects students’ attitudes and perceptions towards the target language. The results underlined that raising students’ interests by way of dramatic activities led to the realization of positive attitudes towards learning English in social and educational context.

3.1.2. The Findings of Teacher Log

The teacher log reflected the integrated framework of the drama techniques applied in English lessons and the preferred activities. The activities were used at the end of each drama activity. The teacher made meticulous observations once every two weeks about students’ attitudes towards language learning.

Table 2
The Report of Results in Teacher's Log

Activity	Students' Weaknesses	N	Outcome	N
<i>Hot-seating</i>	Lack of improvisational speaking skills	7/23	Learning target reading through drama activity (metaphor, personification, symbolism)	16/23
<i>Role on the Wall</i>	Representing the situations just by a leader	5/23	Describing the characters in the story (plot, climax, tone, setting, conflict, resolution)	18/23
<i>Conscience Alley</i>	Use inappropriate expression	6/23	Deepen understanding of situation (evaluating stories with their era)	16/23
<i>Frozen Frame</i>	Inability of constructing own pose	5/23	Generating discussions (class discussions, peer group assignments)	18/23
<i>Role Play</i>	Act out every situation	9/23	Using real-world situations (confer with peers about given activities)	14/23
<i>Teacher in Role</i>	Patience and tolerant	7/23	Flexible to different situations (questioning, making predictions)	16/23
<i>Student in Role</i>	Nonprofessional acting	5/23	Taking on character roles (organize words, sentences, phrases)	18/23

As it was summarized in Table 2, 16 students out of 23 managed to have an understanding of the target reading as well as some figurative language elements such as metaphor, personification and symbolism through drama activity “hot seating” (Beowulf, Chapter 4). However, 7 students out of 23 had difficulties understanding some of the elements related to figurative language, thus they were supported with extra materials at the end of the lesson. The “hot seating” activity helped students’ improvisational speaking skills, so that they were encouraged to demonstrate literal comprehension of the works and demonstrate literary elements with essential concepts through stories for the next lesson. For instance, students learned and used “metaphor” with the explanation of “Beowulf was a walking sword for his public”. Furthermore, students learned figures of speech and made sentences using “personification” and they summarized the book with the sentence of “the trees are roaring because of Beowulf’s power since he is a great warrior”. On the other hand, students learned “symbolism” and they expressed that “Beowulf’s journey symbolizes a path of his life according to the book”. In addition, the “hot seating” activity facilitated developing

sentence connection. 16 Students out of 23 were able to use the conjunction “however” instead of using “but” during the speaking tasks. The following extracts are given below by the EFL teacher herself with the aim of giving information about students’ views, ideas and feelings towards English lessons based on drama activities. Below, the excerpts from the teacher’s log indicate clearly the outcome of the activity covered in the lesson.

Today, in this lesson, the students learned “hot seating” drama technique and they performed the play spontaneously. This method was effective especially when students could not remember the character in a detailed way. They really liked it since this technique gave them a chance to ask questions according to the characters in the story. More importantly, the students who have limited experience in the classroom have more chance to take responsibility to practice the spoken language (EFL Teacher, March 3 “Hot Seating Drama Technique”).

As it was addressed in Table 2, 18 students out of 23 managed to learn the target reading as well as some figurative language elements such as plot, climax, tone, setting, conflict and resolution through drama activities in “role on the wall” (Beowulf, Chapter 6). Students learned how to identify figurative language and find the reason why the author used these techniques in his book. For instance, students were able to guess the “climax” of chapter 6 which was told the death of “demon’s mother” in the book “Beowulf”. They also learned the “plot and setting” related to 500 A.D. and the importance of legends in the book “Beowulf”. One of the most important goals was to understand the sense of doom in the “tone” of narrator as students could understand the gloomy atmosphere with the help of tone in the book. The “conflict” for the students was “the revenge of Grendel’s mother after the death of him although he was always provoked by his mother for harming happy people”. At that point, this explanation which was done by the students was really helpful for understanding the book in a detailed way. However, 5 students out of 23 had difficulties understanding some of the target vocabulary in chapter 6 related to fiction, so they were provided with additional worksheets to broaden their knowledge in the field of literature to better understand the stories. Furthermore, this minority group did not support group leader at the process of telling the theme of the stories to their peers.

My first impression towards this drama activity today was positive because the lesson was based on developing ideas for improvisation. They asked numerous “wh questions” directed towards the person in the story and this attempt released the teaching method of communicative approach affecting students’ oral language acquisition (EFL Teacher, March 9 “Role on the Wall Drama Technique”).

In addition, 16 students out of 23 succeeded to unify the concept of a story after they learned how to deepen understanding of a situation related to stories by “evaluating them with their era” with the drama technique in “conscience alley” the book of Beowulf, Chapter 7. While 16 students could not evaluative stances, function of essential short story elements or works of fictions, the rest of the students (7) in the class could not use descriptive words on clarifying the mood or atmosphere in the book.

18 students out of 23 learned how to respond to questions in discussions and in writing, using personal, literal sense with the help of drama activities. Class discussions, and peer

group works through the drama activity “frozen frame” (Beowulf, Chapter 6) were implemented in English lessons. Students learned how to apply drama elements and the reason why the author used literal techniques in his book. Yet, 5 students out of 23 did not attend the discussions and use appropriate body movements and facial expressions. Therefore, these 5 students were stimulated gently to attend discussions or interpretations.

As it was depicted in Table 2, 14 students out of 23 found out how to use real-world situations by conferring with their peers about given activities through the drama technique of “role play” (Beowulf, Chapter 7). Therefore, students could execute themselves while imitating real world scenarios. However, 9 students had weak points while reacting to their fellow actors mainly due to the lack of English knowledge and creativity for the unreal situations.

My first impression towards this drama activity today was positive since there was a strong relation between students' attitudes and their learning pace as they exhibited a positive attitude towards language learning, and also, their sense of comprehension have gained strength at the same extent (EFL Teacher, March 29 “Role Play Drama Technique”).

16 students out of 23 learned to “question or make predictions” about the content of stories; for instance, the killer of the demon and the reason of the demon’s reactions towards public (Beowulf, Chapter 8) through the “teacher in role” drama technique. Further, students made predictions about the death of Grendel, his lineage and the revenge because of his death. The more challenging side of this activity was to act a play or situation while managing the classroom at the same time. Hence, 7 students became aware of the difficulty for establishing control over the classroom dynamism with the aim of avoiding chaotic atmosphere.

18 students out of 23 developed the ability to “organize words, sentences and phrases” while taking notes upon characters through the drama technique of “student in role”. Notwithstanding, they used some transitional words such as “however, in addition and despite”. 5 students were not able to perform the provided drama activity efficiently because of their reluctant behavior. However, the rest of participants were able to use “transitional words and phrases” in summarizing chapter 5, in the book of “Love in Shakespeare: 5 Stories”.

Today, in this lesson, the students learned “student role” drama technique and it was rather understandable and clear for them when the prior drama techniques were taken into consideration. Students understood how drama activities contributed to their personal growth, potential skill and social stance. I believed that it was a notable step in the students' new phase of educational life (EFL Teacher, April 08 “Student in Role Drama Technique”).

What is more, all these notes taken by the teacher remarked the efficacy of using drama activities through English lessons. Teacher reflective logs attempted to explain the results and responses in order to analyze the data critically from the point of “attitude concept”. 18 students out of 23 shared almost the same feelings and ideas based on drama activities. Furthermore, written utmost common codes by the teacher herself regarding the main points highlighted in the process of interpreting the daily journals (teacher log), reflected the efficacy of drama with the aim of improving oral language skills of the learners in English lessons. This situation proved that all these lessons oriented with drama technique promoted the skill of oral language proficiency for the students in terms of gaining self-

confidence as a positive attitude. Students' participation, active involvement in the lesson, body language, and lastly both positive and negative student comments played a major role in understanding the concept in the study while observing the students for the sake of study. The evaluations on the teacher log showed that participants developed positive attitude towards drama activities in English lessons. They had a strong desire to speak English and were involved in the lessons actively. The results in Table 3 depicted that they made important progress in learning English. Specifically, communicative approach led students to make significant differences in their attitudes regarding language learning.

3.2. The Findings of Research Question 2

In an effort to answer the second question; to what extent parental involvement increase students' responsibility in homework tasks and projects, the data were obtained through the parent-teacher checklist and the semi-structured interviews with the teachers-lesson planners of 4th grade students at the primary school where the study conducted.

3.2.1. The Findings of the Head Of Foreign Languages Department and the IB Teacher from the Semi-Structured Interview

The head of foreign languages department was interviewed face to face in conformity with her schedule. The semi-structured interview questions were asked with the aim of understanding whether the use of drama improves 9th grade students' attitude towards English as a foreign language at a high school.

The answers of the first and second questions were harmonized and explained similarly from both the head of foreign languages department and the IB teacher which were related to students' attitudes, ideas and beliefs towards speaking English fluently. Looked at the first question that directed whether the head of foreign languages department and the IB teacher like English lessons based on drama techniques with the aim of improving oral language skills of students or not, 2 educators who agreed to be a part of the semi-structured interview gave positive answers. The aspects that they liked were seeing their students' efforts on their activities, desire for speaking and the capability to foster learning language. Therefore, the second question, on the other hand, aimed to utilize students' prior knowledge involving them with real-world tasks for accomplishing meaningful learning. The third question also asked the educators whether if there was any privilege in applying drama activities in English lessons. It can be inferred from almost all the teachers' responses that the best part of teaching in a speaking lesson had a relation with the practice, and the worst part included some matters such as topic, ability, unpersuasive topics, and time limits.

Q1- As an IB world school, our main task is to develop unit plans, projects and performance assessment according to IB rules and regulations. These students should be differentiated from the other students especially in terms of oral language acquisition because an IB student should know how to speak English fluently as a potential student for the DP (Diploma Program) (EFL Teacher 1, March 18, 2016).

Q2- Drama is a dynamic learning setting where the students can understand, explore and adopt the roles by acting; moreover, they can deeply understand the world they live and satisfy their whole needs as an individual. Teachers can conduct lessons or any kind of assignment based on drama activities so long as they believe in the efficacy of drama in oral language development (EFL Teacher 2, March 18, 2016).

Q3- Being aware of the sense of modern teaching and doing different things with the aim of achieving action learning in education setting is an inseparable part of our education system, so it is quite normal to include drama techniques in the lessons since it brings numerous experience related to language skills either for the teacher or students (EFL Teacher 1, March 18, 2016).

Furthermore, the last question aimed to discover the educators' perspectives, feelings and ideas towards designing unit plans based on drama activities and whether if there was any possibility to include drama activities to the nature of the English lessons at all with regard to the responses in question four in which they defined the role of an English teacher who aims to improve students' language competence as a guide, a target to make students more communicative, the leading force, a pioneer, and a creative. Both of the educators stated that they like differentiation in language teaching as it requires a holistic approach toward the students who have a multidimensional style. Also, it was inferred from the answers that it is not easy to structure a drama-based syllabus in an IB school at once since there is a system aiming to fulfil IB needs and interests. Therefore, lesson planning has to be shaped step by step in a delicate way. Both of the educators suggested that the lesson planning should be in accordance with IB standards and with the cooperation of the school authority in order to achieve the best results. At a more fundamental level, the educators tried to emphasize the ideal type of an English teacher who helps students in advancing their speaking level, suggesting some critical points such as being a reflective, caring and communicator English teacher who includes authentic activities, and meaningful discussions.

Q4- If the use of drama in English lessons prepares students socially and academically, there is no solid or unchangeable syllabus within IB curricula. As the main aim of the teachers is to create a social interaction via oral language skills, there is a great opportunity to apply drama techniques throughout the English learning curriculum (EFL Teacher 2, March 18, 2016).

3.2.2. The Findings of Semi-Structured Interviews with EFL Teachers

EFL teachers that were interviewed with agreed that the use of drama techniques and activities in the EFL classroom capture the attention of students due to the fact that those activities involve them in a social context. Initially, when the EFL teachers were asked about their feeling and ideas in relation to the importance of using drama techniques in EFL classroom, both groups of participants were consistent with the idea of harmonized lessons with the drama activities. At a more fundamental level, they remarked that integrating drama activities in EFL classrooms for teaching and learning English effectively should be determined in the syllabus with the aim of providing multi-dimensional methods to the lessons as well as fostering verbal and non-verbal communication skills. Additionally, they did not hesitate to suggest any potential disadvantage of the use of drama activities in EFL classes. However, in general all of the English teachers emphasized on the advantages of drama activities in terms of providing active participation, form of cooperation and the sense of team work which would cultivate the development of oral language skills. The words in each question were interpreted and examined through respondents' answers and the teacher's notes in interview log. In relation to this, both groups expressed the following ideas and feelings for the first semi-structured interview question:

The semi-structured interview started with a general question related to oral language skills of learners who significantly improved through drama activities. 5 teachers (72%) gave

positive answer to this question and 3 (28%) of the teachers gave a negative response. In other words, 72% of the teachers believed the potential power of drama activities applied in English lessons had a great contribution in oral language development of students. Table 3 shows both positive and negative contribution of drama techniques applied in English classes.

Table 3

The Word Analysis Results of the Potential Contribution of Drama Activities in the Teachers' Semi-Structured Interview

		<i>Potential Contribution</i>		
<i>Positive</i>	<i>F</i>	<i>Negative</i>	<i>F</i>	<i>Total</i>
Participating	4	Classroom management	1	16/23
Developing oral language	5	Fear of speaking English	2	18/23
Working cooperatively	4	Lack of confidence	2	16/23
Generating discussions	3	Different group works at different pace	1	
Total	16		6	22
	72%		28%	100%

As it is seen in Table 3, 72% of the positive contribution were based on “participation, developing oral language skills, working cooperatively and generating discussions” that create an effective and suitable atmosphere in learning English. Regarding this issue, the teachers made the following comments:

This can significantly be beneficial to the learners, the value of implementing drama activities cannot be underestimated in the process of acquiring a new language since such activities engage learners in real-life contexts and encourage them to use the language to communicate a message through using both verbal and non-verbal features. In this way, learners can not only experience the immediate use of the language they have learnt, but can also feel the effectiveness of the communication in a social context supervised by the teacher (EFL Teacher 1, April 13, 2016).

First of all, using drama techniques require some physical necessities such as proper place and time. Since the drama techniques are related with kinesthetic movements a lot, ensuring that each child is on given task may be difficult especially for young learners. Experience shows that using drama in classrooms injects energy and creates a positive atmosphere in the class. It also helps the teacher to develop an excellent rapport with the learners which consequently increases the level of cooperation between the two and results in higher motivation both extrinsically and intrinsically (EFL Teacher 8, April 21, 2016).

As it was reflected in Table 4 below, 8 EFL teachers of 9th grade students and also lesson planners were required to reflect their academic perspective on the classroom management in the process of participating actively in English lessons which are based on drama activities. They all answered the question 2 by giving samples from their teaching experiences at the school. The responses shaped by the EFL teachers reflected that 67% of the negative potential sides of drama activities in English lessons were based on the difficulty of “monitoring students both physically and verbally, speaking in front of teacher, creating appropriate drama activities for all students and using incorrect form of language”. This is because of the external factors especially when students try to use drama techniques in English lessons with the guidance of the teacher. More specifically, uncontrolled fun among students or encouraging students to use incorrect form of the language and maintaining his or her English speech without any interruption were the potential problems of drama activities in English lessons. On the other side, 33% of teachers remarked the positive side of drama activities as a “revision of the lessons with the help of drama activities”. The following excerpts reflect the main points highlighted by the interviewee.

In more traditional environments, where the teacher needs to follow a defined syllabus in a limited course of time, using drama activities can hardly fit in the lesson’s schedule. In addition, it may be unfamiliar to students to experience drama as a way to practice their oral skills, and as a result, they may feel shy and to some extent uncomfortable to perform in front of an audience. Also, they use of L1 in larger classes where monitoring is rather difficult and students lack motivation can be noticeable (EFL Teacher 6, April 19, 2016).

In addition, some students with self-esteem might have problems when it comes to public speaking or acting (EFL Teacher 5, April 18, 2016).

Table 4
The Word Analysis Results of Potential Problems of Drama Activities in the Teachers’ Semi-Structured Interview

<i>Positive</i>	<i>F</i>	<i>Potential Contribution</i>		<i>Total</i>
		<i>Negative</i>	<i>F</i>	
Revision of the lesson with drama activities	5	Monitoring students	2	15
		Fear among teachers	1	
		Appropriate activities for all students	3	
		Incorrect form of language	4	
Total	5		10	15
	33%		67%	100%

As it was addressed in Table 5 (in teacher's comments of question 3) most common views were based on promoting students' positive attitude level in terms of the importance of using drama techniques referring to students' target needs in English lessons. The responses given by the EFL teachers indicated that 89% of the positive attitudes of students towards drama activities in English lessons were based on "developing positive attitudes towards English lessons, forming cooperative classroom activities, creating enjoyable lessons and raising student interest with drama activities". However, 11% of the EFL teachers had negative views about "creating drama activities for each English lesson" because of the difficulty of creating appropriate activities as an English teacher and not as a playwright, as well as having unlimited time to deal with multidimensional drama activities because of the intensive program. Briefly, EFL teachers emphasized on students' notable ability to improve while acting plays and supporting their peers. The following excerpts summarize the main points highlighted by the interviewees.

I think this issue depends on the students' interest in English and drama. For example, if a student is good at learning English and acting a given role, his attitude toward learning English though drama can be encouraging. However, when this situation is the other way around, his attitude might be totally different and positive (EFL Teacher 10, April 14, 2016).

Performing or acting a play is enjoyable activity for EFL classrooms compared to other lessons shaped with ordinary or conventional education system. Drama techniques used in English lessons within learning process gives students an opportunity for cooperation, group cohesion and self-expression. However, creating drama activities for each English lesson might be hard (EFL Teacher 7, April 20, 2016).

Table 5
The Word Analysis Results of Students' Attitudes in the Teachers' Semi-Structured Interview

<i>Positive</i>	<i>Student Attitude</i>		<i>F</i>	<i>Total</i>
	<i>F</i>	<i>Negative</i>		
Create enjoyable lessons	4	Creating drama activity for each lesson	2	
Raise student interest	5			
Cooperative classroom activities	4			
Positive attitude towards English lessons	4			
Total	17		2	19
	89%		11%	100%

The last question asked about teachers' views and experiences about applying drama activities with the aim of supporting students' English learning and raising the motivation level of them. The analysis of Table 6 illustrated that 83% of the teachers believed in the benefits of drama activities in learning English such as "promoting confidence, providing

opportunity for self-express, maximizing use of English and increasing productivity” of students with the help of drama activities in English lessons. On the other side, 17% of the EFL teachers expressed their negative feelings about the use of “artificial activities” that cannot be always relevant to the aim of the lessons. The following excerpts reported below shaped the main points stressed by the interviewee:

The majority of students have a positive attitude responding to drama activities, and they show fondness in being the center of the class. As far as the play is joyful for them, they show great enthusiasm towards the activities. They are also well-informed about the importance of conducting drama activities and have felt the progress they have made through this in long-term (EFL Teacher 9, April 14, 2016).

Preparing appropriate elements for the subject of the lesson may be hard for the teacher as they struggle with time. To meet the needs of the students with the real situations related to drama techniques may be hard for a teacher because of the limited time and intensive lesson plans. Therefore, the teacher should spend extra time to be able to find an optimal drama activity for each lesson (EFL Teacher 2, April 14, 2016).

Table 6

The Word Analysis Results of Drama Strategies in the Teachers' Semi-Structured Interview

<i>Drama Strategies</i>				
<i>Positive</i>	<i>F</i>	<i>Negative</i>	<i>F</i>	<i>Total</i>
Promote confidence & trust	5	Artificial activities	3	
Provide opportunity for self-expression	2			
Maximize use of English	4			
Increase productivity	4			
Total	15		3	18
	83%		17%	100%

All in all, the findings obtained from the semi-structured interviews showed that EFL teachers expressed their perspectives based on teaching English through drama techniques for improving students' oral language competence and positive attitude markedly; moreover, they stressed how the use of drama plays a major role in EFL classrooms.

4. DISCUSSION OF FINDINGS, CONCLUSION, AND RECOMMENDATIONS

The data highlighted the 9th grade students' attitudes towards the use of the drama techniques in learning English in terms of their behavioral and emotional aspects. The behavioral aspect of the study by the “student feedback note cards” revealed the reality of reactions or behaviors of one particular situation. At a more fundamental level, successful language learning remarked the importance of low level anxiety, self-confidence, self-expression and self-awareness through these techniques. In this light, establishing positive behavior

expectations in English classrooms created positive results.

Besides, the “teacher log” conducted by the teacher herself depicted the potential change of students’ and especially their attitudes in a positive sense. This is evident in the field of figurative language or elements of fiction related to stories in the books through drama techniques. These findings are in line with a study conducted by Fakeye (2010) in which it was found that there was close relationship between attitudes and achievements in language learning regardless of gender differences. Students’ attitude to the language is one of the personal variables that affect the learning of English language. Based on the findings of this research study, to be able to improve students’ positive attitudes and increase foster attention towards English language depends on the using effective strategic methods like drama activity.

Additionally, based on the findings gathered through analysis of student feedback note cards and teacher log, it has been recognized that drama centered English lessons were one of the effective instruments affecting learners’ attitude and language proficiency positively in the process of teaching and learning English actively. As attitude is one of the most basic key factors for motivating language learners to succeed socially or academically, numerous studies were conducted regarding to language attitude cultivated with English lessons based on drama activities (Alhmali, 2007; Ghazali, Setia, Muthusamy, & Jusoff, 2009). Similarly, Reid’s (2003) study on “language attitude” reflects the importance of attitudes in language learning. Increasing students’ interest and performance through drama-centered English lessons may play important role in language acquisition for this study. Likewise, Visser’s (2008) study highlights how attitude is a fundamental instrument influencing language performance with the help of drama activities in English lessons. Therefore, this result is in line with Visser’s study in terms of emphasizing verbal linguistic and behavioral competence through drama centered English lessons.

The findings and teachers have stressed the efficacy of developing positive attitudes for the aim of improving performance at the process of learning English as a foreign language. For instance, Dougill’s (1987) study on “Drama Activities for Language Learning” implies that learners need to be constantly guided towards such activities based on drama in order to grow their self-confidence, positive attitude and language ability. There is a strong correlation between the positive attitudes of learners cultivated by the drama-centered English lessons and their linguistic performance. Besides, the findings of this study are in accordance with Fakeye’s (2010) study on “students’ attitudes and high interest towards English language learning due to the drama-centered activities in EFL classrooms” stressed the significance of learner’s attitude as a supportive factor in affecting language learning. This study was also consistent with Aldavero’s (2008) study which is based on “Drama in the development of oral spontaneous communication” and it points out how learners were building self-confidence and their cooperative work in the classroom was improving; moreover, it proves the power of drama as a tool that is reinforcing knowledge of students and consequently their performance which plays important role for exhibiting their positive attitude towards language learning.

There are some studies that also confirm the effects of drama on students’ performance as Miccoli (2003) and Guadart’s (1990) studies on “using drama techniques in language teaching” emphasize the efficacy of applications of drama activities through English lessons and their benefits on students’ attitude as a behavioral concept. Additionally, the findings of

this research question are in line with Royka's (2002) and Zyoud (2010) studies on "using drama activities and techniques to foster teaching English as a foreign language" remarks the benefits of drama such as bringing dynamism and energy to the center of students' interest so it increases their positive learning experiences and attitudes. In addition, this research also accorded with Read (2008) the use of drama provides a significant point and support for students to use language in an independent way and therefore contributes to building up their self-esteem and supporting their attitude in a positive concept.

On the other hand, English lessons based on drama activities significantly enhance students' behavioral indices as aforementioned. Venturing further afield, students begin to exhibit a higher capability to use the language effectively and fluently for their interactions and needs. Likewise, this study was also consistent with Ridel's (1975) study which opined that using drama activities to analyze the students' both ideas and views towards English delved into students' behavioral changes. He found out that drama centered lessons came to conclusions with the reality of students' creativity, world dynamic interests and effective communication became dramatically different. In addition, this research also corresponded with that of Maranon (1981) who compared the use of English via drama performances from the two groups: regular and interested group, and inferred that the students who were directed during the drama activities were more resourceful and effective from the standpoint of language skill, than the non-dramatic oriented class.

Another study that aligns with this are those of Maley and Duff's (2001) study on "Drama Techniques in Language Learning" which remarked how drama can stimulate the students' interest to learn in other subjects. Furthermore, they convey ideas in different situations with a natural communication and meaningful context. At this juncture, Iamphitak's (2002) study displayed parallel results in terms of measuring language proficiency between using drama activities and traditional teaching methods of first year accountancy students at Nakhonprathom Technology School and evaluated that the language success and perform well of students who made progress with the help of drama techniques was considerably higher than the one with conventional teaching system. Therefore, teaching English through dramatic techniques, which are founded on a meaningful language context for linguistic social activity affects students' attitude positively and naturally their performance.

In terms of a research done in Thailand, this study was consistent with Punyaruang (2012) who studied the Creative Dramatic Activities to develop students' English language skills and attitudes through drama centered activities in English lessons for Classical Dramatic Arts college students in Angthong Province. In addition, this study's findings were also consistent with Jaiham's study (2013) which compared the English learning abilities of grade students by using dramatic activities at Barn Yang Tia School in Surin and she pointed out that the students who went the way of the drama techniques improved in English and they were also highly motivated than the students in the non-centered drama activities.

As Krashen stressed teachers should focus on language acquisition with the tool of comprehensible input rather than learning. They underline the importance of meaningful interaction in the target language (Ellis, 1994; Krashen, 1982) since while acquisition is permanent, learning is temporary at some point, and of course, it is an ongoing process too. Additionally, Mackey (1999), emphasized the importance of input and interaction in the development of second language for the learners. Therefore, teachers should be radical in finding

deep rooted solutions aimed at drama centered lessons despite intensive lesson programs. As a result of utterly examined data, it can be identified that the applicability of English lessons through drama activities may fractionally be limited because of the external or unexpected factors; such as, school intensive program, unappropriated or extracurricular activities and a host of others, which are hardly adaptable with classroom management. However, it is not impossible when the positive sides of the use of drama activities in English lessons as a supportive tool both for students' performance and naturally their attitude. The results also shed light on what extent EFL teachers integrate drama techniques into their class practice, and furthermore, taking into consideration the possibility of involving drama centered English lessons to the school program was profoundly significant for the head of language department and IB teacher.

Many studies have been conducted to analyze the core of students' attitudes towards learning foreign language broadly and specifically in the field of EFL, compared to other studies in various areas during the past three decades (Al-Zahrani, 2008). At this point, creating positive attitudes through drama activities in English lessons can be a great chance for language learners' acquisition in the field of foreign language. As Al-Zahrani stressed the efficacy of attitude of learners towards language learning, he underlines the importance of acquisition of positive behaviors in terms of emotional and attitudinal aspects. Therefore, the findings indicated that the efforts made for promoting EFL learners' positive attitude towards language learning through drama activities achieved to touch their learning essence in the field of second language. EFL teachers' and school administrators' answers are in line with each other, and therefore the findings of this study align with Baker's (1992) study based on attitudinal research in the field of language learning. They all acknowledged that the use of drama has positive impact on learners and as Baker (1992) shared light on that, "In the life of a language, attitudes to that language appears to be important in language restoration, preservation, decay or death" (p. 9). Further, attitude plays central role in human life in terms of indicating its stance towards anything and it attracts attention to language learning for this study. Therefore, EFL learners' attitude towards language learning in terms of positive aspect has been regarded as cornerstone of this study. The matter of learners' positive attitude towards language learning has been cultivated effectively with the help of drama activities for success in learning a foreign language.

Briefly, administrators, IB teachers and English teachers should come together to provide rich classroom environment for students to activate their knowledge in the field of English language. At this juncture, the role of the language teachers including IB and Administrators is considerably essential in the process of the second language learning and teaching through drama techniques in English lessons.

As the results of both student feedback note cards and teacher log and semi-structured interviews carried out with EFL teachers, the head of foreign language department and IB teacher form indicated, the attitude concept was the utmost significant component in language learning. Therefore, it could be accepted that results were consistent with each other and they generally overlapped. On the other hand, taking into consideration the applicability of all these three data instruments vividly, student feedback note cards, teacher log and semi-structured interviews carried out with EFL teachers, the head of foreign language department and IB teacher, there was no useless or negative situation to affect the study in terms of practicing its benefits

The purpose of this study was to shed a light on certain features of language methods especially on modern teaching techniques harmonized with drama activities on the purpose of promoting knowledge of students and create learner-centered atmosphere in education and therefore improve the attitudes of learners towards English language.

With the obtained findings, the present study elucidates empirical evidence from the standpoint of the head of foreign language department, IB and EFL teachers for the personal and social development of learners in current English classrooms. This with the intent of raising awareness and consciousness towards the use of drama techniques in language teaching findings were analyzed in a detailed way. Hence, it is hoped that this study will smoothen the path and create a new awakening for the English language learners on the behalf of exhibiting positive behaviors towards language learning via applied drama techniques.

Based on conclusions derived from findings of the study, there are situations to be planned and examined by the EFL teachers to be able to put into practice for the use of drama techniques in language learning after deducing the efficacy of drama activities especially in attitude concept of the learners. It is hoped that EFL teachers would become aware of this study and examine their teaching methods particularly based on traditional methods for EFL classrooms.

To conclude, with the obtained findings, this study raises level of consciousness and awareness in the field of student attitude and English competence in the process of language learning. Additionally, the hope lying behind the research may reinforce current ideas and views on the topic in divergent educational settings. As this study gives a chance for an extensive source for the brainstorm on the core of English lessons and their efficacy, particularly about the use of drama techniques, it is hoped to contribute to the field of foreign language that needs more exploration.

In this study, the qualitative data were gained through the harmonization between semi-structured interviews carried out with EFL teachers, the head of foreign language department and IB teacher, student feedback note cards and teacher log which were illuminated by 11 EFL teachers. The EFL teachers have been working at the Department of Foreign Languages which is a part of IB program in a private high school in Turkey.

Due to the intensive course system related to the IB program, some of EFL teachers had to intensify the context of their schedule since they had lots of projects, programs and online education programs related to IB program. Therefore, they had to spare extra time for the semi-structured interviews carried out with EFL teachers, the head of foreign language department and IB teacher, student feedback note cards and teacher log. More comprehensive and effective study with a lot more participants can be conducted for further study hence it can be more useful to evaluate the results for the discourse of the study so as to generalize the study for other potential EFL teachers in this field.

On the other hand, the knowledge (customary education system) of some of the Turkish EFL teachers regarding drama techniques was a problematic step in terms of as a premise highlighting them about context and use of drama for language competence in English lessons. For the purpose of the study, the EFL teachers were illuminated about the aim and use of drama for language skill in English lessons in detail. Therefore, including this step to the study required extra mutual time regarding to EFL teachers' time.

All in all, the study gave importance to the nature of data cultivated with the cordial support of teachers and participants who serve for the same aim in a private IB school. Thereby,

it may have limited external validity which minimizes the sense of generalizability for the same fields but different contexts. But still, the present study plays important role in the field of English language learning through drama techniques despite these limitations; moreover, it affords a foundation for further research.

This study has several suggestive regarding recommendations to be taken for consideration for further research. Since this study has been a qualitative case study, the numbers of participants are few. Additionally, this study can extend to other levels so as to compare the differences and similarities in various studies and to develop dramatic activities and their aims in teaching. Likewise, different data collection tools and data analysis procedures could be used for the same students to broadly investigate the currency of this specific research design. Another interesting perspective can be based on teachers so as to find out the efficacy of teaching English language shaped by drama activities on teachers' performance. Further research can be needed to investigate the influence of teaching subjects other than english using drama intended for students' creative thinking.

5. REFERENCES

- Adolph, K. E., & S. E. Berger. (2005). Physical and motor development. In M. H. Bornstein and M. E. Lamb (Eds.), *Developmental science: An advanced textbook* (5th ed.) (pp. 161- 213). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Aldavero, V. A. (2008). Drama in the development of oral spontaneous communication. *Encuentro*, 17, 40-43. Retrieved April 12, 2015, from <http://www.encuentrojournal.org/textos/alonso.pdf>
- Alhmali, J. (2007). *Student attitudes in the context of the curriculum in Libyan education in middle and high schools*. (PhD Thesis, University of Glasgow, Scotland).
- Al-Zahrani, M. (2008). Saudi secondary school male students' attitudes towards English: An exploratory study. *J. King Saudi University, Language and translation*, 20, 25-39.
- Ananda, S. (2000). *Equipped for the future assessment report: How instructors can support adult learners through performance-based assessment*. Washington DC: National Institute for Literacy.
- Baker, C. (1992). *Attitudes and language*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Baturay, M. H., & Özbek, G. (2009). Bilgisayar kullanımı etiği ve sağlığı eğitiminin ilköğretim öğrencilerine drama yöntemi ile verilmesi. *E-journal of New World Sciences Academy*, 4(3), 707- 714.
- Donmoyer, R. (1991). The first glamourizer of thought: Theoretical and autobiographical ruminations on drama and education. In G. Willis & W. H. Schubert (Eds.), *Reflections from the heart of educational inquiry: Understanding curriculum and teaching through the arts*. New York: State University of New York Press.
- Ellis, R. (1984). *Classroom second language development*. Oxford: Pergamon.
- Gardner, R. (1985). *Social psychology and second language learning. The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Ghazali, S., Setia, R., Muthusamy, C., & Jusoff, K. (2009). ESL students' attitude towards texts and teaching methods used in literature classes. *English Language Teaching*, 2(4), 51-56. Retrieved August 10, 2011, from <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/viewFile/4445/3786>
- Huebner, D. (1975). Curriculum language and classroom meanings. In W. Pinar (Ed.), *Curriculum theorizing: The reconceptualists* (pp. 237-249). Berkley, CA: McCutchan.

- Iamphitakporn, R. (2002). *The comparison of English speaking achievement between dramatic activities and non-dramatic teaching for first year accountancy students at Nakhonpathom Technology*. (Master Thesis, Graduate School of Silapakorn University).
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Mackey, A. (1999). Input, interaction, and second language development (An empirical study of question formation in ESL). *Studies in Second Language Acquisition*, 21(4). Retrieved from <http://journals.cambridge.org/action/displayAbstract?fromPage=online&aid=36661&fileId=S0272263199004027>
- Maley, A., & Duff, A. (2001). *Drama Techniques. A resource book of communication activities for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Maranon, S. (1981). *A descriptive analysis of a program of creative dramatics with a bilingual/bicultural content (Spanish/English): Implications for English oral language development*.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Mosher, R. C. (2001). *Listening as literacy: Children sounding out text*. *Journal of Curriculum Theorizing*, 17, 91-100.
- Pacyga, J. (2009). *Affecting L2 Attitude and motivation through drama*. (M.A. Dissertation, Hamline University, St. Paul, MN).
- Patton, M. Q., & Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.
- Peregoy, S., & Boyle, O. (2008). *Reading, writing, and learning in ESL* (5th ed.). Boston: Pearson.
- Reid, N. (2003). *Getting started in pedagogical research in the physical sciences*. Hull: LTSN Physical Sciences Centre, University of Hull. Retrieved August 9, 2011, from http://hlst.ltsn.ac.uk/assets/ps/documents/practice_guides/ps0076_getting_sarted_in_pedagogic_research_in_the_physical_sciences_aug_2004.pdf
- Ridel, S. P. (1975). An investigation of the effects of creative dramatics on ninth grade students. *Dissertation Abstracts International* 36 (December 1975): 355-A.
- San, I. (1998). The development of drama in education in Turkey. *Research in Drama Education*, 3(1), 96-99.
- Visser, M. (2008). Learning under conditions of hierarchy and discipline: The case of the German army (1939- 1940). *Learning Inquiry*, 2, 127-137.
- Yin, R. K. (1984). *Case study research: Design and methods*. Beverly Hills, Calif: Sage Publications.

Appendices

1- Semi-Structured Interview about the Use of Drama Techniques for Improving Oral Language Skills in English Lessons with the EFL Teachers

1. What is the potential contribution of applying drama techniques for improving oral language skills of students to their social English language skills? Explain briefly.
2. What are the potential problems faced by the teacher related to classroom management in participating drama activities during the lesson? Explain briefly.
3. What are the students' attitudes in terms of the importance of using drama techniques in English lessons?
4. Do you think drama strategies affect the students' motivation level?

Probe: Why do you think drama strategies affect students' motivation? Or how does it affect English language development

2- Semi-Structured Interview about the Use of Drama Techniques for Improving Oral Language Skills in English Lessons with the Head of Foreign Language Department and IB Teacher

1. What do you think the use of drama in English lessons? Explain, briefly.
2. What do you think about the efficacy of the drama for improving oral language skills of students in English lessons? Explain, briefly.
3. Do you think is there any contribution of applying drama activities for improving oral language competency in English lessons? Explain, briefly.
4. Is it possible to include drama activities to the nature of the English lesson plans during the term? Explain, briefly.

3- Student Feedback Note Card Questions

These notes cards are filled out by the students following drama instruction for each drama technique applied in classroom settings.

Responses can be structured or unstructured. Note: Results are not going to be reflected as right or wrong answer.

What did you like about today?

What didn't you like about today?

What did you learn today that you will remember forever?

What words will you take away with you?

What did you learn about yourself today?

What did you learn about working with others today?

What activities helped you to be a better English speaker?

What activities didn't help you?

Tomorrow, I believe I will...

Today, I learned...

In this class so far, I have learned...

I want my English class to be...

I want my English speaking to be...

4- Teacher Field Log

This daily journal is a metacognitive activity to be done at the end of each drama activity (hot seating, role on the wall, conscience alley, frozen frame, role play, teacher in role, student in role) 2-3 instructional days per month.

It can be structured or unstructured.

Here is an example of a structured daily journal.

Instructional Day #1

In this lesson, we

My impression towards today's activities is negative because

My impression towards today's activities is positive because

Students

3 BOYUTLU DİJİTAL ORTAMDA İNGİLİZCE EĞİTİMİ*

Levent UZUN**

ÖZ

Bu çalışmanın amacı iki yönlüdür. Birinci gaye, eğitim alanında sıklıkla görülen felsefe eksikliği sorunu veya uygulamaların var olan eğitim felsefesi ve teorik prensiplerle çatışması problemini irdelemektir. İkinci amaç, eğitim teknolojileri alanındaki gelişmeleri gözler önüne sermek ve FATİH projesi ile bağlantılı olarak tutarsızlıkları tartışmaktır. Bu iki amacı gerçekleştirirken Uludağ Üniversitesi, Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi tarafından desteklenen ve başarıyla uygulanmış olan 3 boyutlu Second Life platformu üzerinde İngilizce eğitimi projesini anlatmak ve geleceğe ışık tutabilecek bazı bulgu ve fikirleri paylaşmak hedeflenmektedir. Sonuç olarak, bu çalışma hem eğitim uygulamaları hem de eğitim teknolojilerinin gelişimleri için yön gösterici, yenilikçi ve ilerici bir niteliğe sahiptir; küreselleşmenin getirdiği mobil yaşam, hayat boyu öğrenme, uzaktan öğrenme, bilişim ve iletişim teknolojileri alanındaki gelişmelerin eğitim alanına nasıl entegre edilmesi gerektiği ile ilgili felsefi ve teorik alt yapı niteliğinde temel prensipleri ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: 3 boyutlu, dijital, İngilizce eğitimi, sanal ortam, Second Life

ENGLISH LANGUAGE EDUCATION IN A 3D DIGITAL ENVIRONMENT

ABSTRACT

The purpose of the present study is twofold. First, it is aimed to discuss the lack of philosophy in education, and the inconsistencies and incompatibilities between the educational applications and the philosophies or theories that underlie them. Second, it is aimed to state the improvements in the field of educational technologies, and to determine the critical points with regard to the FATİH project. Additionally, it is aimed to introduce the project, namely English language education in a 3D digital environment that has been carried out by the help of Second Life platform and successfully concluded at Uludağ University. The discussions and conclusions of the present study are intended to illuminate the innovative and progressive attempts in education, which will be the inevitable conclusion of the mobile, distance, and lifelong learning principles of education that are accelerated by the globalization. The present study clarifies the links between philosophy in education and the theoretical framework of the practical applications that should be woven together with the information and communication technologies.

Keywords: 3D, digital, English language, education, virtual environment, Second Life

* Bu çalışma, Uludağ Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi tarafından maddi olarak desteklenmiştir (Proje Numarası: ÜSİP(E) - 2014/4). Ayrıca, Eğitimde FATİH Projesi: Eğitim Teknolojileri Zirvesi 2015'te tanıtılarak sunulmuştur.

** Yrd. Doç. Dr., Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bursa-Türkiye, ulevent@uludag.edu.tr

1. GİRİŞ

Geçtiğimiz çeyrek asır içerisinde önemli bir şekilde ivmelenen teknolojik gelişmeler belki de küreselleşmenin yolunu açan en önemli etmen olmuştur. Bilişim ve iletişim teknolojilerinin niceliği ile birlikte niteliklerinin de artması hiç kuşkusuz dünyanın yeniden şekillenmesine sebep olmuştur. Gerek donanım gerekse yazılım alanlarında çığır açan gelişme ve yenilikleri hep birlikte gözlemledik ve tecrübe ettik. İlk bilgisayarın icadına kadar geri dönmeyen, yakın geçmişimizde gerçekleşen yenilikleri, cereyan eden proje ve olayları kısaca gözden geçirmek, büyük resmi anlamada ve geleceğimizin nelere gebe olduğunu kavramada faydalı olabilir. İnternetin icadıyla birlikte bilişim ve iletişim teknolojilerinin ve dolayısıyla küresel çaptaki iş, seyahat, eğitim, eğlence, tatil, sağlık vb. birçok alanın çapı çok büyük oranda genişlemiştir. Böylelikle, tüm bu yenilik ve gelişmelerin dayandığı temel felsefe ve prensipler gün ışığına çıkarak ilerici zihniyetler için ışık tutucu veya yön gösterici olmuştur diyebiliriz. Bu temel felsefe ve prensipleri kavramak, eyleme geçirilecek uygulamalar için olmazsa olmaz çok elzem bir konudur. Hatta o kadar önemlidir ki, anlaşılması durumunda para, emek ve zaman harcatan, çağ dışı, tutarsız ve komik uygulamalara yöneltebilir. Her şeyin temelinde bir felsefe yatar ve bu felsefeye dayanarak tutarlı teoriler, prensipler, kurallar, kanunlar, hesaplamalar, değerlendirmeler, uygulamalar ve sonuçlar elde edilir (Uzun, 2012b). Ancak, eğer temelde yatan felsefe tam olarak anlaşılmaz ya da göz ardı edilirse, üzerine inşa edilecek kurallar, uygulamalar, sonuçlar gibi diğer bahsettiğimiz öğeler bir yerde birbiriyle çelişen, amacına ulaşamayan, bir noktada eksik veya hatalı giden süreçleri tetikleyebilir ve esas kasıttan veya amaçtan çok uzak noktalara ulaştırabilir.

Örneğin, idealizm (Platon'un felsefesi) ve realizm (Aristoteles'in felsefesi) gibi temel felsefeleri ele alalım ve bunların eğitimdeki yansımalarına göz atalım. Realizme göre bilgi, duyu organlarımız tarafından algılanan, fiziksel ve somut gözlem ile tecrübelerin kanıtlanmış ve tekrarlanmış sonuçlarıdır. Dolayısıyla eğitim ve öğretim süreçlerinde bilgi olarak öğretilecek şeyler bu özelliklere sahip olmalı ve yardımcı materyaller de bunlarla paralel yapıda olmalıdır. İngiliz düşünür John Locke, benzer bir şekilde ve temelde aynı felsefi bakış açısıyla, insanların beyinlerinin doğuştan boş bir levha (tabula rasa) oldukları ve yaşam süresince tecrübelerle dayalı bilgilerle dolarak, şekillenip geliştiğini öne sürmüştür. Realizmin aksine diyebileceğimiz idealizm ise insanların doğuştan bilgiler ve hislerle doğduğunu öne sürer ve dolayısıyla 'Gelişim aslında bir dönüşüm veya yeniden şekillenme sürecidir' der. Bu felsefi ekole göre bilginin beş duyu organımızla algılanması ve/ya test edilmesi, tecrübe edilmesi şart değildir. Fransız filozof René Descartes akıl kullanarak bazı gerçeklere ve dolayısıyla geçerli bilgilere ulaşabileceğini, 'Düşünüyorum öyleyse varım' (cogito ergo sum) ifadesiyle desteklemeye çalışmıştır. Bu yaklaşımdan hareketle eğitimdeki bilgiler ve/ya kullanılacak materyaller, kişilerin yaratıcı ve eleştirel zekaları aracılığı ile ürettikleri sonuç ve ürünler olabilir ve evrensel olarak öğrenme-öğretme süreçlerinde paylaşılabilir. Açıklamaya çalıştığımız ilk felsefi yaklaşımda veriyi ve bilgileri doğrulama aracı ve yöntemi, dolayısıyla da süreç ve uygulamalar bir bakıma objektif temellere dayandırılıyorken; ikinci felsefi yaklaşımda sübjektif veri, süreç, yöntem ve sonuçlar kabul edilebilir ve geçerli görülebilmektedir (ayrıntılı eğitim felsefesi yaklaşımları için bkz. Baykent, 2015; 2016).

Burada vurgulanmak istenen, bir felsefi yaklaşımın diğerinden daha üstün veya doğru olması değil, hangi yaklaşım benimseniyorsa, devamında kendisine dayandırılan teori, süreç ve

uygulamaların, eldeki felsefenin prensipleriyle uyumlu olması gerektiğidir. Aksi takdirde, örneğin, ya ruh, tanrı, ölüm, doğum, nazar, inanç vs. gibi fenomenler tamamen kapsam dışına atılmak durumunda kalır ya da bunlar somut ölçek ve nicel verilerle değerlendirilerek sonu gelmeyecek bir yola girilir ki, bu şu anda halihazırdaki modern eğitim sistemlerinin dayandığı yaklaşımdır. Veyahut diğer yandan, örneğin, ya deneye dayalı çalışmaların deneysel araç, yöntem, veri, sonuç ve bilgileri göz ardı edilmek durumunda kalır ya da atmosferdeki radyasyon seviyesi, genlerdeki değişiklikler, kandaki hormon seviyeleri vb. olayları kontrol etmek adına telepati, dua, zihin gücü vs. gibi yöntemlerle bu tür şeyleri saptamak, değerlendirmek ve çözmek yoluna gitmek zorunlu tercih haline gelebilir.

Felsefenin ve teorik alt yapının uygulamalar bağlamında önemini vurguladıktan sonra, FATİH Projesiyle ilgili olarak temel prensip ve felsefeleri açıklığa kavuşturmak, ülkemizdeki uygulamalar ile küresel çapta gelişmiş ülkelerin yaklaşımlarını berraklaştırmak, büyük resmi görmeye ve ülkemiz ile diğer ülkeler arasındaki farkı anlamak adına faydalı bir adım olabilir.

Son çeyrek asırda gittikçe dillendirilen ve son zamanlarda genel kabul gören görüş şudur ki, insanları eğitmek için tasarlanmış olan eğitim sistemimiz artık görevini layıkıyla yürütemez duruma gelmiştir, demode olmuş ve güncelliğini yitirmiştir (Prensky, 2001). Bu durumun önemli bir sebebi, öğretene ile öğrenen arasındaki rol değişimlerinin yol açtığı çatışma veya uyuşmazlıklardan kaynaklanmaktadır; üst nesiller yeni nesillerin dillerini konuşamamakta, alışkanlıklarını, ihtiyaçlarını ve ilgilerini anlayamamaktadırlar (Uzun, 2012a). Son yıllarda her eğitim platformunda sıkça bahsedilen 21. yüzyıl becerilerinin kişilerde kazandırılması ve geliştirilmesi konusu oldukça önemlidir (Ahonen ve Kankaanranta, 2015; Bellanca, 2010; Larson ve Miller, 2011; Trilling ve Fadel, 2009). Günümüzde artık kişilerin çok farklı bilgi ve becerilere ihtiyaç duydukları ve gelecekte de bilişim ve iletişim teknolojileri çağına ayak uydurabilmek için bunların güncellenerek ve geliştirilerek çok farklı yönlerde ilerletilmesi gerektiği apaçık bir gerçek olmuştur. Peki, nedir bu 21. yüzyıl becerileri? Kabaca ve genel olarak bu beceriler aşağıdaki gibi üç temel başlık altında gruplanabilir¹:



Şekil 1. 21. yüzyıl becerileri

¹ <https://k12.thoughtfullearning.com/FAQ/what-are-21st-century-skills>

1.1. 21. Yüzyıl Becerileri ve FATİH Projesi

Şekil 1’de belirtilen beceriler dikkate alınarak, çağdaş ve yenilikçi akımların dayandığı temel felsefelerin teori ve prensipleri eğitim bağlamında şöyle açıklanabilir. Teknoloji çağında eğitim uygulamalarının hedefi, uzaktan eğitim, hayat boyu öğrenme ve otonom öğrenme prensiplerine sadık kalarak, kitlesel eğitimden (mass education) ziyade bireysel eğitim (individualised education) şartlarını iyileştirmek; geleneksel eğitimden (traditional instruction) çok çeşitlendirilmiş eğitim (differentiated instruction) imkanlarını sağlamak; yaratıcı ve eleştirel becerileri tetiklemek; kişilere balık vermektan ziyade balık tutmayı öğretmek tabiriyle anlatılmaya çalışılan becerilere yönelik uygulamaları arttırmak; uyumlu, özgüvenli, yapıcı, tutarlı, sosyal kişiler yetiştirmek. Bununla birlikte, özellikle dikkat edilmelidir ki, vurgu ve kast edilen veya ima edilen kitle her zaman ve ezici bir üstünlükle öğrenciler/öğrenenlerdir (öğrenci-merkezli eğitim), öğretmenler, idareciler veya yöneticiler değildir (öğretmen-merkezli eğitim). Bu hedefleri amaçlamış toplumlar, teknolojiden mümkün olan en üst düzeyde faydalanmak, eğitimi mekan ve zaman kısıtlamalarından kurtarmak, hızlı, isabetli, verimli, her an her zaman herkes için eğitim prensip ve teorilerini dikkate almak durumundadır ve gerek idari gerek eğitsel rol ve kapsamı ile uygulamaları bunlara göre yeniden yapılandırmak mecburiyetindedir. Dolayısıyla, kullanılacak araç ve içerikler de bu felsefi dayanağa uygun olacak şekilde seçmeli, çeşitlendirmeli, donatmalı ve sürekli olarak güncellemelidir. Burada bahsettiğimiz beceri ve prensipleri dikkate alarak, FATİH Projesi bağlamında, uygun düşecek değerlendirmeleri yapmaya çalışacak olursak, söz konusu projenin tanıtım ve imajını oluşturan iki baş öge olan “akıllı/etkileşimli tahta” ile “tablet bilgisayar” kesinlikle söylenebilir ki, felsefi olarak projenin teorik alt yapısı, prensipleri ve amaçlarıyla taban tabana zıt bir durum teşkil etmektedir.

Birinci olarak, akıllı tahta eğitimi mekandan kurtarmak yerine eğitimi mekana çivileyen ve çoğunlukla öğretmenlere kolaylık sağlamak amacıyla kullanılabilen hantal bir sistemdir. Günümüz mobil dünyasında tahta (ister kara ister yeşil veya ister akıllı ya da etkileşimli olsun) öğrenen kitlenin ihtiyacı olan veya öğrencilere efektif bir şekilde fayda sağlayan en öncelikli araç değildir. Tahta, geleneksel eğitim felsefelerinin aracıdır ve öğrenci merkezli olmaktan çok öğretmen merkezli felsefenin ürünüdür. Geleneksel eğitim felsefelerinde ve bunlara dayandırılarak inşa edilen sistemlerde her zaman bilginin kaynağı, vericisi ve yöneticisi olan bir kişi vardır ve bu kişinin bilgilerini geniş kitlelere sunmak için bir araca ihtiyacı olmuştur ki, bu en ilkel haliyle tahta olarak tasarlanmış ve bilirkişinin ihtiyacı karşılanmıştır. Oysa, bilişim ve iletişim araçlarının hızla geliştiği ve yayıldığı teknoloji çağında hem bilginin kaynağına yönelik otorite rolü hem de bilgilerin iletildiği araç ve yöntemler tamamen değişmiştir ya da değişmeye gebedir diyebiliriz. Dolayısıyla, FATİH Projesinin başlangıcındaki temel felsefe ve prensipler göz ardı edildiği ya da iyi niyetli sonuçlar beklendiği için akıllı tahtalara önemli ölçüde yatırım yapılmıştır. Son bildirilen sayı 400 bin üzerindedir ki, bu başka bir ülkede olmayan bir durumdur. Olmamasının sebebi belki akıllı tahta patentinin Milli Eğitim Bakanlığımıza ait olması belki de çeyrek asır ileri düşünülduğünde bu araçların moda dışı veya ihtiyaç dışı kalacağı öngörüsüdür. Unutulmamalıdır ki, bu tür hantal teknoloji araçlarının oyun dışı kalması çok olağan bir şeydir. Örneğin, kasetçaların (teyplerin) devri zamanında mobil felsefeye dönük, her an her zaman, her yerde müzik dinleme/dinletme gayesiyle “Walkman” üretilmiş ve küresel çapta etki yaratarak başarılı olmuştur. Ancak, hemen akabinde geliştirilen ve daha üst teknoloji olarak lanse edilen “Discman” (diskçalar) acı bir şekilde zaman, emek ve para kaybına dönüşmüştür çünkü artık hantal ve fiziksel kaset ya da CD/

DVD gibi ürünlere mp3 icadı ile birlikte gerek kalmamıştır. Mp3 gibi dijital dosya saklama formatları kaset veya CD gibi çizilebilen, kırılabilen veya kaybolabilen ürünler olmadığı gibi, saklaması, taşınması ve kullanması çok daha kolaydır. Okullarımızdaki 400 bin akıllı tahtanın yoğunluk olarak kullanılma sıklığı ve kimler tarafından kullanıldığı ile ilgili yüzde hesaplama çalışması yapılması durumunda bu araçların daha çok hangi kitlenin ihtiyacına yönelik ve kimler tarafından çoğunlukla kullanıldığı ortaya konulması durumunda somut sav ve deliller üzerinden tartışılabilir. Fakat, özetle denilebilir ki, gelecek mobil felsefenin hizmetindedir ve hareketliliği arttırabilecek her ürün yenilikçidir olacaktır, ancak çok vazgeçilmez bir prensibi karşılıyorsa ki, bu da öğrenci/öğrenen odaklı olması zorunluluğudur. İkinci olarak, tablet bilgisayarlar kuşkusuz bir teknolojik icat ve hareketliliğe yönelik bir üründür, ancak şüphesiz kullanım alanı, gücü, kullanıcıya sağladığı hizmet ve imkan bakımından kısıtlı becerilere sahip bir araçtır. Bununla birlikte, yapılan çalışmalarla tespit edilmiştir ki, bilgisayar, tablet ve cep telefonu kullanımı arasında tabletler en son sırada gelmektedir. Tabletler android uygulamaların gelişmesi ve artması ile birlikte daha çok kullanılmaya başlansa dahi, günümüzde tercihen alt sıralarda kalmasının sebebi cep/akıllı telefonların artık çok fazla öne geçmesi ve bilgisayarlardan bile daha fazla kullanılabilir hale gelmesidir. Dahası, araştırmalara ve istatistiklere göre, cep telefonu kullanımı refah seviyesi yüksek ülkelerden gelir seviyesi düşük ülkelere doğru kaymıştır (Bastawrous, Henning ve Livingstone, 2013). İnsanlar artık araştırma yapmak, banka işlemlerini halletmek, sipariş vermek, hatta ve hatta uzaktan evlerini gözlemek/gözetlemek gibi birçok şey için cep telefonlarını kullanıyorlar (Ishii, 2004; Tylor ve Harper, 2002). Yine çalışmalar göstermiştir ki, dünyada cep telefonu satışları hızla artmış ve cep telefonu sahip olma yaşı ortaokula kadar inmiştir (Ito, 2005; Oksman ve Rautiainen, 2003; Rice ve Katz, 2003). Dolayısıyla, öğrencilerin çoğunluğunda akıllı telefon varken veya olmasına ramak kalmışken öğrencilere tablet dağıtılması da dar gelirli aileler için bir artı olmasına rağmen, ülke kaynaklarının efektif kullanılması bakımından tartışılabilir bir konudur. Ayrıca, okullarda bulunan akıllı tahta ve tabletlerin çoğu kez zayıf internet bağlantısı nedeniyle yeterince verimli kullanılmadığı da gözlemlenmektedir. Bu noktada söylenebilir ki, günümüz öğrenci özellikleri araştırmaya, öğrenmeye ve yenilikleri takip etmeye hevesli ve yatkın olsa da, internet eksikliği, zayıflığı veya kesintisi teknolojiyi kullanmada ve iletmede bir engel teşkil etmektedir. Açıkça ifade edilebilir ki, bugüne kadar olduğu gibi bundan sonra bilişim ve iletişim teknolojilerinin çok hızlı gelişeceği aşikardır. Özel yatırım ve altyapı çalışmaları şimdiden 4,5G-5G gibi teknolojilerin geleceğini haber vermektedir.

Tüm bunlara ilave MEB ile YÖK arasında yeterli ölçüde uyuma ve koordinasyon eksik. Üniversitelerde akıllı tahta kullanımına ve tabletlerle eğitim süreçlerini yürütme veya eğitsel dijital materyal tasarlama ve bunları derslerle bütünleştirme etme konusunda yeterli teorik ve uygulamalı ders bulunmamakta; mezun olan öğretmenler tam anlamıyla hazır olarak mesleğe başlayamamaktadırlar. Dolayısıyla, eğitim felsefemiz öğrenci odaklı ve her şey öğrenenler için, öğrenme odaklı prensip ve teoriler çerçevesinde ise, akıllı tahta ve tablet yatırımından daha öncelikli etkin yatırım, hızlı internet bağlantısı yatırımdır diyebiliriz. Her an her yerde internet erişimine sahip olabilmeleri durumunda, kişiler kendi imkanları ile teknolojiyi yakalama ve 21. yüzyıl becerilerini geliştirme yolunda otonom bir süreçle hızla geçebilirler. Takip eden bölümde, Uludağ Üniversitesi, Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi tarafından desteklenen ve başarıyla uygulanmış, 3 boyutlu sanal bir ortamda uzaktan İngilizce eğitimi projesi ve bu projenin yürütüldüğü platformla (Second Life) ilgili bilgi verilecektir.

2. UZAKTAN EĞİTİM TEMELLİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA PROJESİ

Bu proje 2014-2015 yılları arasında, Uludağ Üniversitesi, Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi tarafından desteklenen, Eğitim Fakültesi, İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı öğretim elemanları ile öğrencileri ve Milli Eğitim Bakanlığımızın Bursa iline bağlı Emir-Koop İlköğretim Okulu işbirliği ile yürütülmüş bilimsel araştırma projesidir.

2.1. 3 Boyutlu Dijital Ortamda İngilizce Eğitimi

Yabancı dil öğrenme alan yazınında sıklıkla vurgulanan konulardan birisi yaparak ve keşfederek öğrenmenin olumlu katkıları olduğudur. Bir başka önemli bulgu ve öneri şudur ki, dijital ortam ve teknolojik araçlar önemli ölçüde eğitime dahil olmuştur ve gelecekte eğitimin temelini oluşturacaktır. Yine, iddia edilmektedir ki öğrenme, okul ve sınıf gibi resmi ortamlar dışında da her an devam etmektedir ve etmelidir. Second Life sanal gerçeklik platformu bu üç konunun uygulanması ve geniş kitlelere yayılması hususunda elverişli bir ortam hazırlamakla kalmayıp, insanlarda geleceğin öğretimi ve uygulamaları konusunda ufuk geliştiren bir olanak sağlamaktadır. Bununla birlikte, yer ve zaman faktörlerini ortadan kaldırarak her daim öğrenme ve öğretme ortamı sunmaktadır.

Uludağ Üniversitesi ve Bursa Emir-Koop Ortaokulu'nun işbirliği ile gerçekleşen bilimsel araştırma projesi ile İngilizce konusunda belirli bir yeterliliğe sahip olan Uludağ Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı öğrencileri ve Emir-Koop Ortaokulu'nda 7.sınıfta okuyan öğrenciler sanal bir ortamda buluşarak, yabancı dili teknoloji destekli dijital bir ortamda geliştirme olanağına sahip olmuşlardır. Projenin amacı, yer ve zaman problemlerini ortadan kaldırarak mümkün olduğunca İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı'nın topluma hizmetini aktifleştirmek ve arttırmaktır. Bu proje ile üniversite ve sektör işbirliği kapsamında iki taraflı bir fayda sağlanacağı öngörülmüştür

2.2. Second Life Dijital Platformu

Second Life, kendinize ait bir avatar oluşturarak, görsel kalitesi yüksek sanal bir ortama girmenize olanak sağlar (bkz. Şekil 2). Second Life (İkinci Yaşam), gerçek hayata mümkün olduğunca yakın tasarlanmış, yapı itibarıyla güncel oyunlardan ziyade internet ile özdeşleş-tirebileceğiniz ve İnternet'in sahip olduğu olanakları kullanıcılarına sunan, buna rağmen 3 boyutlu görsel bir arabirime sahip olan çevrimiçi yaşam simülasyonudur. Özetle, Second Life 3D (3 boyutlu) internettir denebilir. Gerçek yaşamda yapılabilen hemen hemen her şey Second Life platformunda 'sanal olarak' yapılabilir. Sosyal bir eğitim ortamı sağlar (Birçok yurtdışı ve yurtiçi üniversitenin kullandığı bir platformdur). Kişilerin teknolojik beceri ve farkındalıklarını artırır. Küreselleşen dünyada çok yönlü ve zengin içerikli öğrenme-öğretme ortamı sağlar.



Şekil 2. Second Life görselleri

2.3. Proje Kapsamı ve İçeriği

Projenin kapsamını iki adım oluşturmaktadır. Birinci adım, dijital bir İngilizce öğrenme alanının oluşturulması ve gerekli araç ve materyallerle donatılarak kullanmaya hazır hale getirilmesidir. İkinci aşama ise, söz konusu alanda öğrencilerin buluşturulması ve İngilizce uygulamalarının faaliyete geçirilmesidir. Böylece, hazırlanan sanal uygulama alanında İngilizce yeterliliği bulunan öğrenciler ile yabancı dili öğrenme veya geliştirme konusunda istekli taraflar buluşturulabilmiştir.

Second Life kullanımı kolay olduğundan herhangi bir eğitim gerektirmez ve orta derecede bir bilgisayar sahibi olan herkes tarafından kullanılabilir. Proje kapsamında yetkilendirilen şahıslar belirli bir kullanıcı adı ve parola ile sanal İngilizce derslerine katılabilmektedir ve gerçek kişilerle gerçek zamanlı, karşılıklı bir etkileşim içerisinde, dilsel becerilerini (yazma, okuma, konuşma, dinleme) geliştirebilmektedir. Burada devam ettirilen sunum ve dersler proje yürütücüsü ve yardımcıları tarafından belirlenmekte ve öğrencilerin ders programlarıyla bir bütünlük içerisinde paralel olarak yürütülmektedir. Sanal öğrenme ortamında bulunan katılımcılar aynı anda birden fazla kişiyle iletişimde bulunma imkanına sahipken, istedikleri takdirde tek bir kişiyi takip ederek veya kendi aralarında da bilgilerini paylaşarak etkileşimli bir ortamda, oyun oynarcasına yabancı dil bilgilerine katkıda bulunabilmektedirler. Belirlenen program doğrultusunda esnek zaman ve mekan olanaklarıyla hem üniversite öğrencileri kendilerini geliştirme, hem de orta okul öğrencileri İngilizcede ilerleme fırsatı bulmaktadırlar.

3. BULGULAR

Proje kapsamında hazırlanan ve proje süresince uygulamaların yürütüldüğü alan görselleri Şekil 3'te örnek olarak verilmiştir. Burada sunulan görseller sadece dijital ortamı göstermektedir. Bu ortamın hazırlanmasının ardından yüklenen ve kullanılan eğitim içerikleri ve materyaller buradaki görsellerde yer almamaktadır. Bu tür ortamlara yüklenebilecek materyal ve araçlar tamamen eğitimin türüne, alanına ve ihtiyaçlara göre değişiklik gösterebilir.



Şekil 3. Projenin 3 boyutlu dijital alan görselleri

3.1. Projeden Elde Edilen Kazanımlar

Proje sonucunda elde edilen gözlem ve kazanımlar aşağıdaki gibidir:

1. Ortaokul öğrencilerimizin teknolojiyi eğitim amaçlı kullanmaları ve internete öğrenme hedefiyle odaklanmaları sağlanmaktadır.
2. Sosyal ve paylaşımlı öğrenme gerçekleştirilmektedir.
3. Ödevler ve aktiviteler yardımlaşarak, eğlenceli bir ortamda yapılmaktadır.
4. Sözcük ve dilbilgisinin yanı sıra yazma, okuma, konuşma ve dinleme becerileri de geliştirilmektedir.
5. Problem çözüme ve yönelim becerileri harekete geçirilerek aktif bir öğrenme süreci oluşturulmaktadır.
6. Üniversite öğrencisi öğretmen adayları İngilizce bilgilerini dijital ortamda paylaşma deneyimine sahip olmakta ve mevcut bilgilerini gözden geçirme imkanına erişmektedirler.
7. Gelecekte yabancı dil öğretmeni olacak olan üniversite öğrencileri uzaktan eğitim konusunda becerilerini arttırmakla kalmayıp, postmodern eğitim felsefeleri ve uygulamaları hususunda ufuklarını geliştirmektedirler.
8. Topluma hizmet uygulamaları alanında yeni bir hizmet başlatılarak üniversite-şehir birleşmesi arttırılmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullardaki öğrencilere okul sonrası faaliyet olarak yabancı dillerini pratik etme ve geliştirme fırsatı doğmaktadır.
9. Zaman, para, enerji, vs. gibi etmenler nedeniyle İngilizce öğrenmeye sıcak bakmayan kişilere alternatif öğrenme ortamı ve olanağı sağlanmaktadır.
10. Daha ileri aşamalarda her dilden öğretmen, akademisyen, öğrenci ve halk buluşması sağlanarak etkileşimli ve yakın bir sanal öğrenme ortamı oluşturulması için temel adımlar atılmaktadır.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuç olarak, yenilikçi ve sürdürülebilir fikir ve projeler sağlam eğitim felsefeleri ile mümkündür. Ulusal çapta yapılacak olan projeler ve uygulamalar, günümüzden çok geleceği hesaplayarak, öncelikli olarak öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları araştırılıp gözetilerek yapılmalıdır. Bunun yanı sıra, Second Life gibi platformların hazırlanması ve sürekli olarak güncellenerek geliştirilmesi hayat boyu öğrenme ve uzaktan öğrenme fırsatlarına elverişli ortamlar hazırlamakla kalmayıp, ülkemizi küresel anlamda bir eğitim merkezine dönüştürebilir ve tıpkı e-ticarette olduğu gibi e-egitim alanında lider konuma getirebilir. Gelecek dijitaldir ve yatırımlar fizikselden çok dijitale yönelik olmalıdır. Bilişim ve iletişim teknolojileri alanının en başta gittiği 21. yüzyıl göstermiştir ki, sanayi, tarım, turizm gibi geleneksel ve fiziksel dünya sektörleri çok uzun zaman geçmeden ülke ekonomilerine katkıları bakımından yerlerini gelecekte yeni dijital sektörlerle zorunlu olarak devredeceklerdir.

5. KAYNAKÇA

- Ahonen, A. K., & Kankaanranta, M. (2015). Introducing assessment tools for 21st century skills in Finland. In Patrick Griffin & Esther Care (Ed.), *Assessment and teaching of 21st century skills: Methods and approach* (pp. 213-225). Dordrecht, New York: Springer.
- Bastawrous, A., Hennig, B., & Livingstone, I. (2013). mHealth possibilities in a changing world. Distribution of global cell phone subscriptions. *Journal of Mobile Technology in Medicine*, 2(1), 22-25.
- Ishii, K. (2004). Internet use via mobile phone in Japan. *Telecommunications Policy*, 28(1), 43-58.
- Ito, M. (2005). Mobile phones, Japanese youth, and the re-placement of social contact. In *Mobile Communications* (pp. 131-148). London: Springer.
- Larson, L. C., & Miller, T. N. (2011). 21st century skills: Prepare students for the future. *Kappa Delta Pi Record*, 47(3), 121-123.
- Oksman, V., & Rautiainen, P. (2003). Perhaps it is a body part: How the mobile phone became an organic part of the everyday lives of Finnish children and teenagers. In James Everett (Ed.), *Machines that become us: The social context of communication technology* (pp. 293-308). New Brunswick: Transaction Publishers.
- Baykent, U. Ö. (2015). Philosophical investigations for a holistic approach to education: Towards the welfare of mankind. In I. Koleva, R. Efe, Z. Blagoeva Kostova, & E. Atasoy (Ed.), *Education in the 21st century: theory and practice* (pp. 524-535). Sofia, Bulgaria: St. Klimentiski University Press.
- Baykent, U. Ö. (2016). Reading Aristotle's *Educatio* for the 21st century. *Advances in Social Sciences Research Journal*, 3(12) 94-100.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.
- Rice, R. E., & Katz, J. E. (2003). Comparing internet and mobile phone usage: Digital divides of usage, adoption, and dropouts. *Telecommunications Policy*, 27(8), 597-623.
- Taylor, A. S., & Harper, R. (2002). Age-old practices in the 'new world': A study of gift-giving between teenage mobile phone users. *Proceedings of the SIGCHI conference on Human factors in computing systems*, 439-446.
- 21st century skills: Rethinking how students learn.* (2010). J. Bellanca, R. Brandt (Ed.), Bloomington: Solution Tree Press.
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times.* Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

- Uzun, L. (2012a). The Internet and computer enhanced foreign language learning and intercultural communication. *World Journal on Educational Technology*, 4(2), 99-112.
- Uzun, L. (2012b). What is your educational philosophy? Modern and postmodern approaches to foreign language education. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 2(3), 333-348.

BİREY YETİŞTİRME SÜRECİNDE EDEBİYAT ÖĞRETİMİNİN İŞLEVİ: “GÜLİBİK”, “YABAN” VE “İSA BU KÖYE UĞRAMADI”*

Tuğba ÇELİK**

ÖZ

Birey, dünyaya ilişkin özgün düşünceler üretebilen insanın evrensel kimliğidir. Bu kimlik aydınlanma çağı sonrasında ortaya çıkmıştır. 19. yüzyıl sonrası edebiyat, tip düzeyindeki kahrmanların yerine kişisel ve toplumsal sorunların farkında olan ve onlarla baş etmeye çalışan “sıradan insan” karakterleri geliştirmeyi hedefler. Birey olmayı başarması istenen insanların yetişmesi için eğitim-öğretim ortamlarında, evrensel bireyin konu edinildiği yapıtları kullanmaya gereksinme vardır. Bu doğrultuda ulusal edebiyatla dünya edebiyatını buluşturmak gerekir. Aynı zamanda ilk ve ortaokul düzeyinde kullanılan çocuk edebiyatı yapıtlarındaki karakterlerin de birey düzeyinde geliştirmiş olması beklenir. Bu çalışmada ana karakteri bir çocuk olan Gülibik romanı ile kentli aydınların köylüleri ve köyde yaşananları anlamaya çalışmasını konu edinen İsa Bu Köye Uğramadı ve Yaban romanları, “birey olmanın nitelikleri” odağında karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Çalışmanın sonunda birey konumundaki roman karakterlerinin çocuk ya da yetişkin olmasının bir şeyi değiştirmedeği; karakterlerden her birinin sorunlara karşı evrensel bir eleştirellik kazandığı dünyayı ve onun içerdiklerini sorgulamaya çalıştıkları anlaşılmaktadır.
Anahtar Kelimeler: birey, birey yetiştirme, edebiyat öğretimi

THE FUNCTION OF LITERATURE TEACHING IN THE PROCESS OF INDIVIDUAL TRAINING:

“GÜLİBİK”, “YABAN” AND “CHRIST STOPPED AT EBOLI”

ABSTRACT

Individual is the universal identity of a person who is able to generate authentic ideas about the world. It is necessary to bring the national literature and the world literature together. At the same time, it is expected that the characters in children's literature works used at primary and secondary school level should also be developed proper to the individual level. In this study, Gülibik novel whose main character is a child, and Carlo Levi's 'Christ Stopped at Eboli' which portrays the endeavor of the urban intellectuals to understand the villagers and what happens in the village and Yakup Kadri Karaosmanoğlu's 'Yaban' novels are analysed in the focus of the feature of being individual. At the end of the study, the three of the characters have gained universal criticism towards the problems and learned to question the world and what it contains.

Keywords: individual, characteristics of being individual, universality, universal literature, literature teaching

* Bu makale, İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi'nde gerçekleştirilen 9. Uluslararası Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Kurultayı'nda sunulan “Birey Yetiştirme Sürecinde Dil ve Edebiyat Öğretimi” başlıklı panel konuşması geliştirilerek hazırlanmıştır.

** Doç. Dr., Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Niğde-Türkiye, tcelik77@gmail.com

1. GİRİŞ

Edebiyat ve eğitim insanla ilgilendiği için kolayca birbirini tamamlar. Edebiyat, insanın dünyadaki öyküsünü betimlediğinden, eğitim ise insanın dünyadaki durumunu iyileştirmek için çabaladığından insana yakındır (Kavcar, 1999, s. 2).

Edebiyatı neden öğretmek gerektiğini, topluma ne gibi bir yararı olacağını Jusdanis (2010) şöyle açıklar: “Edebiyatın toplumsal faydası basitçe var olmuş olmasıdır. Estetik ve ampirik düzenler arasındaki sınırı muhafaza ederek bizim bu gerçeklikle aramıza bir mesafe koymamıza, onu eleştirmemize ve nihayetinde değiştirmemize yarar” (s. 96). Yazımsal metinler, okuru duyuşsal ve bilişsel bakımdan geliştiren metinlerdir. Sözcüklerle okuru yeni anlamları duymaya ve düşünmeye çağırırlar (Sever, 2008, s. 16).

Edebiyat, köklü bir kavram olsa da “birey” kavramının şimdiki anlamı, 1789 Fransız Devrimi’nden sonra, II. Aydınlanma Çağı’yla başlar. Birey kavramından çok daha eski olan edebiyat, II. Aydınlanma çağından önce birey için değil topluluklar için üretilmiştir; destanların, mitlerin, masalların halk hikâyelerinin hedef kitlesi birey değil topluluklardır. Bu tür metinlerdeki kişiler de birey değil “kahraman”lardır; her birinin anlatılmaya değer büyük başarıları vardır. Ne Odysseus Destanı’ndaki Odysseus ne Dede Korkut Hikayeleri’ndeki Tepegöz ne de Gılgamış Destanı’ndaki Kral Gılgamış “sıradan insanlar”dır. Dolayısıyla onların önemi, birey olmaları değil kahraman olmalarıdır. 18. yüzyıl sonrası felsefenin öncülüğünde oluşan II. Aydınlanma Çağı’nın öncesindeki metinler soylu olmayan ya da dinsel statüsü olmayan insanı görmemiştir; çünkü siyasal düzenler, ekonomik koşullar insanların birbirine denk olmasına engel oluşturmuştur. 15. ve 17. yüzyıl boyunca Avrupa’da süren Rönesans ve reform hareketleri, felsefe, bilim ve sanat alanlarında birey odaklı düşüncenin gelişmesini sağlamıştır. Matbaanın Avrupa’da yaygınlaşmasıyla beraber kitap okuma ve yazma oranı artmış; kişiler kitaplarla baş başa kalma olanağına erişmişlerdir. Böylece sözlü edebiyattan yazılı edebiyata hızlı bir geçiş başlamış, edebiyat geniş kitleler için değil “birey” için üretilmeye başlanmıştır. 17. yüzyıldan itibaren yükselişe geçen bilimsel devrim, yalnızca bilimsel çalışmaların artmasına değil modern yaşamda gittikçe daha etkin rol oynayan yeni bir kuramlar kümesinin yayılmasına katkı sağlamıştır (Westfall, 1997, s. 1).

1.1. Birey Olma Nitelikleri, Evrensellik ve Edebiyat

Türk Dil Kurumu Sözlüğü’nde birey, “kendine özgü nitelikleri yitirmeden bölünemeyen tek varlık, fert” olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2015). Türkiye Bilimler Akademisi Türkçe Bilimler Sözlüğü’nde ise birey (Alm. Individum; Fr. l’individu; İng. Individual) üç maddede tanımlanır: 1. Bir evrenin ögesi olan ya da bir adın gösterdiği nesne. 2. İnsan topluluklarını oluşturan, insanların ortak yanlarını taşımakla birlikte kendine özgü ayırıcı özellikleri de bulunan tek kişi. 3. Düşünsel, duygusal, istençsel nitelikleri toplumsal ilişkileriyle belirlense de kendi başına bir varlığı ve kimliği olan insanların her biri.

Birey, Latince (individus) “kendine özgü nitelikleri olan varlık” olarak tanımlanır. Bu tanım, felsefede türlerin ayrımında kullanılmıştır; Fransızcada (Fr. individu; person) “toplumda tek olarak düşünülen kişi” anlamına dönüşmüştür. Adorno ve Horkheimer’in toplumbilim anlayışında bireyin demokratik bir toplumda güvenli biçimde yaşayabilmesi için herhangi bir grup, mezhep ya da kitle tarafından korunması gerekmektedir. Yasalarca korunan bireyin başka bireylerle ilişkisi gönüllülük ya da karşılıklı anlaşma koşuluyla gerçekleşir. Bireyin “insan” kavramından farkı nedir sorusuna yanıt olarak şu söylenebilir.

Birey, bir tebaada değil bir toplumda yaşmalıdır ve özgür olmalıdır, bir kişinin kölesi ya da boyunduruğu altında olmamalıdır. Birey bu bakımdan modern dünyaya ait bir kavramdır (Adorno ve Horkheimer, 2010, s. 29-50). İnsan ise canlılar sınıfındaki bir türdür.

Bireyin oluşumunun ilk adımları, Roma dönemindeki yontu sanatında görülür. Helenistik dönemin yontuları (MÖ. 323-146) mükemmel insan görünümündeki tanrı (Zeus, Helen, Athena vd.) yontularıdır. Roma çağında ise yontular (M.Ö. 9-M.S. 1453) komutanların, devlet adamlarının, askerlerin gerçek görünümüne dayalı yapılmıştır. Benzer biçimde Orta Çağ ressamaları yalnız kutsal İsa ve havarilerinin, kilise bağışçılarının resimlerini yapmışlardır. Sıradan kişilerin yontularını, resimlerini yapmak ancak Rönesans ve Reform hareketleriyle olası duruma gelmiş ve yaygınlaşmıştır (Comn, 2014). Kişi hak ve özgürlüklerinin kapsamı geliştikçe yönetici sınıftan ya da kutsal bir görevi olmayan insanın gündelik yaşamdaki etkisi artmış, aynı biçimde sanattaki konumu da güçlenmiştir. Destanlardaki kahramanlardan, halk anlatılarındaki cengâverlerden sonra Cervantes 15. yüzyılda Don Kişot'u yazarak yaşlı bir şövalye kimliğinde dünyanın ilk roman karakterini yaratmıştır. Böylelikle roman türü, ilk oluştuğu zamanların ruhuna uygun olarak günümüzde de "sıradan insan"ı anlatmayla ilgilenir ve bu nedenle çağımızın en yaygın yazınsal türü konumundadır. Bayly (2014), II. Aydınlanma Çağı ile gelişen roman türünün "şimdiki zamanı yaşamak için" tasarlandığını, gündelik yaşamı betimlediğini; bu yönüyle de destanlardan ve mitlerden ayrıldığını vurgulamaktadır (s. 504-505). Roman, soyluların gözetildiği ya da inançların ekleninde gelişen anlatıların, şiirlerin yerini hızla almış; bireyin gündelik yaşamını anlatmaya değer bulmuş, onu övmüştür. Öte yandan roman Lermontov, Dostoyevski ve Tolstoy'un elinde roman, modern bir toplumun önünü açarak, toplumsal yanlışları ele alan bir türe dönüşmüştür. Bayly (2014), romanın "birey"i ele almasının Batı toplumlarını çokça değiştirdiğini; ancak romanın yarattığı daha büyük değişimin, Batı dünyası dışındaki toplumlarda gerçekleştiğinin altını çizmektedir (s. 506-508). Romanın evrensel bir türe ve evrensel bir insana seslenen bir tür oluşu, dünyanın her yerinde eğitimli insanların okuduklarının birbirine yaklaştığı anlamına gelmektedir. Bu durum, edebiyatın tekdüzelige gittiğini değil, II. Aydınlanma Çağı sonrası oluşan eşitlik ve özgürlük arayışındaki insanın değerlerinin yaygınlaşmasında, en büyük edebiyat payının romana ait olduğunu göstermektedir.

Hançerlioğlu (2006), Aydınlanma Çağı'nı 'insanın insanlığına dönüşü' olarak adlandırmakta ve aydınlanmacıların usa dayanma ve güvenme ilkesinin, usun nesnel yasaları kavramasına yol açtığını belirtmektedir. İnsanlık tarihinde iki aydınlanma evresi yaşanmıştır: Eski Yunan'da gerçekleşen Antik aydınlanma ve XVIII. yüzyıldaki aydınlanma. Her iki aydınlanma çağında da nesnel yasaları kavramada usa dayanma ve güvenme öne çıkmıştır. I. Aydınlanma döneminde, özellikle trajedi türünde yazılan tiyatro oyunları ile insanlara sağduyulu ve erdemli olmak, usa dayalı davranmak sezdirilmektedir (Şener, 2012, s. 42-43). Orta Çağ ile sekteye uğrayan aydınlanma düşüncesi, Rönesans ve Reform hareketleriyle 15. yüzyılda canlanacaktır. II. Aydınlanma Çağı John Locke ile başlar ve diğer düşünür ve sanatçılar yardımıyla XIX. yüzyılda tüm Avrupa'ya ve oradan da dünyaya yayılır (Gökberk, 2010, s. 57-58). Böylelikle tüm dünyadaki insanlar için gerekli evrensel yasalar ve değerler dolaşıma girer.

II. Aydınlanma Çağı ile yükselişe geçen eşitlik, özgürlük, insan hakları gibi evrensel yasa ve değerlerin öğretilmesi ve içselleştirilmesi için okullarda verilen her türlü eğitimin ve eğitim aracının denetlenmesi gerekir. Bu ilkelere aykırı olacak biçimde okullarda şiddete göz yumma, adaletsiz uygulamalar, toplumsal cinsiyetçilik, ırkçılık gibi davranışlar,

evrensel ve nesnel yasaların öngördüğü bireyi yetiştirmede engel oluşturmaktadır. Aslan (2016) özerk bireyler yetiştirebilmek için dil ve edebiyat öğretim ortamlarında duygudan, düşünceden, sorgulamadan kopuk olmamak gerektiğini belirtir (s. 739). Birey olmanın ön koşulu olan özerk benlik duygusunu taşıyan kişinin sorumlulukları ise şöyle sıralanmaktadır: İnsanların eşitliğini, özgürlüğünü benimsemek, onlara karşı saygı ve sevgi beslemek; insan haklarının yanında olmak; toplumcu olmak; bilime bağlı olmak; kendisinin ve başkalarının özerkliğini korumak; ırkçılığa, her türlü ayrımcılığa, bağnazlığa, sömürüye, işkenceye, adaletsizliğe, savaşa, nükleer silahlanmaya, doğanın yok edilmesine karşı olmak (Öztürk, 2013, s. 49-60’dan akt., Arslan, 2016, s. 725-726).

Alanyazında yer alan özerk benliğin nitelikleri ve birey kavramına dönük yapılmış tanım ve açıklamalardan yola çıkılarak evrensel yasalara ve değerlere uygun birey olmanın yolları dört temel nitelikte özetlenebilmektedir:

1. Öğrenmeye açık olma: Bu nitelik, kişiyi bilime, sanata ve felsefeye ilgili kılar. Öğrenmeye açık olan kişiler, önyargılar geliştirmek yerine değişime açık olmayı seçerler.
2. Sorgulayıcı olma: Bu nitelik, kişinin çevresinde olup bitenleri, öğrendiklerinden yola çıkarak eleştirebilmesini, kendi kararlarını kendinin vermesini sağlar.
3. Duyarlı olma: Bu nitelik, kişinin çevresindeki sorunları fark etmesine yarar. Öğrendikçe ve sorguladıkça kişi, zor durumda olanları, adaletsizliğe uğrayanları vs. ayırt eder.
4. Çözüm üreten olma: Öğrendiklerinden yola çıkarak sorgulamayı bilen kişiler, çevrelerinde olup biten olumsuzluklara karşı duyarlı olurlar. Sorumluluk duygusuyla, bu olumsuzlukları gidermek için çözüm üretmeye çalışırlar.

Demokratik bir toplumun bireylerinin niteliklerini oluşturan birey olma niteliklerini yansıtan yazınsal metinleri seçmek özenli bir çalışma ve bakış açısı gerektirir. Her yazınsal metinde bu ilkelerin gözetildiğini söylemek olası değildir. Özellikle II. Aydınlanma Çağı öncesi döneme ait metinlerde bu ilkelerle çelişen pek çok yapı ile karşılaşmak olasıdır. Çünkü kölelik, ırkçılık, cinsiyetçilik geçmiş çağlarda çoğunlukla doğal karşılanmıştır. Gasset (2013), modern demokrasi tanımının hiçbir eski demokrasi tanımına ve uygulamasına dayandırılmayacağını öne sürer ve Ortaçağ, Yunan ve Roma demokrasilerinin bugünkü demokrasi tanımındaki eşitlik ve özgürlüğe vurgu yapmadığını belirttiikten sonra bugünkü demokrasi algısına çağdaş toplumların devrimlerle ulaştığını vurgular (s. 79-80). Bu gerçeğe dayalı olarak demokratik bir toplumun vatandaşlarının yetiştirilmesi için çağdaş edebiyat metinlerinin dil ve edebiyat derslerinde önceliği olması gerekmektedir. Evrensel yasa ve değerlere (insan hakları, çevre hakları, çocuk hakları vd.) uygun bireyler yetiştirmek isteyen öğretmenlerin bu ilkelerle çelişmeyen metinleri tanınması ve bu metinleri öğrencilerle buluşturması gerekir. Kavcar (1999), “çağa uygun tutum ve davranış değişikliği sağlamak” olarak tanımladığı “eğitim”den üç temel beklenti olduğunu vurgular: dünü tanıtmak, bugünü kavratma ve yarını hazırlama (s. 1). Bugünü kavratma beklentisi, evrensel yasa ve değerlere uygun yazınsal yapıları seçmekle sağlanabilecektir.

Sever’e (2013) göre “yazınsal metinlerin okunması, kişiyi yaşam ve insan gerçekliği ile buluşturur; bireyin duygu ve düşünce evrenini genişletir; anadilini kullanma, anlama ve anlatma becerisini geliştirir” (s. 31). Yazınsal metinler, insana sorgulamaya yönelttiği için onu birey olmaya yöneltir. Birey için tasarlanmış olsa da edebiyat, kültürden kültüre değişir. Her kültürün edebiyatının içeriği, niteliği (Türk edebiyatı, Fransız edebiyatı, Çin

edebiyatı vd.) birbirinden farklıdır. Bunun pek çok nedeni vardır. Her ulus tarihsel çizgide değişmiş ve toplumsal dönüşümünü özgün kılmıştır. Fransız edebiyatı devrimlerle iç içe gelişirken, Çin edebiyatı mitlerden ve imparatorluk öykülerinden beslenmiştir. Avrupa coğrafyasında bulunan ülkelerin ulusal edebiyatları birbirinden başkadır. Gasset (2017), Avrupa ülkelerini “aynı ama farklı biçimde” diye betimlese de örnekse Almanların geçmişleri ile İspanyolların geçmişi pek benzemez, bu yüzden karakteristik özellikleri de sanatları da özgündür. Bireyi konu alan roman türü, yazıldığı ulusu temsil etse de türün doğasındaki “birey”in evrensel bir kavram oluşu, bu türü dünya ölçeğinde daha yaygın kılmaktadır. Roman çevirileri, diğer türlere göre daha fazla ilgi görmekte; böylelikle ortak bir “evrensel birey ve evrensel edebiyat” algısının altını çizebilmektedir. Romanlar aracılığıyla ulusal kültürler küresel bir kültür yelpazesine eklenmektedir. Bu da aslında toplumların kendilerine dışarıdan bakabilmelerini sağlamaktadır. Yine Gasset’in deyişiyle “Ülkedeki hava bunaldığında öteki ülkenin penceresinden hava gelebilir (Gasset, 2017)”.

Birey odaklı evrensel bir edebiyat öğretiminde edebiyatlar arasındaki farklılıklar ve benzerlikler vurgulanarak ulusal olandan evrensele aktarılacak yapıtlar ve sanatçılar öne çıkarılmalıdır. Eğitimde karşılaştırmalı edebiyat çabası “dünya edebiyatına” ve “dünya insanına” ulaşma çabası olarak görülmelidir. İnsan içinde yaşadığı kültürü benimsemek ve tanımak durumundadır; bunun yanı sıra birey olabilmek için evrensel yasa ve değerleri kabul etmelidir.

Edebiyatın diğer tüm sanatlar gibi ulusların geçmişleriyle birlikte geliştirdikleri bir sanat olmasının yanı sıra “evrensel” bir yanı vardır.

TÜBA Türkçe Terimleri Sözlüğü’nde evrensel (Alm. universal; Fr. universelle; İng. universal) “Bütün kültürlerde var olan, ortak öğelere, değerlere, özelliklere ilişkin olan” biçiminde tanımlanmıştır. Bu tanımdan yola çıkarak evrensel edebiyat “herkes için edebiyat” olarak tanımlanabilir. Her yapıtın evrensel edebiyata ait olması kolay değildir; her yapıtın evrensel edebiyata ait olması bir zorunluk da olmamalıdır. Ulusal bir edebiyat aynı zamanda evrensel olabilir mi, sorusuna Sartre’in Carlo Levi için kullandığı ve Kierkegaard’dan ödünçlediği tekil evrensel (Fr. l’universel singulier) kavramıyla yanıt bulunabilecektir. Tekil evrensel, ‘her neredeyse orada kendini evinde gibi’ duyumsamaktadır (Sartre, 2010, s. 9). Evrensel yapıtlar kendine özgü ve aynı zamanda evrenselidir.

1.2. Birey Olarak Çocuk ve Çocuk Edebiyatı

Birey, yaşadığı topluma karşı sorumluluk duyan, kendine değer veren, eleştirel yönü güçlü olan kişidir. Bu nitelikler özellikle çocuk yaşta elde edilir. Doğa ile barışık, iyilik duygusu gelişmiş, özgür, kendisine sunulanı olduğu gibi kabullenmeyip onu sorgulayan bir çocuk, yetişkin olduğunda toplumsal sorumluluğunu almış sağlıklı bir birey olacaktır.

Çocukların topluma dönük sorumluluğu olmasa da yetişkinliğe kadar bunların neler olduğunu öğrenebilirler. Özgür ve sağlıklı bir birey yetiştirebilmek için çocuk edebiyatına gereksinme vardır. Çocuğa göre yazılmış yazınsal yapıtlar yardımıyla çocuklar iyi edebiyatla tanıştırılmakta, yetişkin olana dek birey olma yolunda kendilerini sürekli geliştirmelerine destek olunmaktadır.

Birey olmanın tarihiyle çocuk edebiyatının tarihi örtüşür. O da II. Aydınlanma Çağı sonrası döneme aittir. Bugün, halk masalları ve hikâyelerinin aslında çocuklar için yazılmadığını; geçmişte çocuğun yetişkinden ayrı görülmediğinden bunları onların da dinlediği anlaşılmıştır (Postman, 1995). Bugün çocuklar için başlı başına bir edebiyattan söz edilmektedir.

Türkiye’de çocuğun birey olarak görülmeye başlamasının tarihini *MümeYYiz* adlı çocuk dergisiyle ilişkilendirebiliriz. Bu derginin ardından pek çok çocuk dergisi yayın hayatına başlamış ve Cumhuriyet’ten sonra Doğan Kardeş gibi evrensel ölçülerde tasarlanmış ve birkaç kuşak yetiştirmiş başarılı çocuk dergileri, Türkiye’deki süreli yayınların yerini almıştır (Çelik, 2014).

Çocuk kitapları da tıpkı yetişkin kitapları gibi evrensel ve yerel ulusal nitelikleri taşır. Yetişkin edebiyatından beklenen her ilke çocuk edebiyatı metinlerinden de beklenir. Yunanistan’da yayımlanan *Kırmızı Başlıklı Kız Masalı* (*H Kokkinoσkouφίτσα*) İspanya’da yayımlanan *Bilmeceler* (*L’enigma de les one*)¹, Fransa’da yayımlanan *Emprestyonist Sanatçıları Öğrenmek için 30 Oyun* (*30 Jeux Autour des Impressionnistes*)² de Türkiye’de yayımlanan *Fadiş*³ de evrensel sanat ölçütlerine ve eğitim bilim kuramlarına göre değerlendirilir.

2. YÖNTEM

İçerik çözümleme yöntemiyle oluşturulan bu çalışmada 3 roman incelenmiştir. Çetin Öner’in çocuk edebiyatı romanı *Gülibik*, Yakup Kadri Karaosmanoğlu’nun *Yaban* ve Carlo Levi’nin *İsa Bu Köye Uğramadı* romanlarının ana karakterleri, birey olma nitelikleri odağında incelenip değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmeler, çalışmada birey olma nitelikleri olarak tanımlanmış “öğrenmeye açık olma” “sorgulama” “duyarlı olma” “çözüm için çabalama” başlıkları altında ele alınmıştır. Bu çalışma için bu üç kitabın seçilme nedeni, her üç kitabın ana karakterinin, toplumla uzlaşma ve ayrışma durumunda birey olarak benzer bir tutum izlemiş olmalarıdır. *Gülibik* ve *Yaban* romanları, Türk edebiyatının cumhuriyet sonrası döneminin iki örneğidir. Türkiye’de birey olmanın güçlüklerinin betimlendiği bu iki romandan *Yaban* yetişkin edebiyatını, *Gülibik* ise çocuk edebiyatını temsil etmektedir. *İsa Bu Köye Uğramadı* romanı ise yazıldığı dönem, içerik ve birey olma sürecinin güçlüklerini tartışma bakımından *Yaban* romanı ile benzer çizgide olan bir İtalyan edebiyatı romanıdır.

3. BULGULAR

İncelenen üç romanın ana karakterlerinin birey olma nitelikleri “öğrenmeye açık olma” “sorgulayıcı olma” “duyarlı olma” “çözüm üreten olma” başlıkları altında değerlendirilmiştir.

3.1. Öğrenmeye Açık Olma

Bu başlık altında *Gülibik*, *Yaban* ve *İsa Bu Köye Uğramadı* romanlarının ana karakterlerinin öğrenmeye açık olup olmadıklarını, öğrenmeye dönük tutumları sırasıyla açıklanmaktadır.

3.1.1. Gülibik

Çetin Öner, *Gülibik*’te bir çocuğun çok sevdiği horozunun para kazanmak amacıyla babası tarafından dövüştürülmesini konu alır. Çocuk, horozunu para karşılığı dövüştüren babasına, yoksulluğun ve cehaletin sevgiyi ayaklar altına almasına şaşırır, çok üzülür. Bir çocuk olduğu için horoz arkadaşının ölümüne engel olamaz.

Gülibik romanının ana karakterinin adı, romanda geçmez. Alışır ise çocuğun rol model olarak seçtiği, ondan birkaç yaş büyük olan başka bir çocuktur. İkisi sık sık sohbet ederler.

¹ Prats, J. D., & Fransoy, M. (2005). *L’enigma de les ones*. Barcelona: Barcanova.

² Dupuis, P., & Garnier, J. (2002). *30 jeux autour des impressionnistes*. Paris: Recre-Musees.

³ Dayıoğlu, G. (2011). *Fadiş*. İstanbul: Altın Kitaplar.

Bazen tartışarak bazen düşünce birliği ederek bilgilerini birbirleriyle paylaşırlar. Alishir derste öğrendiklerini, çocuğa anlatır, çocuğun da sorularına yanıt vermeye çalışır. Alishir bazı sorulara yanıt bulamayınca abisine danışmayı düşünür:

*“Peki, dedim ‘insanların maymunlardan türediklerini söylüyorsunuz; şimdiki maymunlar ne suç işlediler ki, maymun olarak kalmış zavallılıklar.’
Alishir, yolun kıyısındaki otlardan birini koparıp dışını karıştırdı:
‘Abime sorar, yarın sana söylerim,’ dedi (Öner, 2012, s. 21)”*

Çocuk ve Alishir, okuyan, araştıran, merak eden kişiler olarak betimlenmektedir. Çocuk, kafasını karıştıran olayların yanıtını bilgide, kitapta, arkadaşta arar. Öğrenmeye açık bir kişilik sergiler.

3.1.2. Yaban

Yakup Kadri Karaosmanoğlu’nun Yaban romanının ana karakteri Ahmet Celal, bir paşanın oğludur. Yedek subay olarak katıldığı 1. Dünya Savaşı’nda bir kolunu kaybetmiştir. Henüz 35 yaşına girmeden kendisi için yaşamın sona erdiğini düşünmektedir. İstanbul’u İngilizlerin işgal etmesi üzerine oraya dönemez ve emir eri Mehmet Ali’nin çağrısına uyarak onun Orta Anadolu’da Porsuk Çayı kıyısındaki köyüne yerleşir.

Yaban, birey olmayı ve birey olma sürecinin güçlüklerini ele alır. İyi bir eğitim alan birey, topluma ve yaşama sorumluluk duyar; ancak bu niteliklere sahip olmayan bir topluluğa girdiğinde kendini anlatmakta ve diğerlerini anlamakta güçlük çeker.

Ahmet Celal, köylülerin kendisini neden sevmediklerini öğrenmek ister. Emir eri Mehmet Ali’den aldığı yanıt şöyledir:

“Beyim geceleri, sabahlara dek mırıl mırıl okuyup duruyorsun? Seni büyü yapıyor-sun sanırlar? (Karaosmanoğlu, 2015, s. 21)”

Ahmet Celal, iyi eğitim almış, aydın bir kişilik olarak o köyde yaşamaya zorunlu kalır. Köylülerin kendisini eleştirmesine karşılık; onun tek eğlencesi kitap okumaktır:

“Geceleri sabahlara kadar okumayayım da ne yapayım? Ben, el ayak çekildikten sonar damın kapısını sürmeleyip kitaplarımla baş başa kalmak saatini dört gözle beklerim (Karaosmanoğlu, 2015, s. 21)”

Birey, çevresindekilere göre biçim almaz. Onlarla iletişim kurmaya çalışır; ancak kendini, bulunduğu her ortamın düşüncesini, yaşantısını benimsemek zorunda duymaz. Ahmet Celal, kesin yalnızlığına karşın köylülerle uzlaşmaz. Okumaya, öğrenmeye devam eder.

3.1.3. İsa Bu Köye Uğramadı

Carlo Levi’nin İsa Bu Köye Uğramadı romanının 1936’da hangi nedenle sürgüne gönderildiği belli olmayan anlatıcısı ve ana karakteri Don Carlo, Güney İtalya’nın yoksul, bilim ve teknolojiden uzak, cin peri hikayeleriyle dolu Gagliano Köyü’ne gelir. Orada yaşayan insanları sever; ancak eğitimsizlikleri onu çok şaşırır.

Don Carlo, köye geldikten sonra, köydeki insanları tanımaya çalışır. Onlar hakkında bilgi toplar, onlarla iletişim kurmaya çalışır. Onu bir yabancı olarak görürler, bu nedenle arala-

rına almazlar. Don Carlo'nun bir zamanlar tıp eğitimi aldığını öğrenince ondan hekimlik yapmasını isterler. Onlara göre Don Carlo onlardan çok üstündür; bu nedenle onlara yabancı gelen yanları üzerine düşünmezler.

Don Carlo, iyi bir eğitim almış, aynı zamanda ressam olan aydın bir kişiliktir. Sürgüne geldiği bu köyde de evinde kitap okumayı sürdürür. Don Carlo, Ahmet Celal'den farklı olarak köylülerle neşeli bir ilişki kurar.

3.2. Sorgulayıcı Olma

Bu bölümde roman karakterlerinin sorgulayıcı bir kişilik sergileyip sergilemedikleri, hangi kavramları ya da durumları sorguladıkları sırasıyla betimlenmiştir.

3.2.1. Gülibik

Gülibik'in ana karakteri olan çocuk en çok köyde yaşamının olumlu ve olumsuz yanlarını ve yoksulluğu sorgular. Köy çocukları ile kentli çocukların dünyayı farklı gördüklerini, köy çocuklarının doğaya daha yakın olduğunu düşünür:

“Bahar, büyük kentlerde yaşayan çocuklar için kentin dışında, kırlarda gelişen bir olaydır. Oysa köyde bahar; hemen yanınızda, burnunuzun dibindedir (Öner, 2012, s. 53)”.

Köyde yaşamının olumlu yanlarını vurgular. Bu durum, yaşadığı yeri sevmesine ve benimsediğine işaret eder. Çocuk, köyünün yoksulluğunu da betimler:

Çocuğun gittiği okulun fiziksel koşulları da iyi değildir. Evden bozmadır, bakımsızlıktan sıvaları dökülmüştür ve birleştirilmiş sınıfla eğitim verilir. Kışın yakacak bulmak zordur, çocuklar sınıfta üşürler. Evde giderek yiyecek bir şeyin kalmaması karı kocanın arasını açmaktadır.

Yoksulluğun zorluğunu bilse de çocuk, yoksulluğun olumlu yanlarını da vurgular:

“Yoksul insanlar, küçük şeylerle mutlu olmanın erdemine varmış kişilerdir. Varlıklı çocuklar için, yeni bir ayakkabı, yeni bir elbise, yeni bir kasket, yeni bir bisiklet bile o kadar önemli değildir. Doğal karşılıklar onlar bu yeni şeyleri (Öner, 2012, s. 64)”.

Sorgulayıcı olmak, çocuğun çevresinde olanların nedenini araştırmasını sağlamıştır.

3.2.2. Yaban

Ahmet Celal köylülerle arasında önemli karşıtlıklar olduğunu hemen anlar. Bu köye ait olamayacağını, burada hep sürgünde gibi yaşayacağını kestirebilmektedir. Köylülerle arasındaki karşıtlıkların nedenlerini roman boyunca sorgular:

“O afetlerden arta kalmış halkın, bu taş yığınları arasında, ilk insanlardan farkı yoktur. Bunlar, yarı çıplak bir halde dolaşüyor; alevin kararttığı arman yerlerinde toprağa, çamura karışmış yanık buğday ve mısır tanelerini iki taş arasında ezerek öğütmeye çalışıyor; adı bilinmez otlardan, ağaç köklerinden kendilerine bir nevi yiyecek çıkarıyor ve bir yabancıнын ayak sesini duyunca her biri bir yana kaçıp bir kovuğa saklanıyordu (Karaosmanoğlu, 2015, s. 15)”.

Ahmet Celal'e göre Türk köylüsüne medeniyet ulaşmamıştır. Bu nedenle köylüler hiçbir yeniliğe açık değildir, yenilikleri korkuyla ve önyargıyla karşılamaktadırlar.

Köylü için Ahmet Celâl bir “yaban”dır. Onu dışlarlar; giyimi konuşması köylüleri ürkütür. Ahmet Celal, geceleri kitap okuduğu, sabahları dişlerini fırçaladığı, saçlarını taradığı için köylülerce tuhaf karşılanır ve güvenilir bulunmaz. Ahmet Celal hurafelerle dolu köy yaşamına alışamaz. Kadın erkek ilişkilerini yadırgar; çocukların yetiştirme biçimini onaylamaz. Köylüler Kurtuluş Savaşı'ndan habersizdir. Kim dost kim düşman bilmezler. Padişaha bağlıdırlar, Mustafa Kemal ve arkadaşlarına saygı duymaz, onları devlete başkaldırdıkları için eleştirirler. Kuva-yı Milliye ruhunu da köydeki insanlarda göremez, her şeyi kabullenmiş ve dünyadan haberi olmayan insanlarla dolu olan Anadolu yaşamı ona çok yabancı gelir. Oysa Ahmet Celal, bu köylüler için savaşırken kolunu kaybetmiştir. İçten içe onlara sitem eder.

Köylülerin kendisine karşı ilgisizliği hatta önyargılı davranışlarını aslında kişisel algılamaz. Ona göre bu durum Türkiye'deki aydınlanmacı yeniliklerin halka inmemiş olmasıdır.

“Talim terbiye, iyi örnek, bunların hepsi geçici şeylerdir. Ve çevre değişmedikçe, insanın değişmesine imkan yoktur. Bu küçük mülahazadan, Türkiye'deki yenilik ve garpçılık hareketlerinin, neden başarısızlığa uğradığı sorununa kadar çıkabilir (Karaosmanoğlu, 2015, s. 26)”

Ahmet Celal, köylüleri, yaşanan çağın çok uzakta bir yerde görür:

“Gerçekten, bir eski Hitit harabesine benzeyen bu köyde, insanların toprak altından henüz çıkarılmış kırık dökük heykellerden farkı ne? (Karaosmanoğlu, 2015, s. 32)”

Bu ifadeler hem bir aydın isyanını hem de onun şaşkınlığı yansıtır

3.2.3. İsa Bu Köye Uğramadı

Doktor ve ressam sürgün Don Carlo, ne köyden ayrılmasına ne de doktorluk yapmasına izin verilen sürgündeki köy yaşamını nesnel bir gözle anlatır. Köylülerin yaşamını olduğu gibi ortaya koyar. Don Carlo en çok köylülerin hurafelerle yaşamaları üzerine düşünür. Hurafelerle dolu Güney İtalya'nın neredeyse arkaik geçmişte takılı kalmış hali doktoru ürkütmez, tam tersine bu halkın dayandığı tarihi kökleri adeta gözünün önünde bulur.

Don Carlo, köylülerin ne Romalılara ne Yunanlılara ne Etrüsklere ne Normanlara benzediklerini, köylülerin yüzlerinin İtalya topraklarında bulunmuş çok eski heykelcikleri andırıldığını söyler. Ona göre tarih, bu köylülerin üzerinden kayıp geçmiştir, Bu durum için şunları söyler:

“Aynı topraklar üstünde bir arada yaşayan iki İtalya'dan en eskisi hiç şüphesiz köylülerinkiydi, nereden geldiklerini bilmediğimiz bu adamlar belki de hiçbir yerden gelmediler: hep buradaydılar (Levi, 2013, s. 122)”

Galiano'yu daha önce gördüğü köylere benzetir fakat onu daha katı bulur çünkü Galiano ‘ana yollardan ve insanlardan uzak ufak bir köy’dür. Bundan dolayı de tutkular orada daha ilkel, daha yalın, ama daha serttir (Levi, 2010, s. 29).

Don Carlo, Galiano köyünü, ondan daha büyük bir köy olan Grassano ile karşılaştırır:

“Lucinia'nın bütün köylerinde ağalar sürekli olarak savaş halindedir. Küçük burjuvalar, kibar kişilerin, yani ağaların hayatını sürece kadar zengin değiller. Değerli gençler, hayatlarını kendileri kuracak güçleri varsa, köyü bırakıp gidiyorlar. En yürekli, fakir köylüler gibi, Amerika'ya gidiyorlar gidince; ötekiler Roma'ya, Napoli'ye gidiyor, bir daha da dönüyorlar. Köyde yalnız döküntüler, işe yaramaz, güçsüzler, dalgacılar kalıyor; o arada da sıkıntıdan, para hursından kötü insan oluyorlar. (Levi, 2013, s. 33).

Don Carlo, köylülerin sürekli sömürüldüğü, birbirleriyle düşmanlaştırıldığı üzerinde durur. Bu nedenlerle köylüler gelişememekte, asıl sorunlarını çözmeye zaman bulamamaktadırlar. Köylüler, kendi köylerinin dışındaki dünyayla ilgilenmezler:

“Gagliano köylüleri Habeşistan'ın alınmasına sevinmiyor, Dünya Savaşı'nı hatırlamıyor, ölümlerin sözünü etmiyorlardı. Ama köyde bütün yürekleri saran, bütün dillere destan, efsaneler, masallar, türküler, destanlar dolusu bir başka savaş vardı Eşkiyalık. Eşkiyalarla savaş 1865'te bitmiş, aradan yetmiş yıl geçmişti. Birkaç kamburu çıkmış ihtiyar vardı yalnız o günleri yaşamış, olanları uzaktan yakından görmüş olan. Ama yaşlısı genci, kadını erkeği dün olmuş gibi heyecanla anlatırdı her şeyi (Levi, 2013, s. 120)”.

Köylüler, geri kalmışlıklarına karşın mutlu olarak ve kadercı biçimde yaşamaktadırlar. Birey olarak Don Carlo, bu durumu tuhaf ama daha çok hüzün verici bulmaktadır.

3.3. Duyarlı Olma

Bu bölümde, roman karakterlerinin duyarlı olup olmadıkları, duyarlık gösterdikleri konu ya da durumların ne olduğu sırasıyla açıklanmıştır.

3.3.1. Gülibik

Gülibik'in ana karakteri olan çocuk, babasının horoz dövüştürmeye başlamasını yoksulluğa verir. Aslında babasının kötü ve acımasız biri olmadığını düşünür. Babasının zor durumunu anlamaya çalışır:

“Babam benim ilk öğretmenimdi. Toplama-çıkarmayı daha okula başlamadan ondan öğrenmiştim. Kendisi yeterince okuyamadığı için benim her şeyi çok iyi öğrenmemi isterdi. Sık sık sınava çekerdi beni (Öner, 2012, s. 25)”.

Babasının zor durumunu anlasa da bir canlının eziyet görmesini doğru bulmamaktadır:

“O günden sonra babam, durmadan dövüştürdü Gülibik'i. Ama ben dövüşün istemiyordum. Bütün horozlar arkadaşıydı onun. Niçin dövüşsündü bir nedeni yokken? Bunları babama anlatamıyordum bir türlü (Öner, 2012, s. 72)”.

Yoksulluğun içinde olsa da bilginin ışığıyla, öğrenmenin heyecanı ile iyiyi doğruyu birbirinden ayırmayı başaran bir çocuğun öyküsünü anlatan Gülibik romanı, birey olma sürecinin çocukluktan başladığını ortaya koyar.

3.3.2. Yaban

Ahmet Celal, her ne kadar kendini köylülerden çok farklı görse de onların sorunlarına karşı duyarsız kalamaz. Onların hastalıklarına, erken evliliklerine, bilgisizliklerine karşı öfkeden çok çaresizlik duyar. Bu sorunların ortadan kaldırılması için uğraşmak gerektiğinin farkındadır. Ahmet Celal, Emine adında bir köylü kızına ilgi duyar. Onu eğitmek, onunla evlenmek gibi düşler kurar. Emine aslında Mehmet Ali'nin kardeşi İsmail'in nişanlısıdır. Ahmet Celal, kızı çirkin ve beceriksiz bulduğu oğlandan kurtarmak ister. Emine ise İsmail'le evlenecek olmasından dolayı memnundur, Ahmet Celal'i ise "kolu yok bir yaban" olarak görmektedir. Yunan askerleri köyü işgal eder. Ahmet Celal, kendisini reddetmesine karşın Emine'nin Yunan askerlerinden kaçıp kurtulmasına yardım eder.

3.3.3. İsa Bu Köye Uğramadı

Don Carlo, aslında köyde hekimlik yapmak istememektedir. Hem tıp bilgilerini unutmuştur hem de hekimlik köyde, köylüleri ezen zenginlerin yaptığı papazlık, öğretmenlik gibi bir iştir. Buna karşın, köylülerde öyle çok hastalık, özellikle veba vardır ki Don Carlo onlara yardım etmek ister. Bu tavır, onun ne kadar eleştirse de yaşadığı toplumdaki sorunlara duyarsız kalmasını engeller.

Don Carlo'nun kız kardeşi bir kez köye gelir. Onun gelişiyile Don Carlo, köylünün ve kentlinin yaşama bakışı ve ondan beklentisi arasındaki farklarını derinden gözlemler:

"Ama kardeşimi en çok şaşırtan şey kimsenin bu memleket için bir şey yapmamasıydı. (Levi, 2013, s. 80-81)".

Tıpkı Don Carlo'nun kız kardeşi gibi her birey, okuduklarından ve öğrendiklerinden yola çıkarak çevrelerindeki olumsuzlukları fark edebilmektedir. Birey olamamış köylüler ise kendi dünyalarının dışındaki dünyaya kendilerini kapattıkları için zor ve eşitlikçi koşullarda yaşadıklarını ayırt edememektedirler. Ağaların kendilerine yaptığı haksızlıkları fark edememekte, bu haksızlıkları ortadan kaldırmak için yapabilecekleri bir şeyler olduğunu düşünememektedirler.

3.4. Çözüm Üreten Olma

Bu bölümde roman karakterlerinin, yaşamda karşılaştıkları güçlüklerin, yanlış bulduklarının üstesinden gelmek için çözüm üretip üretmedikleri ya da ne tür çözümler ürettikleri sırasıyla ortaya konulmuştur.

3.4.1. Gülibik

Gülibik'in ana karakteri olan çocuğun toplumda bir gücü olmaması onu edilgin kılar. Babasına defalarca horozunu dövüştürmemesini rica eder, ona yalvarır. Babası ise "Bu işte para var," diyerek onu reddeder.

Toplumsal yaşamda güç sahibi olmayan çocuklar haksızlıklara, yanlış uygulamalara boyun eğmek zorunda kalmaktadır. Okulda verilen eğitimle gerektiğinde ailesini ve toplumunu da eleştiren çocuklar yetiştirilebilir, geleceğin eleştirel bireyleri de yetiştirilebilir. Böylelikle çocuklar, toplumu ve toplumda yaşananları izler ve yetişkin olduklarında toplumda gördükleri olumsuzlukları değiştirmeyi başarabilirler. Gülibik'in ana karakteri olan çocuğun öyküsünü okuyan çocuk okur, kuşkusuz hayvan haklarına uymayı, onların yaşamına saygı duymayı öğrenecektir.

3.4.2. Yaban

Cumhuriyet aydını profilini yansıtan Ahmet Celal, Türk köylüsünün çağdaş Türk devrimlerini anlamasının çok zor olacağını düşünür. Ona göre Türk köylüsü henüz çok eski çağlara dair inançlar, duygular taşımaktadır:

Yakup Kadri Karaosmanoğlu, Yaban romanında Türk köylüsünü değersiz gösterdiği yönünde eleştirilere maruz kalmıştır. Oysa Ahmet Celal’in ağzından Türk köylüsünün durumu sert biçimde eleştirilmiş; ancak sorumlu olarak köylüler gösterilmemiştir:

“Bunun sebebi Türk aydını, gene, sensin! Bu viran ülke ve bu yoksul insan kitlesi için ne yaptın? (...) Anadolu halkının bir ruhu vardı; nüfuz edemedin. Bir kafası vardı; aydınlatamadın. Bir vücudu vardı; besleyemedin. Üstünde yaşadığı bir toprak vardı; işletemedin. Onu, hayvani duyguların, cehaletin, yoksulluğun ve kıtlığın elinde bıraktın. O, katı toprakla kuru göğün arasında bir yabani ot gibi bitti. Şimdi elinde orak, buraya hasada gelmişsin! Ne ektin ki, ne biçeceksin! (Karaosmanoğlu, 2015, s. 110-111)”.

Ahmet Celal, ne gittiği köyün ne de diğer köylerdeki Türk köylüsünün eğitimsizliğine çözüm getirmeyi başaracak güçte değildir. Buna karşın çözümün Türk aydınlarının çabalarında ve yöneticilerin politikalarında gizli olduğunu belirtmiştir. Ahmet Celal’e göre aydınlar ve yöneticiler halka inmeli ve eğitim olanaklarını halk için seferber etmelidirler. Yaban romanı edebiyat öğretimi sürecindeki öğrencilere, birey olarak yeniliği ve nesnellığı öğrenmenin ve yaymanın değeri üzerine; ayrıca Anadolu halkının eğitim gereksinimi üzerine düşündürür. Öğrenciler, Yaban romanıyla eleştirel düşünmeyi, taraftar bulamadıklarında bile doğru bildiklerini yaşatmaya çalışmanın erdemini öğrenebileceklerdir.

3.4.3. İsa Bu Köye Uğramadı

Don Carlo’nun köylülerin hastalıklarına, eğitimsizliklerine sunduğu çözüm önerisi Ahmet Celal’inkinden farklı değildir. Habeşistan’ı ele geçiren Mussolini bir af çıkarır birden. Don Carlo, Gagliano’dan ayrılır. Roma’ya döndüğünde insanlar onun neler görüp yaşadığını, köylünün durumunu anlamazlar. Fakat o şöyle düşünür:

“Bir köylü devrimi olmadıkça gerçek bir İtalyan devrimi olmayacak. Ya da şöyle söyleyelim: Gerçek bir İtalyan devrimi olmadıkça bir köylü devrimi de olamaz (Levi, 2013, s. 212)”.

Don Carlo’ya göre devlet ve birey birbirinden ayrılmamalı; devletler bireyler toplamından oluşmalı; yönetenler ve yönetilenler ayrımından vazgeçilmelidir. Don Carlo bu önerisini “otonomi” terimiyle adlandırmaktadır. Don Carlo, Gagliano köylüleri sevmektedir; cehaletin onları hastalıklarla karşı karşıya getirdiğini, yoksulluğa ve boyun eğişi razı ettiğini düşündüğünden, onlar için üzülmemektedir. Onların merkezden bu kadar uzakta ve cehaletle iç içe kalması yalnızca onlara zarar vermediğini, İtalya’nın tümünü de olumsuz etkilediğini belirtmektedir.

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Evrensel yasa ve değerlere uyan bireyler yetiştirmek çağdaş toplumların eğitim amaçlarındandır. Buna karşılık, alanyazında birey yetiştirme sürecinde edebiyat metinlerinin kullanımına yönelik çalışma yeterli düzeyde yer almamaktadır. Aslan (2017), birey ola-

mamış, bireyleşme sürecini tamamlayamamış, başkalarının güdümünde olan insanların toplumsal yaşam adına vereceği kararların son derece tehlikeli olabileceğinden söz etmekte; öğrencilerin birey olma süreçlerini destekleyebilmek amacıyla dil ve edebiyat dersi öğretmenlerinin “eleştirel ve özgür düşünebilmeye, farklı düşünceler üretmeye olanak sağlayacak türde metinler” kullanması gerektiğini belirtmektedir. Karakterleri birey olma nitelikleri taşıyan ulusal ve dünya edebiyatı yapıtlarıyla öğrencilere birey olma nitelikleri kazandırılabilir. Bu çalışma kapsamında incelenen üç romanın ana karakteri de birey olma niteliklerini taşımaktadır.

Bu çalışmada Türk çocuk edebiyatının önemli yapıtlarından Gülibik, Türk edebiyatının klasik yapıtlarından Yaban ve İtalyan edebiyatının önemli yapıtlarından İsa Bu Köye Uğramadı romanlarının ana karakterleri “birey olma nitelikleri” ekseninde incelenmiştir. Öğrenmeye açık olma, sorgulayıcı olma, duyarlı olma ve çözüm üreten olma nitelikleri başlıkları altında bu üç romanın ana karakterinin eylemleri ve durumları ele alınmıştır. Buna göre üç bulgu sonucu elde edilmiştir:

1. Bu üç romanın ana karakterinin ortak yanı, köyde bulunmalarıdır. Gülibik’in ana karakteri bir köy çocuğudur, Don Carlo ve Ahmet Celal ise kentten köye zorunlu oldukları için gitmişlerdir. Bu durum birey olmanın çocukken başladığını ancak yetişkinliğe geçildiğinde birey olmanın eğitimle, kentlerde daha olası hale geldiğini düşündürebilmektedir.
2. Ahmet Celal de Don Carlo da Gülibik’in arkadaşı olan çocuk da birey olma niteliklerini taşımaktadırlar. Üçü de okuyarak, araştırarak öğrenmeye açıktırlar; önce kendilerinden başlayarak dünyada olup bitenler üzerine sorgulamalar yapmaktadırlar. Eleştirel olmaları duyarlı olmalarını da sağlamaktadır. Gülibik romanının çocuk karakteri horozun canı için endişelenmekte; Ahmet Celal hiç olmazsa Emine’yi bu eğitimsiz ve bakımsız ortamdan kurtarmak istemekte, Ahmet Celal ve Don Carlo köylülerin hastalıklarına, eğitimsizliklerine üzülmemektedir. Çocuk, horoz arkadaşını kurtarmak için babasını ikna etmeye çalışmakta, Don Carlo hastaları iyileştirmek için unuttuğu hekimliğe geri dönmekte, Ahmet Celal savaştan kaçarken Emine’ye yardım etmekte; böylelikle üç karakter de ellerinden geldikince sorunlara çözüm aramaktadırlar.
3. Ahmet Celal ve Don Carlo, köylülerin bu zorlu yaşamdan kurtulabilmeleri için çözümün aydınlar ve yöneticilerden gelmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Don Carlo neşeli, Ahmet Celal ümitsiz, Gülibik’in arkadaşı ise duyarlı ve sevgi dolu bir çocuktur. Bireyler farklı kişilikler taşırlar; ancak onları ortak noktada buluşturan evrensel yasalar ve değerler vardır. Bireyler düşünmekle sorumludur; ancak yaşları, güçleri, karakterleri onları başka türlü davranmaya yönelmektedir. Birey duyarlı ve sorgulayıcıdır ama çözüm eylemi özgündür.

Yukarıdaki sonuçlardan yola çıkarak dil ve edebiyat öğretimi kapsamında bazı önerilerde bulunulabilir:

Birey yetiştirme sürecinde çocukluktan başlayarak öğrencilere birey olmak öğretilmelidir. Bunu başarmak için öğretmenlerin, birey olabilmiş, duyarlı bir insan olarak yaşama konusunda esin verici karakterlerin yer aldığı metinleri seçip çıkarmalı ve öğrencilerine sunmalıdır. Yaş düzeyleri arttıkça dilin biçimsel ve anlamsal çerçevesinin genişlediği metinler öğrencilere sunulursa birey olma nitelikleri derinleşecek ve kişilik özelliğine dönüşecektir. Öğrencilere herhangi bir görüşü sorgulamadan benimsemeyi öğütleyen ka-

rakterlerin bulunduğu anlatsal metinleri öğrencilerle karşılaştırmamak gerekir. Güdümlü metinler özgür bireyler yetiştirme konusundaki en büyük engellerdendir. Bilime başvurarak öğrenen, felsefe ile sorgulamayı bilen, sanat ile duyarlılığını artıran ve sorunlara evrensel yasa ve değerlere uygun olarak çözümler getirmeye çalışan bireyler yetiştirmek için edebiyat derslerinde, birey olma niteliklerini kazandıracak metinlerin seçimine önem verilmelidir. Bu çalışmada ayrıca karşılaştırmalı edebiyat araştırmacıları için ilgi çekici olabilecek bir bulguya rastlanmıştır. Yakup Kadri Karaosmanoğlu'nun Yaban romanının ana karakteri Ahmet Celal ile Carlo Levi'nin İsa Bu Köye Uğramadı romanının ana karakteri Don Carlo arasında güçlü bir benzerlik söz konusudur. 1930'larda yazılan Yaban'ın Ahmet Celal'i, savaştan yorgun ve halkın eğitimsizliğiyle karşı karşıya geldiğinde düş kırıklığına uğrayan bir aydındır. 1945'te yayımlanan İsa Bu Köye Uğramadı'nın Don Carlo'su ise bir İtalyan köyüne sürgüne sürgün edilmiş, halkın cehaleti ve bakımsızlığı karşısında çaresiz kalmış bir aydındır. Çevrelerinde gördüklerini betimlemede, köylülere yükledikleri anlamlarda pek çok açıdan benzerlik vardır. Bu benzerlikleri ve farkları ortaya koymak, başka bir araştırmanın konusunu oluşturabilecek düzeydedir.

Eleştirel düşünme becerilerini geliştirmiş, kendi görüşlerini başkalarının görüşleriyle karşılaştırabilen, önyargısız, toplumu eleştiren ancak onunla uzlaşa sağlamayı da isteyen bireyler yetiştirebilmek için, dil ve edebiyat derslerinin içeriklerinin tasarlanmasına yönelik bilimsel çalışmaların artırılması gerekmektedir. Dil ve edebiyat öğretimi üzerine gerçekleştirilen bu çalışma Türk edebiyatı ve dünya edebiyatı metinlerini karşılaştırmalı olarak ele almıştır. Dil ve edebiyat öğretimi çalışmalarında karşılaştırmalı metin kullanımının evrensel duyarlılığın artırılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

5. KAYNAKÇA

- Aslan, C. (2016). Özerk benlikli birey yetiştirme sürecinde çağdaş dil ve edebiyat öğretimi ortamlarının (Türkçe/Türk dili ve edebiyatı) önemi. *İlköğretim Online*, 15(3), 723-741.
- Aslan, C. (2017). *Örnek eğitim durumlarıyla Türkçe-Türk dili ve edebiyatı öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Adorno, T. ve Horkheimer, M. (2010). *Sosyolojik açılımlar*. Ankara: Bilgesu Yayınları.
- Bayly, C. A. (2014). *Modern dünyanın doğuşu, küresel bağlantılar ve karşılaştırmalar* (Çev. M. Neva Şellaki). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Comn, S. C. (2014). *Sanatın gizli dili* (Çev. Lizet Deadato). İstanbul: İnkılap Kitabevi Yayınları.
- Çelik, T. (2014). Türkiye'de çocukluğun tarihi: Doğan kardeş dergisi. H. Ersel (Ed.), *Kazım Taşkent Yapı Kredi ve Kültür Sanat* içinde (ss.193-232). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Gasset, O. (2013). *Tarihsel bunalım ve insan* (Çev. Neyyire Gül Işık). İstanbul: Metis Yayıncılık.
- Gasset, O. (2017). *İnsan ve herkes* (Çev. Neyyire Gül Işık). İstanbul: Metis Yayıncılık.
- Gökberk, M. (2010). *Değişen dünya değişen dil*. İstanbul: Cogito Yapı Kredi Yayınları.
- Hançerlioğlu, O. (2006). *Felsefe sözlüğü*. İstanbul: Remzi Kitabevi,
- Jusdanis, G. (2010). *Kurgu hedef tahtasında-edebiyatın savunusu* (Çev. Çiçek Özbek). İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.
- Karaosmanoğlu, Y. K. (2015). *Yaban*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Kavcar, C. (1999). *Edebiyat ve eğitim*. Ankara: Engin Yayınları.
- Levi, C. (2009). *İsa bu köye uğramadı* (Çev. Sabahattin Eyüboğlu). İstanbul: Helikopter Yayınları.
- Öner, Ç. (2016). *Gülibik*. İstanbul: Can Çocuk Yayınları.
- Postman, N. (1995). *Çocukluğun yokoluşu* (Çev. Kemal İnal). Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.

- Sartre, J. P. (2010). Önsöz. *İsa bu köye uğramadı* (Çev. Neyyire Gül Işık) içinde (ss. 9-12). İstanbul: Helikopter Yayınları.
- Sever, S. (2008). *Çocuk ve edebiyat*. İzmir: Tudem Yayınları.
- Şener, S. (2012). *Dünden bugüne tiyatro düşüncesi*. Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.
- Türk Dil Kurumu (2015). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Türkiye Bilimler Akademisi. *Türkçe terimler sözlüğü*. <http://www.tubaterim.gov.tr>
- Westfall, R. S. (1997). *Modern bilimin oluşumu*. Ankara: Tübitak Yayınları.

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÖĞRENCİLERLE İLGİLİ FARKINDALIĞININ İNCELENMESİ (İ.Ü. HASAN ALİ YÜCEL EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖRNEĞİ)*

Şengül İLGAR**

ÖZ

Özel gereksinimli olarak tanımlanan çocuklar, bedensel özellikleri ve/veya öğrenme yetenekleri normalden çeşitli oranlarda farklılaşan bireylerdir. Bu bireylerin eğitimde aktif rol oynayacak olan öğretmenlerin onları tanınması ve gereksinimlerine yönelik eğitim ortamı hazırlayabilmesi nitelikli eğitim için gereklidir.

Bu çalışmanın amacı; öğretmen adaylarının özel gereksinimli öğrencilerle ilgili farkındalıklarını araştırmaktır. Öğretmen adaylarının özel gereksinimli öğrencilerle ilgili farkındalıklarını ortaya çıkarmak için nitel yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesinde, Yabancı Diller Öğretmenliği, Matematik Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Özel Eğitim Öğretmenliği Temel eğitim ve Eğitim Bilimleri bölümlerine devam eden ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerdir. Örneklem Grubunu 26 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Nitel çalışma yöntemiyle yürütülen araştırmada yarı-yapılandırılmış görüşme ile toplanan veriler, betimsel olarak analiz edilmiştir.

Araştırma bulgularına göre, öğretmen adayları özel gereksinimli çocukların kim olduğunu bilmektedir ve doğru tanımlayabilmektedir. Bununla birlikte çoğu öğretmen adayı, özel gereksinimli çocuklarla nasıl iletişim kuracağı ve nasıl öğretimi gerçekleştireceği konusunda bilgisi olmadığını belirtmiştir. Öğretmen adaylarının çoğunluğu sınıflarında özel gereksinimli öğrencinin olmasının kendilerini kaygılandıracağını ifade etmiştir. Aile ile iletişimde olmanın önemli olduğunu belirtenlerin frekansı çok düşük bulunmuştur. Bulgular doğrultusunda, öğretmen adaylarının empati kurmanın önemini kavramadığı söylenebilir.

Öğretmen adaylarının özel gereksinimli çocuklarla da iletişim kurma konusunda beceri geliştirebilmesi için öğrenimleri sürecinde eğitimler verilebilir. Bunun için zorunlu dersler konulabilir.

Anahtar Kelimeler: özel gereksinimli öğrenci, öğretmen adayları, özel gereksinimli birey, farkındalık

AN INVESTIGATION OF THE AWARENESS OF TEACHER CANDIDATES ABOUT CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS (IU HASAN ALİ YÜCEL FACULTY OF EDUCATION SAMPLE)

ABSTRACT

The children who are defined as with special needs are very different from other children in a variety of rates in terms of physical appearance and learning ability. For a qualified education, it is important that the teachers who will take active role in those children's education should know those children very well and also prepare an educational setting according to their needs.

* İstanbul Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi tarafından desteklenmiştir. Proje numarası 52092.

Bu çalışma 2-5 Eylül 2015 tarihleri arasında St. Petersburg, Rusya'da düzenlenen 5th International Conference on New Horizon Education kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Yrd. Doç. Dr., İstanbul Üniversitesi, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, sengulilgar@hotmail.com

The aim of this study is to investigate the awareness of teacher candidates about the students with special needs. To reveal the awareness of teacher candidates about students with special needs, qualitative method is used. The sample of the study is composed of students who are studying at 2nd, 3rd and 4th years of Hasan Ali Yücel Faculty of Education from the departments of Foreign Language Teaching, Mathematics Teaching, Science Teaching, Special Education Teaching, Primary Education and Educational Sciences. The sample of the study is composed of 26 teacher candidates. In the study which is conducted with qualitative method, the data which is collected with semi-structured interview is analyzed with descriptive analysis technique.

According to the findings of the study, the teacher candidates know who are children with special needs and can define them correctly. Together with this, most of the teacher candidates mentioned that they do not know how to communicate with those children and also how to teach those children. Most of the teacher candidates mentioned that it may cause anxiety for them when there is a student with special needs in their classroom. The frequency of candidates who thought that they should be in touch with parents is found to be very low. It can be mentioned that the teacher candidates have not realized the importance of establishing empathy.

Teacher candidates can be trained during their education in order to gain the ability to communicate with children with special needs. For this purpose, some compulsory lessons can be added.

Keywords: *students with special need, teacher candidates, awareness of special need individuals*

1. GİRİŞ

Özel gereksinimli bireyler, bedensel özellikleri ve/veya öğrenme yetenekleri normdan (altında ve üstünde olabilir) oldukça farklılaşan bireylerdir (Akçamete, 2010). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği' ne (Resmi Gazete, 2012) göre özel gereksinimli bireyler; zihinsel yetersizliği olan bireyler, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan, dil ve konuşma güçlüğü olan, duygusal ve davranış bozukluğu olan, işitme yetersizliği olan, ortopedik yetersizliği olan, otizmli, serebral palsili, süregen hastalığı olan ve üstün yetenekli bireyler şeklinde sınıflandırılmıştır.

Özel eğitimin temel amacı, özel gereksinimli öğrencilerin toplumda mümkün olduğunca bağımsız olarak yaşamlarını sürdürebilmelerini sağlayacak becerileri kazandırmaktır. Sağlanacak eğitimin niceliği ve niteliği ne kadar yüksek olursa, öğrencilerin de bağımsız yaşam becerilerini kazanarak toplumsal yaşama katılmaları o denli kolay olur (Ergül, Baydık ve Demir, 2013).

Özel gereksinimi olan bireyler tarih boyunca değişik biçimlerde algılanmış ve farklı tutumlarla karşı karşıya kalmışlardır. Özel gereksinimi olan bireyleri algılayış biçimlerimiz, bu bireylere sağlanan eğitim fırsatlarını da doğrudan etkilemektedir (Akçamete, 2010). Bu eğitim fırsatlarının sağlanmasında evde aile, okulda eğitim ortamları ve öğretmenler önem taşımaktadır. Engelli çocukların eğitilmelerinde ve sosyalleşmelerinde en büyük sorumluluk öğretmenlerindir (Rizzo, 1985).

Ülkemizde özel gereksinimli bireylerin eğitim ve öğretimleri ya yaşlılarından ayrı olarak eğitim aldıkları özel eğitim kurumlarında ya da "kaynaştırma" uygulaması adı altında normal ve özel gereksinimli bireylerin birlikte eğitim alması yoluyla gerçekleştirilmektedir. Eşitlik, özgürlük ve adalet kavramları toplumda yaygınlaştıkça, özel gereksinimi olan

bireylerin ayrıştırılmış ortamlar yerine daha bütünleştirici ve katılımcı ortamlara yerleştirilmeleri yeğlenmeye başlanmıştır (Akçamete, 2010). Bu bireylere götürülecek özel eğitim hizmetlerinin en az sınırlandırılmış ortamlarda normal gelişim gösteren akranlarıyla beraber sağlanması amaçlanmaktadır (Murawski ve Swanson, 2001).

Son yıllarda dünyada özel gereksinimli bireylerin gereksinimlerinin en az kısıtlayıcı ortamlarda, yani çocuğun ailesi ve akranlarıyla en fazla birlikte olabileceği eğitim ortamlarında sağlanması yaklaşımı ön plandadır. Bir başka deyişle, bireyin özel gereksinimleri karşılanacak şekilde uyarlamalar yapılarak akranlarıyla aynı ortamlarda eğitim alması, günümüzde üzerinde en çok durulan konuların başında gelmektedir (Akçamete, 2010).

Literatüre bakıldığında; yapılan araştırmaların büyük bir çoğunluğu, genel eğitim sınıflarında akranlarıyla bir arada eğitim gören özel gereksinimli öğrencilerin akademik gelişimlerinin hızlı olduğunu göstermektedir (Baker ve Zigmond, 1995; Freeman ve Alkin, 2000).

Bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlandığında ya da var olan eğitim program bireyselleştirildiğinde, özel gereksinimi olan öğrencinin öğrenmesi çabuk ve etkili olabilecektir. Bu da sınıf öğretmene sınıf içinde çok büyük kolaylıklar sağlayacaktır (Kırcaali-İftar, 1998). Etkili bir öğretmen sınıf içinde tüm öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştıracak uyarlamalar yapan öğretmendir. Özel gereksinimli öğrencilerin katılımını artırmada öğretmenin görevi yalnızca sınıfın fiziksel koşullarını düzenlemek değil aynı zamanda kullandığı öğretim yöntemlerinde de uyarlamalar yapmaktır. Bu nedenle öğretmenin farklı öğretim yöntemleri hakkında bilgi sahibi olup bu yöntemleri öğrencilerin, konunun, fiziksel çevrenin özelliklerine göre karar verip kullanması gerekmektedir (Friend ve Bursuck, 2002; Olson ve Platt, 2004). Sınıfta özel gereksinimli bir öğrencinin bulunması durumunda, öğretmenin bazı uyarlamalara gittiği, etkili öğretim yöntemlerini kullanmak durumunda kaldığı, öğretim materyallerini çeşitlendirdiği ve bu durumun diğer öğrencilerin gelişimini olumlu yönde etkilediği de ifade edilmektedir (Salend, 1998). Bu anlamda öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim programına önem vermesi ve uygulaması önem taşımaktadır.

Öğretmenlerin sınıflarındaki kaynaştırma öğrencilerine yönelik gerçekleştirdikleri uyarlamaların yanı sıra, olumlu tutumları hem özel gereksinimli öğrencilerin hem de normal öğrencilerin sosyal ve akademik olarak başarıya ulaşmasında büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle kaynaştırma uygulamasına ilişkin olumsuz tutum içerisinde olan öğretmenlerin bu tutumlarının kaynağı tespit edilmeli, kaynaştırma programlarına ilişkin gerekli olan bazı ön hazırlıkların yapılmalı ve böylece tutumlarının olumlu yönde değiştirilmesine yönelik çalışmalara ağırlık verilmelidir (Diken ve Sucuoğlu, 1999).

Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları da araştırmacılar tarafından incelenmiştir.

Yapılan araştırmalardan bazıları, örneğin Gülyüz ve Özdemir (2015), yaptıkları çalışmalarında sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine karşı olumlu tutum bulmuşken, bazı çalışmalarda olumsuz tutumların olduğunu ortaya koymuştur. Örneğin Diken (1998), yaptığı çalışmada öğretmenlerin kaynaştırma ile alakalı olumsuz tutumlarının olduğunu bunun da özel eğitim hizmetleri konusundaki bilgi eksikliklerinden kaynaklandığını saptamıştır. Bu tutumun değişim sebepleri de araştırılmış olup araştırmalarda bulunan sonuçlar öğretmenlerin hizmet öncesinde, yani lisans eğitimi sırasında, özel gereksinimli çocuklar hakkında bilgilendirildiklerinde tutumlarının olumlu yönde değiştiğini göstermektedir (Lambe ve Bones, 2006).

Ayrıca Şahbaz ve Kalay'a (2010) göre öğretmenlerin kaynaştırma ilgili olumsuz tutumlarının özel eğitim konusundaki bilgi eksikliklerinden kaynaklandığını saptamıştır Aynı zamanda yeni yapılan çalışmalardan Babaoğlu ve Yılmaz'ın (2010) yaptığı çalışmada, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde kaynaştırma ile ilgili herhangi bir eğitim almadığı ve kaynaştırma eğitimi konusunda kendilerini yetersiz gördüğü sonucu ortaya çıkmıştır. Yapılan çalışmaların büyük çoğunluğunda, öğretmenlerin kaynaştırma ve engelli öğrencilerin özellikleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları ortaya çıkarılmıştır (Artan ve Balat, 2003; Ertunç, 2008; İzci, 2005).

Öğretmen adayları ile yapılan çalışmalar da benzer sonuçlar göstermektedir. Orel, Zerey ve Töret (2004) kaynaştırma dersi almanın yani kaynaştırma konusunda yeterli olmanın sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya ilişkin tutumları üzerinde olumlu yönde değişikliğe yol açtığı sonucuna ulaşmıştır (Ayrıl vd., 2011; Diken, 1998; Şahbaz ve Kalay, 2010), okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırma öğrencilerine yönelik olarak olumsuz görüşler içerisinde olduklarını belirlemiştir.

Avcı (1999), öğretmen adaylarının kaynaştırmaya karşı olumlu tutum geliştirmelerinde, kaynaştırmaya ilişkin ders almalarının etkili olduğunu ve tüm öğretmen yetiştirme programlarının bu doğrultuda yeniden gözden geçirilmesinin gerektiğini belirtmektedir.

Sarı ve Bozgeyikli (2003), çalışmalarında özel eğitim dersi almayan öğretmen adaylarının engelli öğrencileri eğitmek için gerekli plan, bilgi ve becerilere sahip olmadıklarını, onlarla iyi düzeyde iletişim kuramayacaklarını ve onların eğitimlerinde gelişimleri için beklenen etkiyi gösteremeyeceklerini belirtmiştir.

Öğretmenler hizmet öncesinde (lisans düzeyinde) özel gereksinimli bireyler hakkında bilgilendirildiklerinde bu bireylere karşı daha olumlu tutum geliştirebilmektedirler (Avramidis, Bayliss ve Burden, 2000; Lambe ve Bones, 2006; Wilczenski, 1993). Genel olarak, özel eğitim dersi almayan öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireyler için oldukça olumsuz düşüncelere sahip oldukları görülmektedir.

Özel eğitim öğretmeni yetiştirmede öğretmen adaylarının farklı tür ve derecede engelleri olan, farklı yaşlardaki çocuklarla çalışmak için hazırlanmalarının planlanmasının gerekliliği vurgulanmaktadır (Brownell, Rosenberg, Sindelar ve Smith, 2004).

Görüldüğü gibi öğretmenin, özel gereksinimli öğrenciye yönelik tutumunu etkileyen etmenler arasında lisans eğitimleri boyunca aldıkları eğitiminin önemli olduğu söylenebilir. Dolayısıyla bu öğretmenleri yetiştirirken özel eğitimle ilgili algı ve yeterlilikleri önemli bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle öğretmen adaylarının özel gereksinimli çocuklara ilişkin farkındalıklarına dikkat çekerek, bu çocuklarla ilgili bilgi, beceri, yeterliliklerini geliştirmek bu çocuklara götürülecek eğitim ve öğretimin önemini vurgulamak açısından önem taşımaktadır. Ayrıca ülkemizde öğretmenler üzerinde yapılmış çalışmalara rastlanırken, öğretmen adayları ile ilgili çok az çalışmaya rastlanmaktadır. Bu çalışma ile bu açığın kapatılması yönünde bir adım atılmış olacaktır. Böylece öğretmen adaylarının eğitimleri süresince özel gereksinimli öğrencilerle ilgili yeteri kadar bilgi sahibi olup mesleğe atılmadan farkındalık kazanması vurgulanacaktır.

Bu doğrultuda, bu çalışmanın amacı; öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylerle ilgili farkındalıklarını araştırmaktır.

Öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireyler ile ilgili farkındalığının onların bilgi ve yeterliliklerini arttıracığı umulmaktadır.

Öğretmen adaylarının özel gereksinimli öğrencilerle ilgili farkındalıklarını ortaya çıkarılmaya çalışılarak bu konuda alınacak önlemlerle özel gereksinimli bireylerin gereksinimlerinin karşılanacağı ve böylece onlara uygun eğitim ortamının sağlanabileceği düşünülerek başlanmıştır.

Bu çalışmada elde edilen verilerin; hem bilime, hem de özel gereksinimli öğrencisi olabilecek öğretmen adaylarına yarar sağlayacağı umulmaktadır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, öğretmen adaylarının özel gereksinimli öğrencilerle ilgili farkındalıklarını incelemeye yönelik nitel bir çalışmadır. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma türü olarak tanımlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s. 39). Nitel araştırma, ilgilenilen belli bir olay ya da olgunun daha iyi anlaşılması için kapsamlı bir şekilde yazılı ve görsel verilerin toplanması, analiz edilmesi ve yorumlanmasıdır (Gay, Mills ve Airasian, 2006, s. 399).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırma, amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiş toplam 26 öğretmen adayından elde edilen veriler ile yürütülmüştür. Araştırmaya dahil edilen öğretmen adayları; İstanbul'da yaşayan, İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesinde öğrenim gören ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileridir. Araştırmaya katılan Yabancı Diller Öğretmenliği, Matematik Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Özel Eğitim öğretmenliği Temel Eğitim ve Eğitim Bilimleri bölümleri öğrencileridir. Araştırma grubunun 8'i erkek, 18'i kız öğrenciden oluşmaktadır. Bu öğrencilerden sadece 9 tanesi son sınıf öğrencisi olduğu için Okul Deneyimi II dersi kapsamında okullarda staja gitmektedir. Bu öğrencilerin kurum deneyimi stajla sınırlıdır. Araştırmaya dahil edilen öğrencilerin belirlenmesinde tüm fakültede öğrenim gören ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri; amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile seçilmiştir. Ölçüt örneklemede, ölçütler araştırmacı tarafından belirlenir ve ölçütü karşılayan durumların çoğu ile çalışılır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada belirlenen ölçüt; öğrencilerin gönüllü olarak çalışmaya katılması ve ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıfta öğrenim görüyor olması ilkesine bağlı kalınarak seçilmiştir. Araştırmaya dahil edilen öğretmen adayları gönüllülük ilkesine bağlı kalınarak seçilmiştir birinci sınıf öğrencileri öğretmenlikle ilgili yeterli bilgi, donanım, tutum ve anlayışa sahip olmadıkları düşünülerek örnekleme grubuna dahil edilmemişlerdir.

2.3. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri, öğretmen adaylarının özel gereksinimli öğrencilere yönelik farkındalıklarına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yarı-yapılandırılmış görüşmeler ile toplanmıştır. Verilerin toplanması, araştırmacı tarafından hazırlanan 6 açık uçlu soru ile gerçekleştirilmiştir. Bu amaç doğrultusunda ilgili alanyazın taraması (Batu, 2000; Bozeman, 2005; Duman, 2007; Özdemir, 2008; Türkoğlu, 2007) yapılarak görüşme soruları oluşturulmuştur.

Nitel araştırma yöntemlerinden en sık kullanılanı görüşmedir. Görüşmede kullanılan en temel yöntem sözlü iletişimdir. Görüşmeyi kullanan nitel araştırmacıların bu yöntemin özelliklerine, hazırlık ve gerçekleştirme süreçlerine ilişkin eğitimden geçmiş olması gerekir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin araştırmacıya sunduğu en önemli kolaylık görüşmenin önceden hazırlanmış görüşme protokolüne bağlı olarak sürdürülmesi nedeniyle daha sistematik ve karşılaştırılabilir bilgi sunmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Yarı yapılandırılmış görüşmelerde, araştırmacı tarafından önceden belirlenen sorular görüşülen kişiye aynı sırayla sorulur ve görüşülen kişinin soruları istediği genişlikte yanıtlamasına fırsat verilir (Gay, Mills ve Airasian, 2006, s. 419).

Hazırlanan sorular özel eğitim alanında doktora yapmış, alandan iki uzmana gösterilerek uzman görüşü alınmıştır. Alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda yeniden düzenlenen görüşme sorularını sınamak amacıyla gönüllü öğrencilerden oluşan ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinden 10 kişi ile pilot görüşme gerçekleştirilmiş, görüşülen kişiden alınan dönütlerle soru formuna son şekli verilmiştir.

Görüşme yapmak amacıyla; katılımcılar İstanbul'da yaşayan, İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri belirlenmiştir. Farklı anabilim dallarında ve farklı sınıflarda öğrenim gören, gönüllü öğrenciler arasından seçilerek görüşmeye alınmıştır. Görüşmeler yüz yüze, birebir olarak araştırmacı tarafından ses kaydı alınarak yapılmıştır. Öğretmen adaylarına özel gereksinimli çocuklarla ilgili görüşlerini ve farkındalıklarını ortaya çıkaracak sorular yönlendirilerek bu konudaki görüş ve düşüncelerini ayrıntılı olarak ifade etmeleri söylenmiştir. Çözümleme sonrasında betimsel analiz yaklaşımı ile veriler analiz edilmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analizin amacı, ham verilerin okuyucunun anlayabileceği ve isterse kullanabileceği bir biçime sokulmasıdır. Betimsel çözümlemede elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Bu çözümlemede, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir (Altunışık, Coşkun, Yıldırım ve Bayraktaroğlu, 2001; Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu çalışmanın betimsel analizinde, veriler daha önce belirlenmiş altı soruya göre sınıflandırılmıştır. Sınıflandırma işlemi, verilerin mantıklı bir sıraya konularak betimlenmesiyle (sınıflandırılmasıyla) gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırmalarda geçerliği oluşturmayı sağlayan, araştırma alanına yatkınlık, yüz yüze görüşmeler yoluyla derinlemesine bilgi toplama, gözlemler yoluyla bilgi toplama, elde edilen bilgilerin doğrulanması için alana geri gidebilme ve ek bilgi toplama olanağının olmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu çalışmada, katılımcılardan görüşme yoluyla doğrudan bilgi edinilerek verilerin değerlendirilmesi gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın geçerliliği ve güvenilirliği için, katılımcıların sorulara verdiği yanıtlardan alıntılar yapılmıştır. Yüz yüze görüşmelerin yapılması ve ses kaydının gerçekleştirilmesi ile toplanan veriler geçerlilik ve güvenilirlik için destekleyici olmuştur.

Nitel bir araştırmada; toplanan verilerin ayrıntılı olarak rapor edilmesi, bireylerden doğrudan alıntılara yer verilmesi ve bunlardan yola çıkarak sonuçların açıklanması araştırmanın geçerliğinin sağlanması açısından oldukça önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 257). Bu nedenle bu araştırmada araştırma süreci ayrıntılı bir şekilde ele alınmış, doğrudan alıntılara yer verilmiş ve bunlardan yola çıkarak sonuçlar açıklanmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın iç geçerliğini sağlamak amacıyla görüşme formu geliştirilirken ilgili alan yazın incelemesi sonucunda konu ile ilgili bir kavramsal bir çerçeve oluşturulmuştur.

3. BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde öğretmen adaylarının verdiği cevaplardan birbirine yakın cümleler maddeleştirilip aynı şekilde kategorize edilerek tablo haline getirilmiştir. Tablolardaki her kategorinin, verilen cevaplar arasında bulunma sayısı yanına yazılmıştır.

Tablo 1

Öğretmen adaylarının “Sizce Özel Gereksinimli Çocuk Kimdir?” Sorusuna Verdiği Cevapların Dağılımı

Sizce Özel Gereksinimli Çocuk Kimdir?	f
Zihinsel yetersizlik veya üstün zekalı öğrencilerdir.	9
Normalden farklı gelişen çocuktur. Bilişsel, duyuşsal veya psikomotor alanlarda farklılıkları vardır.	6
Zihinsel yetersizlik yaşayan çocuklardır.	4
Özel ihtiyaçları olan çocuktur.	4
Doğumdan beri ailesi ile birlikte gelen genlerden dolayı, yakalandığı bir hastalık, geçirdiği bir trafik kazası gibi nedenlerden dolayı tüm fonksiyonlarını kullanamamasıdır.	2
Diğer çocuklara göre daha özel eğitim alan çocuktur.	1

Tablo 1’de görüldüğü gibi “Sizce özel gereksinimli çocuk kimdir?” sorusuna çeşitli cevaplar vermişlerdir. Cevaplar arasında en çok, zihinsel yetersizlik ve üstün zekalı öğrencilerdir şeklinde tanımlama yapılmıştır. Diğer bir tanımlamanın ise normalden farklı gelişen çocuk şeklinde olduğu görülmektedir. Bilişsel, duyuşsal veya psikomotor alanlarda farklılıkları vardır şeklinde ki tanımlama katılımcıların 6’sı tarafından dile getirilmiştir. Öğretmen adaylarından 4’ü zihinsel yetersizlik yaşayan çocuklardır şeklinde tanımlama yapmışlardır. Katılımcılardan sadece 1’i diğer çocuklara göre daha özel eğitim alan çocuktur şeklinde tanımlama yapmıştır. Bu soruyla ilgili olarak öğretmenlerden bazılarının verdiği cevaplar şu şekildedir.

Dilek: “Bana göre özel gereksinimli çocuk arkadaşları arasında gelişim özellikleri açısından farklılıklar olan çocuklardır. Yani zihinsel yetersizlik veya üstün zekalı öğrencilerdir.”

Zehra: “Özel gereksinimli çocuk, bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından yaşatlarına göre anlamlı farklılıklar gösteren çocuklardır.”

Beyza: “Çeşitli nedenlerle, bireysel özellikleri ve eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından beklenen düzeyden anlamlı farklılık gösteren çocuklardır.”

Ayla: “özel gereksinimli çocuk bana sınıfın genel öğrenim düzeyinden daha alt seviyede zihinsel yetersizliğinin olmasını ifade ediyor.”

Tablo 2

Özel Gereksinimli Çocuklarla Nasıl İletişim Kuracağınız ve Nasıl Öğretimi Gerçekleştireceğiniz Konusunda Bilgi Sahibi misiniz? Sorusuna Verilen Cevapların Dağılımı

Özel Gereksinimli Çocuklarla Nasıl İletişim Kuracağınız ve Nasıl Öğretimi Gerçekleştireceğiniz Konusunda Bilgi Sahibi misiniz?	f
Maalesef bilgim yok.	13
Evet bilgi sahibiyim. Öğretimde sorun yaşamayacağımı düşünüyorum.	10
Bilgi sahibiyim ama öğrenmem gereken daha çok şey olduğunu düşünüyorum.	3

Tablo 2’de öğretmen adayları “Özel gereksinimli çocuklarla nasıl iletişim kuracağınız ve nasıl öğretimi gerçekleştireceğiniz konusunda bilgi sahibi misiniz?” sorusuna çoğunlukla bilgisinin olmadığı cevabını vermişlerdir. 13 öğretmen adayı bu cevabı verirken toplam 10 öğretmen adayı ise bilgi sahibi olduğunu ve öğretimde sorun yaşamayacağını ifade etmiştir. Ayrıca 3 öğretmen adayı da bilgi sahibi olduğunu ancak öğrenmesi gereken çok şey olduğunu belirtmiştir. Bu soruyla ilgili olarak öğretmenlerden bazılarının verdiği cevaplar şu şekildedir:

Gül: “Özel gereksinimli çocuklarla nasıl iletişim kurmam gerektiğini ya da onları nasıl eğiteceğim konusunda net bir bilgi sahibi değilim. Bence özellikle özel gereksinimli çocuklarla iletişim kurmak, onları eğitebilmek için yakından takip etmek ve durumu ile ilgili bilgi sahibi olmak oldukça önemli. Bu şartlarda gerekli eğitimi verebileceğimi ve iletişim kurabileceğimi düşünüyorum.”

Ali: “Yakın çevremde bu durumla sık karşılaşmadığım veya onlarla birebir iletişime geçmediğim için bu konuda yeterli tecrübe ve bilgiye sahip olduğumu açıkçası düşünmüyorum. Fakat elbette sahip oldukları yeterlilikler ve farklılıkları doğrultusunda özel gereksinimlerine cevap verecek, bilişsel açıdan gelişim düzeylerine uygun motive eden, ilgilerini uyandıran, sosyal ve duyuşsal açıdan kendilerini güvende hissettiren, iletişimleri ve sosyal becerileri açısından destekleyici ve katılımlarını arttıran, teşvik edici, kendilerini bir birey olarak gösterebilecekleri ve aktif rol alabilecekleri özel öğretim ortamları, aktiviteleri ve materyallerine ihtiyaçları olduğunu düşünmekteyim. Fakat yine de bu özel öğretim uygulamaları ve işleyişleri hakkında yeterli tecrübe ve bilgiye sahip olduğumu söyleyemem.”

Ayşe: “Evet bilgi sahibiyim. Sade ve akıcı bir dille konuşup anlamasından tereddüt ettiğim şeyleri açıklayıp belirterek ve örnekleyerek yeniden anlatacağım.”

Tablo 3

“Sınıfınızda Özel Gereksinimli Öğrencinin Olması Sizi Kaygılandırır mı?” Sorusuna Verilen Cevapların Dağılımı

Sınıfınızda Özel Gereksinimli Öğrencinin Olması Sizi Kaygılandırır mı?		f
Hayır kaygılandırmaz	çünkü bu konuda eğitim aldım.	3
	çünkü zaten her çocuk farklı ve biz zaten hepsini tek tek incelemeli, hepsiyle tek tek ilgilenmeli ve hepsini tanımaya çalışmalıyız	3
	çünkü onların da diğer çocuklardan bir farkı olmadığını düşünüyorum.	3
Evet kaygılandırır	çünkü sınıfta eşitlik sağlayamamak beni korkutur.	8
	sınıfta düzey farkı olacaktır ve her zaman dersi denge üzerine kurmak zorlayıcı, hatta bazen başarısız olabilir.	4
	çünkü gereksinimlerini tam karşılamayacağımı düşünürüm.	2
	çünkü ne yapmam gerektiğini bilmem.	2
	çünkü tecrübem yok.	1

Tablo 3’te öğretmen adayları “Sınıfınızda özel gereksinimli öğrencinin olması sizi kaygılandırır mı?” sorusuna çoğunlukla kaygılandığı cevabını vermişlerdir. Öğretmen adaylarından evet kaygılandırır diyenlerin frekansı 17 iken, kaygılandırmaz diyen öğretmen adaylarının frekansı 9’dur. Katılımcılardan evet kaygılandırır şeklinde cevap verenler arasında, çünkü sınıfta eşitlik sağlayamamak beni korkutur diyenlerin frekansı 8’dir. Bu kaygı duyan öğretmenler arasında en yüksek frekanstır. Bunu 4 frekansla, sınıfta düzey farkı olacaktır ve her zaman dersi denge üzerine kurmak zorlayıcı, hatta bazen başarısız olabilir şeklindeki ifade takip etmiştir. Kaygılandırmaz diyen öğretmen adayları da, 3’er frekansla bu konuda eğitim aldıklarını, zaten her çocuğun farklı olduğunu ve bu yüzden zaten hepsini incelemesi gerektiğini, onların da diğer çocuklardan bir farkı olmadığını düşündüğünü belirtmiştir. Bu soruyla ilgili olarak öğretmenlerden bazılarının verdiği cevaplar şu şekildedir:

Beyza: “Hayır; kaygılandırmaz. Özel gereksinimi olan öğrencilerle zaman zaman iletişim halinde bulunduğumdan ve bu çocukların sınıf ortamında nasıl davrandıklarını, ayrıca sınıf arkadaşlarının da öğrenciye nasıl yaklaştıklarını gözlemlediğimden bu konuda kişisel birikimlerim var ve bunu sınıftaki özel gereksinimli öğrenciyle ilgili olumlu yönde kullanabileceğime inanıyorum.”

Lale: “Kaygılandırır, çünkü sınıfta eşitlik sağlayamamak beni korkutur, özel gereksinimli çocuğa az veya çok ilgi göstermek istemem. Bu hem o çocuğu hem de sınıfın geri kalanını olumsuz etkiler. Bunu yönetmeyi başardığım takdirde elbette özel gereksinimli öğrencilere de eğitim vermek isterim.”

Ayla: “Sanırım evet. Gereksinimlerini tam karşılamayacağımı düşünürüm.”

Ali: “Kaygılandırır çünkü sınıfta düzey farkı olacaktır ve her zaman dersi denge üzerine kurmak zorlayıcı hatta bazen başarısız olabilir.”

Tablo 4

“Özel Gereksinimli Çocuğun Olduğu Bir Sınıfta, Sınıf İçinde ve Sınıf Dışında Neler Yaparsınız?” Sorusuna Verilen Cevapların Dağılımı

Özel Gereksinimli Çocuğun Olduğu Bir Sınıfta, Sınıf İçinde ve Sınıf Dışında Neler Yaparsınız?	f
Onun özel bir çocuk olduğunu ben bilirim ama bunu ona hissettirmem Gerek diğer öğrencilere gerekse özel gereksinimli öğrencilere eşit davranarak bu tarz farklılıkların onlar arasında bir ayrım oluşturmadığı bilincini veririm	10
Sınıf dışında da sosyal ihtiyaçlarına uygun etkinlikler yapmaya çalışırım	9
Sınıf içinde diğer öğrencilerden daha fazla ilgi gösteririm yani onlara göre ayrı bir program uygulayabilirim. Çocukların ihtiyaçlarına uygun farklılaştırılmış etkinlikler kullanırım.	9
Arkadaşları ile rahat iletişim kurabileceği, kendini güvende hissedeceği bir ortam yaratmaya çalışırım	7
Daha dikkatli davranırım. Sınıf içerisinde doğrudan temas kurmaya çalışırım	2
Onlara daha farklı, kapasitelerine ve yeterliliklerine göre ödevler veririm	2
Diğer öğrencilerim ile de konuşarak arkadaşlarını yalnız bırakmamaları gerektiğini belirtirim	2
Öncelikle sınıfla özel gereksinim ve o çocuğun özel gereksinimi hakkında bilgilendirme yaparım. Grup çalışmasına ağırlık veririm	2
Ailesi ile sürekli irtibatta olurum.	1

Tablo 4’te görüldüğü gibi “Özel gereksinimli çocuğun olduğu bir sınıfta, sınıf içinde ve sınıf dışında neler yaparsınız?” sorusuna öğretmen adayları 10 frekansla onun özel bir çocuk olduğunu ben bilirim ama bunu ona hissettirmem demiştir. Ayrıca gerek diğer öğrencilere gerekse özel gereksinimli öğrencilere eşit davranarak bu tarz farklılıkların onlar arasında bir ayrım oluşturmadığı bilincini veririm cevabını vermişlerdir. Bunu 9 frekansla sınıf dışında da sosyal ihtiyaçlarına uygun etkinlikler yapmaya çalışırım ve onlara göre ayrı bir program uygulayabilirim cevabı izlemektedir. Arkadaşları ile rahat iletişim kurabileceği, kendini güvende hissedeceği bir ortam yaratmaya çalışırım cevabının frekansı ise 7’dir. Onlara daha farklı, kapasitelerine ve yeterliliklerine göre ödevler veririm diyen öğretmen adaylarının frekansı 2 iken, ailesi ile sürekli irtibatta olurum diyenlerin frekansı 1’dir. Bu soruyla ilgili olarak öğretmenlerden bazılarının verdiği cevaplar şu şekildedir:

Ahmet: “Sınıf içindeki aktivitelerin tüm çocukları kaynaştırıcı özellikle olmasından emin olurum. Özel gereksinimli çocuğa zarar vermedikleri takdirde, aralarında bir farklılık olmadığını tüm çocukların anlamasını sağlarım. Sınıf dışında ise özel gereksinimli çocuğa elbette ilgi gösteririm ama bu ilgiyi onu ayırmadan arkadaşlarına da göstererek çocukların farklılık konusunda çelişkiye düşmemesini amaçlarım.”

Zehra: “Çocukların ihtiyaçlarına uygun farklılaştırılmış etkinlikler kullandım sınıf dışında da sosyal ihtiyaçlarına uygun etkinlikler yapmaya çalışırdım.”

Ali: “Özel gereksinimli bir çocuğun olduğu sınıf içinde veya sınıf dışında öğrenciye göre gerekli düzenlemeleri yapar. Arkadaşları ile rahat iletişim kurabileceği, kendini güvende hissedeceği bir ortam yaratmaya çalışırım.”

Osman: "Sınıf içinde diğer öğrencilerden daha fazla ilgi gösteririm yani onlara göre ayrı bi program uygulayabilirim herhangi bir soru olduğunda onlara sorup derse katılmalarını sağlayabilirim. Sınıf dışında ise ödevlerde farklılık yapabilirim. Onlara daha farklı kapasitelerine göre yeterliliklerine göre ödevler verebilirim."

Tablo 5

"Özel Gereksinimli Çocuğun Ailesi ile İletişime Geçerken Neleri Dikkate Almayı Düşünürsünüz?" Sorusuna Verilen Cevapların Dağılımı

Özel Gereksinimli Çocuğun Ailesi ile İletişime Geçerken Neleri Dikkate Almayı Düşünürsünüz?	f
Ailesi ile iletişime geçerek öğrenci ile ilgili bilgi alırım	10
Aileler konusunda daha hassas bir tavır sergilerim, çocuğu normal kılmak ama aynı zamanda hassas olmak konusunda aileyi bilgilendirip, yönlendiririm	8
Ailesi ile iletişime geçerek aile durumun bilincinde mi ve öğrenciye bu durumdan kaynaklı tavrı, ilgi ve tutumu nasıl bunu incelemeye öncelik veririm	5
Anlayış seviyemi arttırarak empati kurmaya çalışırım	3
Öğrenciyle ilgili onu yadırgadığımı, diğer öğrencilerden ayrı tuttuğumu hissetmelerine yol açacak yorumlardan kaçınırım	2
Aileleri sınıf içi etkinliklere dahil etmekten mümkün olduğunca kaçınırdım çünkü diğer hiçbir öğrencinin sınıfta adaletsizlik olduğunu düşünmesini istemem	1
Aileleri özel eğitim sürecinin her boyutunda aktif katılmaya teşvik ederim	1
Kaygılarını azaltmak için çabalarım	1

Tablo 5'te görüldüğü gibi, öğretmen adayları için ailesi ile iletişime geçerek öğrenci ile ilgili bilgi almak, aile ile iletişimde en çok yapmayı düşündükleri şeylerin arasındadır. Tabloda öğretmen adayları, "Özel gereksinimli çocuğun ailesi ile iletişime geçerken neleri dikkate almayı düşünürsünüz?" sorusuna 8 frekansla aileler konusunda daha hassas bir tavır sergilerim, çocuğu normal kılmak konusunda aileyi bilgilendiririm, aileyi yönlendiririm cevabını vermişlerdir. Öğretmen adaylarından anlayış seviyemi arttırarak empati kurmaya çalışırım diyenlerin frekansı 3 iken, aileleri sınıf içi etkinliklere dahil etmekten mümkün olduğunca kaçınırım diyen öğretmen adaylarının frekansı 1'dir. Yine 1 frekansla öğretmen adayları, aileleri özel eğitim sürecinin her boyutunda aktif katılmaya teşvik ederim şeklindeki ifade etmiştir.

Bu soruyla ilgili olarak öğretmenlerden bazılarının verdiği cevaplar şu şekildedir:

Beyza: "Ailesi ile iletişime geçerek aile durumun bilincinde mi ve öğrenciye bu durumdan kaynaklı tavrı, ilgi ve tutumu nasıl bunu incelemeye öncelik veririm."

Ahmet: "Ailesi ile iletişime geçerek öğrenci ile ilgili bilgi alırım. İlk olarak aile çocuğunun özel gereksinimli olduğunun farkında mı bunu bilmem gerekir. Eğer farkında ise beraber hareket edebilmek için adımlar atmamız gerekir. Eğer değilse aileyi buna ikna edebilmeliyim. Çünkü birçok aile durumu kabullenmek de zorluk çekebi-

liyor: *Gerekirse bir uzman desteği alabiliriz. Ve ev içinde de neler yapabilecekleri nasıl yaklaşabilecekleri konusunda, derslerine nasıl destek olabilecekleri konusunda da bilgilendirilmeleri gerekir.”*

Ali: *“Aileler konusunda daha hassas bir tavır sergileyeceğim, çocuğu normal kılmak ama aynı zamanda hassas olmak konusunda aileyi bilgilendirip, yönlendireceğim.”*

Ayşe: *“Ailenin kendini suçlu hissetmemesi ve yapıcı tutumlar içine girmesi önemlidir. Ailelerle konuşurken yine olumlu bir tutum sergiler güven vermeye çalışırım ancak bunun tek taraflı olmadığını sınıfı içi öğrenmelerin, güvenli iletişim ortamlarının, sınıf dışı ve aile ortamlarında da devam etmesi gerektiğini vurgularım. Bunun için beraber hareket edilmesi gerektiğini anlatmaya çalışırım. Önemli gelişmeler için iletimde olunması gerektiğini belirtirim. Olumlu ve yapıcı dönütlerle kaygılarını azaltmaya çalışırım.”*

Gül: *“Hassas olmaya özen gösteririm. Anlayış seviyemi arttırarak empati kurmaya çalışırım.”*

Tablo 6

“Sınıfınızdaki Normal Öğrenciler ile Özel Gereksinimli Öğrencilerinizin Kaynaşması İçin Hangi Yollara Başvurursunuz?” Sorusuna Verilen Cevapların Dağılımı

Sınıfınızdaki Normal Öğrenciler ile Özel Gereksinimli Öğrencilerinizin Kaynaşması İçin Hangi Yollara Başvurursunuz?	f
Öğrencilerin kaynaşması için hepsinin ilgisini çeken ve beraber iletişim içinde olabilecekleri etkinlikler hazırlamaya çalışırım	17
Öncelikle sınıfta bu konuya ilgili bir konuşma yaparım. Herkesin aynı olmadığını, birbirimize saygı duymamız gerektiğini ve hepimizin öğrenmeye eşit şekilde hakkı olduğunu anlatırım	9
Kaynaşmaları için oyunlar oynatırım	5
Görev paylaşımlarında herkesin seviyesine göre dağılım yaparım	4
Toplu sunumlar ve deneyler ayrıca drama gibi etkinlikler yapmaya çalışırım	3
Gruplar halinde proje ödevleri veririm. Onlara etkinlikler yaptırırım.	2
Oturma düzenlerinde bir değişiklik yapabilirim herkes sürekli farklı farklı kişilerle oturmasını sağlarım	1
Sınıf gezileri düzenleyerek arkadaşlarıyla daha kolay iletişim kurmasını sağlarım	1
Çocuğu olduğu gibi kabul ederim. Ben öğretmen olarak kabul ederek öğrencilerim de kabul etmesini sağlarım	1

Tablo 6’da öğretmen adayları “Sınıfınızdaki normal öğrenciler ile özel gereksinimli öğrencilerinizin kaynaşması için hangi yollara başvurursunuz?” sorusuna çoğunlukla yani 17 frekansla öğrencilerin kaynaşması için hepsinin ilgisini çeken ve beraber iletişim içinde olabilecekleri etkinlikler hazırlamaya çalışırım cevabını vermişlerdir. Öğretmen adaylarından “öncelikle sınıfta bu konuya ilgili bir konuşma yaparım. Herkesin aynı

olmadığını, birbirimize saygı duymamız gerektiğini ve hepimizin öğrenmeye eşit şekilde hakkı olduğunu anlatırım” diyenlerin frekansı 9’dur. Gruplar halinde proje ödevleri veririm ve onlara etkinlikler yaptırırım diyen öğretmen adaylarının frekansı 2’dir. Katılımcılardan sınıf gezileri düzenleyerek arkadaşlarıyla daha kolay iletişim kurmasını sağladım şeklinde cevap verenlerin frekansı 1’dir. Yine 1 frekansla, çocuğu olduğu gibi kabul ederim ve ben öğretmen olarak kabul ederek öğrencilerim de kabul etmesini sağladım cevabını vermişlerdir. Bu soruyla ilgili olarak öğretmenlerden bazılarının verdiği cevaplar şu şekildedir:

Gül: “Bir kere en başta çocuğu olduğu gibi kabul ederim ben öğretmen olarak kabul edersem öğrencilerim de bundan etkilenirler kaynaşma fırsatları artar. Beraber iletişimde olabilecekleri etkinlikle düzenlemeye çalışırım.”

Ali: “Çocukların kaynaşabilmeleri için en iyi yolun oyun olduğuna inanan bir öğretmen adayı olarak beraber paylaşımda bulunabilecekleri oyunlar oynattım. Özellikle birbirlerine ihtiyaç duyacakları oyunların etkili olacağını düşünüyorum.”

Ahmet: “Motive edici, ilgi çekici, etkileşim ve paylaşım yüksek olduğu ve kontrol altına alındığı aktivitelerle kaynaşmaları sağlanabilir. Özel gereksinimli veya normal her çocuğa hitap eden aktiviteler ve oyunlar yine öğrenme de kullanılabilir. Bu etkileşim onlara güven kazandıracak ve öğrenme ilgi ve alışkanlığı edinmelerinde yardımcı olacaktır.”

Hilal: “Öncelikle sınıfta bu konuya ilgili bir konuşma yaparım. Herkesin aynı olmadığını birbirimize saygı duymamız gerektiğini ve hepimizin öğrenmeye eşit şekilde hakkı olduğunu anlatırım.”

Ayşe: “Grup çalışmalarında normallerle özellikleri karıştırmaya çalışırım. Önce karışık gruplarla çalışılır. Daha sonra herkesin kendi seviyelerine uygun etkinlikler ve ödevler veririm ve bu sefer aynı seviyedeki öğrencileri gruplarım. Bu sayede hem herkes birbiriyile iletişime geçer ve birbirine yardım eder hem de kendi seviyesindeki öğrencilerle birlikte çalışma fırsatı olur.”

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Özel gereksinimli olarak tanımlanan çocuklar, bedensel özellikleri ve/veya öğrenme yetenekleri normalden ciddi oranda farklı duruma sahip olan çocuklardır. Bu çocukların eğitimde aktif rol oynayacak olan öğretmenlerin onları tanıması ve gereksinimlerine yönelik eğitim ortamı hazırlayabilmesi gereklidir.

Bu çalışmanın amacı; öğretmen adaylarının özel gereksinimli öğrencilerle ilgili farkındalıklarını araştırmaktır. Bu kapsamda öğretmen adaylarının özel gereksinimli çocuklar ve bunlarla nasıl iletişim kuracağı konusundaki bilgisi, sınıf ortamını nasıl düzenleyeceği hakkındaki farkındalığı ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Normal öğrencilerle özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırılması açısından önemi ile aile ile işbirliği çerçevesinde neler yapılabileceği hakkındaki görüşleri incelenmiştir.

Nitel araştırma yöntemiyle yürütülen araştırmanın katılımcıları, İstanbul’da yaşayan İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi’nde öğrenim gören ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinden toplam 26 öğretmen adaydır.

Araştırmaya katılan öğretmen adayları, özel gereksinimli öğrencileri doğru olarak tanımlamışlardır. Zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilerdir şeklinde tanımlamışlardır. Üstün zekalı

öğrencilerdir şeklinde tanımlamanın yanında normalden farklı gelişen çocuktur şeklinde tanımlamışlardır. Bununla birlikte çok azı da olsa sadece zihinsel engelli öğrencilerdir diye tanımlayanlara rastlanmıştır.

Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname’de (1997) özel gereksinimli birey tanımına baktığımızda; “çeşitli nedenlerle, bireysel özellikleri ve eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından beklenen düzeyden anlamlı farklılık gösteren birey” şeklinde tanımlanmaktadır. Akçamete (2010), özel gereksinimli çocukları, bedensel özellikleri ve/veya öğrenme yetenekleri normalden (altında ve üstünde olabilir) ciddi oranda farklı duruma sahip olan çocuklardır şeklinde tanımlamaktadır. Dolayısıyla öğretmen adaylarının özel gereksinimli öğrencileri doğru tanımladığı, öğrencilerini tanıması ve tanılması konusunda sorun yaşamayacağı düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda elde edilen bir diğer bulgu bazı öğretmen adaylarının, özel gereksinimli çocuklarla nasıl iletişim kuracağı ve nasıl öğretimi gerçekleştireceği konusunda bilgisi olmadığıdır.

Bazı öğretmen adayları (n=3), bilgi sahibi olduğunu ama öğrenmesi gereken çok şey olduğunu vurgulamıştır. Öğretmen adaylarının 10’u ise bilgi sahibi olduğunu ve öğretimde sorun yaşamayacağını ifade etmiştir.

Oysaki sınıfınızda böyle bir öğrencinin olması sizi kaygılandırır mı sorusuna, öğretmen adayları evet kaygılandırır şeklinde çok yüksek oranda cevap vermişlerdir. Bazı öğretmen adayları (n=8) sınıfta eşitlik sağlayamamak beni korkutur şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. Diğer öğretmen adaylarının bir kısmı (n=4) düzey farkı olacaktır ve her zaman dersi denge üzerine kurmak zorlayıcı, hatta bazen başarısız olabilir şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir. Kaygılandırmaz diyen öğretmen adayları da, (n=3) frekansla bu konuda eğitim aldıklarını ifade etmişlerdir. Bu öğretmen adaylarının özel eğitim dersi alan öğretmen adayları olduğu görülmüştür.

Nitekim Foley ve Pang (2006), yaptıkları çalışmada öğretmenlerin özel eğitim sertifikalarının bulunması, özel eğitim bilgisi, uygulama ve deneyimlerinin olmasının, özel eğitim geçmişinin engelli çocuklara karşı pozitif tutum geliştirmede yararlı olduğunu bulmuşlardır. Sucuoğlu, Bakkaloğlu, İşcen Karasu, Demir ve Akalın (2014), öğretmenlerin özel gereksinimli çocukları sınıflarına kabul etmede en önemli engelin konuya ilişkin bilgilerinin olmaması olduğunu belirtmekte ve özel gereksinimli çocuklar ve kaynaştırma hakkında bilgi gereksinimleri olduğunu sıklıkla vurgulamaktadırlar.

Bu bulgu özel eğitim dersi alan öğretmen adaylarının, özel gereksinimli öğrencilerle ilgili kaygılarının daha az olmasına neden olduğunu düşündürmektedir. Ancak bu konuda doğrudan yapılmış herhangi bir araştırmaya rastlanmamakla birlikte alanyazında da bu bulguyu destekleyen araştırmalar söz konudur (Artan ve Balat, 2003; Babaoğlu ve Yılmaz, 2010; Ertunç, 2008; İzci, 2005; Şahbaz ve Kalay, 2010).

Araştırma bulguları arasında, öğretmen adaylarının özel gereksinimli çocuklar ile ilgili özel bir çocuk olduğunu bildikleri ama bunu ona hissettirmeyecekleri şeklinde cevaplar vardır. Öğretmen adaylarının verdikleri cevaplarda gerek diğer öğrencilere gerekse özel gereksinimli öğrencilere eşit davranarak bu tarz farklılıkların onlar arasında bir ayrım oluşturmadığı bilincini vermeyi hedefledikleri ifade edilmiştir. Bu cevabı, sınıf dışında da sosyal ihtiyaçlarına uygun etkinlikler yapmaya çalışacakları ve onlara göre ayrı bir program uygulayacakları cevabı izlemektedir. Öğretmen adayları sınıflarında bu çocuklar için, arkadaşları ile rahat iletişim kurabileceği, kendini güvende hissedeceği bir ortam ya-

ratmaya çalışacaklarını ifade etmiştir. Bununla birlikte, “onlara daha farklı, kapasitelerine ve yeterliliklerine göre ödevler veririm” diyen öğretmen adaylarının oranı çok düşüktür. “Ailesi ile sürekli irtibatla olurum” şeklinde ifade eden öğretmen adaylarının oranı da aynı şekilde çok düşüktür. Alanyazında da benzer bulgular görülmektedir. Arslantas, Kurnaz, Koçak, Çalıkçı ve Durdal’ın (2010) öğretmenlerin “bireysel eğitim programına” ilişkin görüşlerini değerlendirdiği araştırmasında öğretmenlerin; bireysel öğretim planlarını hazırlarken çoğunlukla öğrenci seviyelerini dikkate almakla birlikte aile, okul ve bireyin ihtiyaçlarını, öğrenme ortamını, okulun ve bireyin amaçlarını ve planlamanın kanuni boyutunu da dikkate aldıkları bulunmuştur.

“Aile ile iletişimde en çok ne yapmayı düşünürsünüz” sorusuna, öğretmen adayları (n=10), “aile ile iletişime geçerek öğrenci ile ilgili bilgi alırım” şeklinde görüş belirtmiştir. Bunu, “aileler konusunda daha hassas bir tavır sergilerim, aynı zamanda hassas olma konusunda aileyi bilgilendiririm ve yönlendiririm” (n=8) cevabı izlemiştir.

Öğretmen adaylarının arasında “anlayış seviyemi arttırarak empati kurmaya çalışırım” diyenlerin oranı çok düşüktür (n=3). “Aileleri sınıf içi etkinliklere dahil etmekten mümkün olduğunca kaçınırım çünkü diğer hiçbir öğrencinin sınıfta adaletsizlik olduğunu düşünmesini istemem” diyen öğretmen adaylarının oranı (n=1) çok düşüktür. Yine öğretmen adayları (n=1), aileleri özel eğitim sürecinin her boyutunda aktif katılmaya teşvik edeceklerini ifade etmiştir. Bu sonuca göre öğretmen adaylarının empati kurmanın önemini kavramadığı söylenebilir.

Öğretmen adayları çok düşük oranda (n=1) aileyi eğitime katmayı düşündüklerini de ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının özel gereksinimli bir çocukla karşılaştığında ailesiyle nasıl iletişime geçeceği konusunda yeterli beceri ve deneyime sahip olmadığı düşünülebilir. Bu konudaki yeterlilik ve becerilerin öğretmen adayı öğrencilere öğrenimleri sırasında kazandırılması gerektiği önemle vurgulanabilir. Aile ile iletişime geçmenin bu yönüyle önemli olduğu söylenebilir. Oysa Özgan ve Aydın (2010) çalışmasında yönetici ve öğretmenlerin okul-aile işbirliğine ilişkin olumsuz düşüncelere sahip olduğunu saptamıştır. Yine Ergül vd. nin (2013) yaptığı çalışmada öğretmenler için gereksinim duyulan alanların başında aileyle iletişim ve işbirliği gelmektedir. Bu yönüyle öğretmen adaylarının öğretimleri süresince aile ile işbirliği yapabilme bilgi ve becerilerinin kazandırılmasının önemli olduğu söylenebilir. Araştırma bulguları arasında, öğretmen adaylarının, sınıflarındaki normal öğrenciler ile özel gereksinimli öğrencilerin kaynaşması için çoğunlukla hepsinin ilgisini çeken ve beraber iletişim içinde olabilecekleri etkinlikler hazırlamaya çalışacaklarını ifade ettikleri görülmektedir. Öğretmen adayları “öncelikle sınıfta bu konuya ilgili bir konuşma yaparım” şeklinde cevap vermişlerdir. Öğretmen adaylarından “herkesin aynı olmadığını, birbirimize saygı duymamız gerektiğini ve hepimizin öğrenmeye eşit şekilde hakkı olduğunu anlatırım” diyenlerin (n=9) oranı da ikinci sırada yer almaktadır. Gruplar halinde proje ödevleri veririm ve onlara etkinlikler yaptırırım diyen öğretmen adaylarının oranı çok düşüktür (n=2). Oysa proje çalışmaları öğrencilerin birlikte etkinlik yapmaları ve birbirlerine katkı sağlamları için önemli fırsatlar olabilir. Katılımcılardan “sınıf gezileri düzenleyerek arkadaşlarıyla daha kolay iletişim kurmasını sağladım” şeklinde cevap verenlerin (n=1) oranı düşüktür, “Çocuğu olduğu gibi kabul ederim” (n=1) şeklinde ifade edilmiştir. “Ben öğretmen olarak bu öğrencileri kabul ederek öğrencilerimin de kabul etmesini sağladım” cevabını vermişlerdir. Kabul olmadan sağlıklı iletişimin ve beraber hareket etmenin çok mümkün olmayacağı söylenebilir. Bu konuda yapılmış doğrudan ilişkili bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Görüldüğü gibi öğretmen adayları; özel gereksinimli çocukların kim olduğunu bilmekte ve doğru tanımlayabilmektedir. Bununla birlikte çoğu öğretmen adayı, özel gereksinimli çocuklarla nasıl iletişim kuracağı ve nasıl öğretimi gerçekleştireceği konusunda bilgisi olmadığını belirtmiştir. Öğretmen adayları yüksek bir frekansla sınıflarında özel gereksinimli öğrencinin olmasının kendilerini kaygılandıracağını ifade etmiştir. Sınıfta yapacağı düzenlemeler ile ilgili olarak da diğer öğrencilerde bilinç oluşturmaya çalışacaklarını söylemişlerdir. Yine özel gereksinimli çocuklar için ayrı bir program uygulayacaklarını ve ihtiyaçlarına uygun farklılaştırılmış etkinlikler yapacaklarını belirtmişlerdir. Ancak aile ile iletişimde olmayı belirtenlerin frekansı çok düşük bulunmuştur. Aile ile iletişimde nelere dikkat edeceklerini belirtirken, “aileyi bilgilendirip, yönlendiririm” cevabını vermişlerdir. Ancak, öğretmen adaylarının çok azının empati kurmaya çalışacağı ve aileleri özel eğitim sürecinin her boyutunda aktif katılmaya teşvik edeceklerini ifade ettikleri görülmüştür. Bu çalışma, İstanbul’da yaşayan, İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi’nde öğrenim gören Yabancı Diller Öğretmenliği, Matematik Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Özel Eğitim öğretmenliği, Temel eğitim ve Eğitim Bilimleri bölümlerine devam eden ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri ile sınırlıdır. Bu öğrencilerin kurum deneyimlerine bakıldığında stajla sınırlı olduğu görülmektedir. Tüm fakültedeki anabilim dalları araştırmaya katılmakla birlikte, sadece ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri ile sınırlıdır. Birinci sınıf öğrencileri öğretmenlikle ilgili yeterli bilgi, donanım, tutum ve anlayışa sahip olmadıkları düşünülerek örneklem grubuna dahil edilmemişlerdir.

Bu bulgular ışığında aşağıdaki öneriler sunulabilir:

1. Öğretmen adaylarının özel gereksinimli çocuklarla da iletişim kurma konusunda beceri geliştirebilmesi için öğrenimleri sürecinde eğitimler verilebilir. Bunun için zorunlu derslerin sayısı artırılabilir.
2. Öğretmen adaylarında, okul aile işbirliğini organize edebilecek, annelerin ihtiyaçlarını belirleyebilecek, çocukların gelişimlerini yakından tanıyıp aileyi bilgilendirebilecek, terapist-doktor-özel eğitim uzmanı-psikolog ile işbirliği yapabilecek beceri ve yeterlilikler sağlanabilir.
3. Öğretmen adaylarının, öğretmen olduğunda aileye özellikle anneye bilgi ve beceri kazandırması önemlidir. Bunun için öğretmen adaylarının lisans eğitimi süresince aile eğitimi konusunda bilgilendirilmesi için özel eğitimlerin ve sertifika programlarının verilmesi sağlanabilir.
4. Öğretmenlerin çocuk eğitiminde ve alınacak kararlarda aile ile birlikte hareket etmesi özel gereksinimli çocuklara daha fazla destek verilmesini kolaylaştırabilir.
5. Özel gereksinimli öğrencilerin eğitsel gereksinimleri karşılamak ve etkili bir şekilde eğitimlerini gerçekleştirmek için öğretmen adaylarına bilgi ve becerilerini artırıcı seçmeli dersler konulabilir.
6. Öğretmen adaylarına, eğitim amaçlarını gerçekleştirebilmek için özel gereksinimli öğrencilerin olduğu sınıflarda sınıf kontrolünü nasıl sağlayacakları ve uygun olmayan davranışlarla nasıl başa çıkabileceklerine ilişkin temel davranış ve sınıf kontrolü ile ilgili becerilerini geliştirmek üzere çalıştay (workshop) düzenlenebilir.
7. Öğretmen adayları ile ilgili özel eğitim alanında yapılmış çalışmalar az sayıdadır. Bu alandaki çalışmalara daha fazla yer verilebilir.

5. KAYNAKÇA

- Akçamete, G. (2010). *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Yıldırım, E., ve Bayraktaroğlu, S. (2001). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Adapazarı: Sakarya Kitabevi.
- Arslantas, S., Kurnaz, A., Koçak, F., Çalıkçı, N. M., ve Durdal, N. (2010). *Bugünden geleceğe özel eğitim*. 18. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, 13-15 Kasım 2010, Konya.
- Artan, İ. ve Balat, G. (2003). Okul öncesi eğitimcilerinin entegrasyona ilişkin bilgi ve düşüncelerinin incelenmesi. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 11(1), 65-80.
- Avcı, N. (1999). *Normal sınıf öğretmenlerinin zihinsel engelli çocukların kaynaştırılmalarına ilişkin tutumlarını ve yeterliliklerini değiştirmede farklı eğitim tekniklerinin etkisinin karşılaştırılması*. (Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara).
- Avramidis, E., Bayliss, P., Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in ordinary school in one Local Educational Authority. *Educational Psychology*, 20(2), 193-213.
- Ayral, M. vd. (2011). *Eğitimin, kaynaştırma eğitiminde öğretmen tutumlarına etkisi*. Conference ACAEP – Education for Active Citizenship – Priority in Education, 1-4 Haziran 2011, Romanya.
- Baker, J. M., Zigmond, N. (1995). The meaning and practice of inclusion for students with learning disabilities: themes and implications from the five cases. *The Journal of Special Education*, 29(2), 163-180.
- Batu, S. (2000). *Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaşturmaya ilişkin görüş ve önerileri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Babaoğlu, E., ve Yılmaz S. (2010). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 345-354.
- Bozeman, L. E. (2005). *Children left behind: A study of teachers' attitudes toward inclusive education*. (Doctoral dissertation, Capella University).
- Brownell, T. M., Rosenberg, S. M., Sindelar T. P., & Smith, D. D. (2004). Teacher education: toward a qualified teacher for every classroom. In M. A. Sorrells, J. H. Rieth, & T. P. Sindelar (Eds.), *Critical issues in special education* (pp. 243-257). Boston: Pearson Education.
- Diken, H. İ. ve Sucuoğlu, B. (1999). Sınıfında zihin engelli çocuk bulunan ve bulunmayan sınıf öğretmenlerinin zihin engelli çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(3), 25-39.
- Duman, S. F. (2007). *Kaynaşturmaya yönelik öğretmen destek programının okulöncesi dönemdeki çocukların gelişim düzeylerine etkilerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir).
- Ergül, C., Baydık, B. ve Demir, Ş. (2013). Özel eğitim öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin zihinsel engelliler öğretmenliği lisans programı yeterliliklerine ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim*, 13(1), 499-522.
- Ertunç, E. (2008). *Kaynaştırma eğitimi uygulanan ilköğretim ikinci kademede görev alan beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi hakkındaki bilgi düzeylerinin ve sınıflarındaki engelli öğrencilere bakış açılarının değerlendirilmesi (Adana ili örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara).
- Foley, R. M., & Pang, L. S. (2006). Alternative education programs: program and student characteristics. *The High School Journal*. Feb/Mar, 10-21.

- Freeman, S., & Alkin, M. (2000). Academic and social attainments of children with mental retardation in general education and special education settings. *Remedial and Special Education, 21*(1), 3-18.
- Friend, M., & Bursuck, W. D. (2002). *Including student with special needs*. Boston: Allyn Bacon.
- Gay, L., Mills, G., & Airasian, P. (2006). *Educational research competencies for analysis and applications* (8th ed.). New Jersey: Prentice Hall.
- Kırcaali-İftar, G. (1998). *Özel gereksinimli bireyler ve özel eğitim. İlköğretim öğretmenliği lisans tamamlama programı*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Lambe, J., & Bones, R. (2006). Student teachers' attitudes to inclusion: Implications for initial teacher education in Northern Ireland, *International Journal of Inclusive Education, 10*(6), 511-527.
- Murawski, W. W., & Swanson, H. L. (2001). A meta analysis of co-teaching research: Where are the data? *Remedial and Special Education, 22*(5), 258-267.
- İzci, E. (2005). Sınıf Öğretmeni adaylarının "özel eğitim" konusundaki yeterlikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 4*(14), 106-114.
- Olson, J. L., & Platt, C. J. (2004). *Teaching children and adolescents with special needs*. New Jersey: Prentice Hall.
- Orel, A., Zerey, Z. ve Töret, G. (2004). Sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 5*(1), 23-33.
- Özdemir, N. (2008). *Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan ilköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar).
- Resmi Gazete. (2012). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. http://orgm.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=608
- Rizzo, T. I. (1985). Attributes related to teacher attitudes. *Perceptual and Motor Skills, 60*(3), 739-742.
- Sarı, H. ve Bozgeyikli, H. (2003). Öğretmen adaylarının özel eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi: karşılaştırmalı bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9*, 183-203.
- Salend, S. J. (1998). *Effective mainstreaming: Creating inclusive classrooms*. New Jersey: Prentice Hall.
- Şahbaz, Ü. ve Kalay, G. (2010). Okulöncesi eğitimi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*(19), 116-135.
- Sucuoğlu, B. ve Kargın, T. (2010). *İlköğretim 'de kaynaştırma uygulamaları*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., İşcen Karasu, F., Demir, Ş. ve Akalın, S. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin bilgi düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim, 14*(4), 1467-1485.
- Türkoğlu, Y. K. (2007). *İlköğretim okulu öğretmenleriyle gerçekleştirilen bilgilendirme çalışmalarının öncesi ve sonrasında öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir).
- Yaralı, D. (2015). Öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(2), 431-456.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5. bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. bs.). Ankara: Seçkin Yayınevi
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. bs.). Ankara: Seçkin Yayınevi

Wilczenski, F. L. (1993). Changes in attitudes toward mainstreaming among undergraduate education students. *Educational Research Quarterly*, 17, 5–17.

573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname

AN INVESTIGATION INTO THE EXPERIENCES OF ERASMUS STUDENTS

Serap ÖNEN*

ABSTRACT

Erasmus+ is a European Union framework programme which provides service in the fields of education, training, youth and sport. It also comprises mobility for higher education students and staff. This qualitative study examines Istanbul University HAYEF ELT students' Erasmus experiences. It aims to investigate the contribution of the programme and the challenges students encounter as an Erasmus student. The results reveal that the programme contributes to the students' cultural accumulation, language acquisition, and academic, social, personal and career development. The students have the greatest difficulty in the pre-Erasmus period. Paper work is the most challenging issue for the students in this period. On the other hand, the main problem students encounter during the Erasmus programme is communicating and socialising. After the Erasmus, the majority of the students suffer what can be referred to as "the post-Erasmus syndrome".

Keywords: Erasmus students, Erasmus experiences, the challenges of the Erasmus+ programme, post-Erasmus syndrome

HASAN ALI YÜCEL EĞİTİM FAKÜLTESİ İNGİLİZ DİLİ EĞİTİMİ ÖĞRENCİLERİNİN ERASMUS TECRÜBELERİ

ÖZ

Erasmus+ eğitim, öğretim, gençlik ve spor alanlarında hizmet sağlayan bir Avrupa Birliği çerçeve programıdır. Program yükseköğretim öğrencilerinin ve öğretim elemanlarının hareketliliğini de içermektedir. Bu nitel çalışma İstanbul Üniversitesi HAYEF İDE öğrencilerinin Erasmus tecrübelerini incelemektedir. Çalışma, programın katkısını ve öğrencilerin Erasmus öğrencisi olarak karşılaştıkları zorlukları araştırmayı amaçlamaktadır. Sonuçlar programın öğrencilerin kültürel birikimine, dil edinimine ve akademik, sosyal, bireysel ve kariyer gelişimlerine katkı sağladığını göstermektedir. Öğrenciler en çok Erasmus öncesi dönemde zorlanmaktadır. Bu dönemde öğrenciler için en zorlayıcı durum kağıt işleridir. Diğer taraftan, Erasmus programı süresince öğrencilerin yaşadığı en büyük problem iletişim kurmak ve sosyalleşmektir. Erasmus'dan sonra ise öğrencilerin çoğu "Erasmus sonrası sendromu" olarak anılabilecek bir süreç yaşamaktadırlar.

Anahtar Kelimeler: Erasmus öğrencileri, Erasmus tecrübeleri, Erasmus+ programın zorlukları, Erasmus sonrası sendromu

* Dr., İstanbul University, Hasan Ali Yücel Education Faculty, İstanbul- Turkey, onens@istanbul.edu.tr

1. INTRODUCTION

An increasing number of university students are benefitting from studying abroad by means of the student mobility programmes. With these programmes in which students receive a part of their formal education in a foreign country, students can find the chance to develop their language skills, meet different cultures, raise their cultural awareness and take courses in multicultural classes. They can also develop their social skills, make international friends, boost their self-confidence, and build professional contacts for use after graduation. Besides, as Kehm (2005) suggests, studying abroad facilitates the development of students' personality and the development of qualifications for their future careers. Kehm (2005, p. 19) summarizes the benefits of studying abroad as follows:

A. International experiences help to develop the personality by broadening the horizon of the individual student and provide him or her with sufficient flexibility and cultural as well as social knowledge to be able to adapt to unfamiliar situations and to act appropriately.

B. International experiences also help to gain a number of qualifications—beyond an improved knowledge of a foreign language—that contribute to later employment ability and perhaps a career in an international context.

Similarly, Di Pietro (2014) proposes that student mobility programmes help students gain the necessary skills and experiences employers are seeking from new graduates. Especially, for students who pursue an international career, mobility programmes may provide students with better working opportunities abroad. Di Pietro (2014) also states that studying abroad may increase the employment chances of students from relatively disadvantaged backgrounds. On the other hand, student mobility is an important opportunity for the students who cannot go abroad as well. As Kehm (2005) states students are taking advantage of “getting to know foreign cultures by mingling with students from abroad at their home university” (p. 19). This is called “Internationalisation at home”.

However, as Sigalas (2010) points out, studying abroad can also be a stressful experience for the students. No matter how much effort home and host universities put in to help students integrate in the new environment, students still have to struggle with a series of challenges such as seeking for accommodation, adapting to a new environment and a different educational setting, experiencing acculturation difficulty, and combatting with home sickness.

During my years as an Erasmus departmental coordinator at Istanbul University, I have observed that our students do also encounter difficulties in their Erasmus year. While some students struggled more with the application procedures before the mobility programme, some struggled more during their stay in a foreign country. There were also some students who had difficulties after the Erasmus experience. The purpose of this study is to identify the types of difficulties students encounter in the Erasmus programme and investigate in what respects they benefit from it.

2. THEORETICAL BACKGROUND TO THE STUDY

2.1. Student Mobility

Student mobility can be simply defined as sending own students abroad and hosting foreign students for a length of time. Thus, as Murphy-Lejeune (2008, p. 16) suggests “a mobile

student is a double agent: s/he is considered as outgoing from her country of origin and as incoming in her chosen country of study". The volume of the student mobility, both incoming and outgoing, is considered as the indicator of the degree of internationalisation in a certain higher education institution.

2.2. Erasmus+

Erasmus+ is the general term used for the framework programme which provides support for different age and target groups in the fields of education, training, youth and sports. It is the new European Union programme which has come into effect in January 2014 and which comprises the years 2014-2020. The previous programmes which had been directed within the Lifelong Learning Programmes, such as Erasmus, Comenius, Leonardo da Vinci, and Grundtvig, and the Youth in Action Programme and the five international cooperation programmes (Erasmus Mundus, Tempus, Alfa, Edulink and the Industrialised Countries Instrument Education Cooperation Programme) were brought together under the Erasmus+ Programme (Ulusal Ajans, n. d.). Briefly, since its foundation in 1987, the Erasmus Programme has passed through three phases:

*1st phase under the Socrates Programme (until 2007),
2nd phase under the Life Long Learning Programme (2007-2013)
3rd phase under the Erasmus+ Programme (starting in 2014)*
(Zerman, 2014, p. 17)

The Erasmus+ Programme aims to help people gain new skills, increase their employment opportunities and strengthen their personal development regardless of their age and educational background. The programme covers education, training, youth and sports. The main reason for giving the name Erasmus+ to the programme is due to the fact that the name 'Erasmus' is more widely known in public compared to the other names of the programmes stated above (Ulusal Ajans, n. d.).

The selection of the students for the programme is mainly based on early school performance. As Di Pietro and Page (2008, p. 396) put forward, "the number of applicants is higher than the number of places available, universities have to set up selection processes that are based on past student performance". Thus, students who have good academic records have higher chances to be selected than their peers who have poor academic records.

2.3. Previous Studies on Student Mobility

The increase in student mobility has greatly impacted the interest in student mobility research in the last two decades. Some studies (Freed, 1995; Freed, Segalowitz, & Dewey, 2004; Llanes & Munoz, 2009; Hernandez, 2010; Llanes, Tragant, & Raquel Serrano, 2012) focused on the effects of mobility on students' L2 development, such as the development of oral skills, listening skills, writing skills and vocabulary acquisition after mobility. Some examined the challenges of mobility. For instance, Camiciottoli (2010) examining the challenges of European student mobility puts forward that Italian business students have difficulties in understanding the course content during their Erasmus period abroad. Therefore, she suggests a pre-departure lecture comprehension course based on a corpus-based study which identifies the basic linguistic, discursive, and disciplinary features of

business lectures. The study aims to increase the effectiveness of the course and address the specific needs of exchange students. Based on the findings of the study, Camiciottoli (2010) proposes enhancing the lecture video materials with high-tech digital recordings with speakers from diverse L1s in order to help students comprehend different accents.

On the other hand, some studies (Di Pietro, 2014; Teichler, 2001) have been conducted to shed light on the impact of Erasmus on subsequent employment. Di Pietro (2014) investigates the association between student mobility and graduates' job prospects. He states that there is a positive association between having an international education experience and finding a job because during their study abroad, students acquire qualifications and skills needed to enter the labor market. Similarly, Teichler (2001, p. 212) argues that more mobile students than nonmobile students:

- take on job assignments with international components,
- are employed abroad,
- are assigned work abroad (if employed by a home country employer),
- assess their professionally relevant competence highly, and
- experience a smooth transition to employment.

In a recent study, Aslan and Jacobs (2014) investigated the experiences of Ankara University Erasmus mobility students. The focus of the study was to examine the main reasons of participating in Erasmus programme, identify the good practices and understand whether the good practices differ according to a host country. The study reveals that language learning and living in a foreign culture are the primary reasons of participating in the programme. The good practices students experience in academic dimension are courses, instructors, academic development opportunities and language learning opportunities. In terms of social dimension, the good practices for the students are guidance, attitudes toward students, flexible bureaucracy and multicultural learning environments. With respect to the physical dimension, the most liked attributes of host universities are accommodation, technical facilities, facilities for study and facilities for handicapped students.

In a similar vein, Yücelsin-Taş (2013) investigated the problems of Marmara University Erasmus students studying in the Department of French Language Teaching. The problems of students are categorized in three periods: before, during and after the mobility. The results reveal that the most important problem encountered before going abroad is the late arrival of documents from the host universities. The major difficulty during the study abroad is the lack of sufficient foreign language competence. The most important problem after the mobility is the equivalence of courses. The study also reveals that the programme contributes mainly to the students' linguistic and personal growth.

Although there are many research studies on Erasmus students, there are only a few studies (Aslan & Jacobs, 2014; Yücelsin-Taş, 2013) which shed light on the experiences of Turkish Erasmus students. Since I was appointed as the Erasmus departmental coordinator in 2012, I have observed that our students have a number of difficulties during their study abroad. In fact, during my informal conversations with the students, I noticed that while some students encounter difficulty before they go abroad, some have difficulties abroad. There are also students who encounter difficulty when they return. On the other hand, each year when the Erasmus applications start, usually a group of students have doubts about whether or not to apply to the programme and ask me the questions regarding the contri-

butions of the programme. There are even some students who receive acceptance to the programme but decide not to go and turn down this opportunity because of the hearsay that the programme has many drawbacks. The present study aims to contribute to the growing body of research in Erasmus+ student mobility by investigating the Erasmus experiences of Istanbul University English Language Teaching students and graduates.

3. THE STUDY

This qualitative study investigates Erasmus experiences of students and graduates of English Language Teaching (ELT) department at a state university in Istanbul, Turkey, with an online survey. Content analysis was used as the research technique to analyse the data collected. As Cohen, Manion and Morrison (2007) state:

One of the enduring problems of qualitative data analysis is the reduction of copious amounts of written data to manageable and comprehensible proportions. Data reduction is a key element of qualitative analysis, performed in a way that attempts to respect the quality of the qualitative data. One common procedure for achieving this is content analysis... (p. 475).

It is ‘a research technique for making replicable and valid inferences from texts (or other meaningful matter) to the contexts of their use’ (Krippendorff, 2004, p. 18).

3.1. Aim of the Study

The purpose of this study is to investigate whether and to what extent participants believe Erasmus to have contributed to their academic, social, cultural, personal, and career development and language acquisition. It also aims to investigate whether participants have had any difficulties in the Erasmus programme, and if they had, which period (before, during, or after) of the Erasmus programme was more challenging for them.

The study primarily addresses the following research questions:

1. How do HAYEF ELT students perceive their Erasmus experiences?
 - a. Do they believe that Erasmus has contributed to their academic, social, cultural, personal, and career development and language acquisition? If yes, to what extent?
2. Do HAYEF ELT students encounter any difficulties in the Erasmus+ programme?
 - a. If yes, in which period (before, during, or after the Erasmus) do students have the most difficulty?
 - b. What type of challenges do the Erasmus students encounter in each period?

In pursuit of the answers to these questions, both qualitative and quantitative research methods are used. The data is collected through a survey which consists of three parts including demographics, and open and closed-ended questions that yield information through Likert-scale, multiple choice and rank-order scale. The first and second parts of the survey are analysed quantitatively. The data collected through the open-ended questions are examined through content analysis.

3.2. Significance of the Study

The results of this study will be beneficial to students who would like to apply to the Erasmus+ programme. With the help of this study, the students can learn the contributions of studying abroad and will be better able to see the drawbacks of the programme. This study is also expected to be useful for departmental and institutional Erasmus coordinators. They may raise awareness of the challenges students encounter throughout the programme. Thereby, according to the needs of the students, the coordinators can organize orientation programs before students go abroad. Moreover, as a result of this study, the coordinators can better guide the candidate Erasmus students.

3.3. The Participants of the Study

The study is conducted with the voluntary participation of 30 ELT Department students and graduates who participated in the programme from 2010 to 2015. The majority of the participants, 19 out of 30, are graduates who have experienced student mobility during their study at Istanbul University between 2010-2011 and 2013-2014 academic years. However, this group mainly consists of newly graduates; that is eight participants are in their first year of graduation and similarly eight participants are in their second year of graduation. On the other hand, two participants are in their third year and only one participant is in his/her fourth year of graduation. The rest of the participants were students in the 2015-2016 academic year. Although a gender-based analysis is not within the scope of this study, it should be noted that the majority of the participants are females, which reflects the common fate of Foreign Language Departments in Turkey. Male students usually do not prefer to study at philology or foreign language teaching departments. Similarly, six out of 30 participants are males and 24 of them are females in this study. Table 1 below presents a detailed description of the participants. It shows the number of graduate and student participants, and the grades of the students. Besides, it displays the Erasmus year of each participant, the gender, and the host country and city of the participants.

Table 1

The Distribution of Participants by Education, Year of Doing Erasmus+, Gender, and the Host Country/City

	Participant		Academic Year	Gender	Country / City
	Student / Grade	Grad			
1	sophomore		2014-2015	M	Germany/Bremen
2		X	2012-2013	F	Germany/Berlin
3	junior		2014-2015	F	Germany/Bremen
4	junior		2013-2014	F	Germany/Bremen
5		X	2010-2011	F	Germany/Munich
6	junior		2014-2015	F	Spain/Granada
7		X	2013-2014	F	Germany/Cologne
8		X	2011-2012	F	Spain/Zaragoza

9	sophomore		2014-2015	F	Germany/Flensburg
10		X	2013-2014	F	Spain/Zaragoza
11		X	2012-2013	F	Germany/Cologne
12	junior		2014-2015	F	Germany/Flensburg
13		X	2012-2013	F	Germany/Berlin
14		X	2012-2013	F	Germany/Bremen
15		X	2012-2013	M	Germany/Cologne
16		X	2013-2014	F	Germany/Munich
17		X	2012-2013	F	Germany/Berlin
18		X	2013-2014	M	Germany/Berlin
19	junior		2014-2015	F	Germany/Frankfurt
20		X	2013-2014	F	Germany/Cologne
21	junior		2014-2015	F	Germany/Cologne
22		X	2013-2014	F	Germany/Munich
23		X	2013-2014	F	Spain/Zaragoza
24		X	2013-2014	F	Germany/Frankfurt
25		X	2012-2013	F	Germany/Frankfurt
26		X	2011-2012	M	Germany/Cologne
27	junior		2014-2015	M	Germany/Cologne
28	junior		2014-2015	M	Poland/Krosno
29		X	2012-2013	F	Germany/Bremen
30	sophomore		2014-2015	F	Poland/Krosno

Table 2 below presents the distribution of the participants by their host universities. As can be seen, the majority of the participants consist of those who did their Erasmus in Germany. In fact, there is a general tendency among our students to prefer Germany over other options. This might be because our department has Erasmus+ agreements mainly with the German universities. However, although there are several other options such as Palermo University, Italy; Granada University, Spain; Pardubice University, the Czech Republic; the Aristotle University of Thessaloniki, Greece; and Krosno University, Poland, students' first choice is generally Germany. This might be because our students mostly have relatives and acquaintances in Germany and also German is usually preferred as the second foreign language by the students. These factors may account for the students being more familiar with Germany as an academic setting.

Table 2
The Distribution of the Participants by Their Host Countries and Universities

Host Country	Host University	No. of Students
Germany	Humboldt University of Berlin	4
	The University of Bremen	5
	University of Cologne	7
	The Goethe University Frankfurt	3
	The University of Flensburg	2
	Ludwig Maximilians University of Munich	3
Spain	University of Granada	1
	University of Zaragoza	3
Poland	PWSZ Krosno	2
Total		30

Finally, as for the grade level of the students, except for three participants all of them did their Erasmus in the third grade. The three students, on the other hand, did their Erasmus in the second grade. As a departmental policy, we usually encourage our students to go in the third grade, and in the spring term. This decision is mainly related to the students' academic competencies. Technically, however, they can apply and go at any grade. Furthermore, because of the institutional policy, which aims to provide the Erasmus opportunity to a large number of students, Erasmus grants in Istanbul University are available only for six months. However, through their own means, they can continue their study abroad for another six months. Generally, most of the students prefer to stay for six months, as is the case for the participants of this study.

3.4. The Data Collection Procedure

The data were collected by means of an online survey. In order to encourage the participation of the graduates who have benefited from Erasmus programme, using the online survey was inevitable as they work as English teachers in different regions of Turkey. The study was introduced in the HAYEF ELT social media group. Then, the survey link was sent as an e-mail to the participants who volunteered to take part in the study. The survey consists of three parts. The first part includes ten questions for demographics such as the education status of the participants, e.g. *I'm a student / I'm a graduate*; the academic year of the Erasmus+ mobility, e.g. *2012-2013*; the name of the host country; and the name of the host university. The second part of the survey consists of a Likert-scale, a multiple choice, and a rank-order scale questions. In the Likert-scale question, participants are asked to answer the question: "*Please evaluate your Erasmus experience in terms of its contributions to your cultural accumulation, language acquisition, and academic, social, and personal development*". In the multiple choice question the participants were asked to answer whether or not they had any difficulties in the Erasmus+ programme (pre-Erasmus, during the Erasmus, and post-Erasmus). The third question was a rank-order scale asking

participants to grade the three periods of Erasmus from the most challenging to the least challenging period. The last part of the survey consisted of three open-ended questions. These questions asked participants to explain in detail the challenges they encountered in each period of Erasmus. There was also a follow-up question as “*If you haven't encountered any difficulties, please specify*”.

Before the main study, the data collection instrument was piloted with ten voluntary participants. Then, some of the questions were revised and a few new items were included in the survey based on the feedback provided from the Erasmus students. After the pilot study, the data collection process started and lasted for three weeks.

3.5. The Data Analysis

The data analysis starts with downloading the online survey responses and randomly assigning a number for each Erasmus student, such as S1, S2, and S3. As stated above, the first part of the survey consists of some demographic information. Based on the responses given in this part, a data summary sheet was generated. Thereby, it became easy to examine the profiles of the participants. The second part of the survey, which consisted of Likert-scale, multiple choice, and rank-order scale questions, was analysed quantitatively in terms of frequencies and percentages. The third part of the survey was analysed qualitatively. In the analysis of the open-ended questions a content analysis was performed.

4. FINDINGS

4.1. The Perceptions of HAYEF ELT Students on the Contributions of Erasmus

The first research question of this study aimed to identify how HAYEF ELT students perceive their Erasmus experiences. The participants were asked to reflect on the contribution of Erasmus to their cultural accumulation, language acquisition, and academic, social, personal and career development. The answers were elicited through a Likert-scale question in the survey. Table 3 below displays the perceptions of the Erasmus students on the contributions of the Erasmus programme.

Table 3

The Contributions of Erasmus to the Development of HAYEF ELT Students and Graduates

	had no effect	had too little effect	had an effect	had much effect	total number
Academic development	0.00% 0	10.00% 3	53.33% 16	36.67% 11	30
Language acquisition	0.00% 0	10.00% 3	33.33% 10	56.67% 17	30
Social development	0.00% 0	6.67% 2	33.33% 10	60.00% 18	30
Cultural accumulation	0.00% 0	0.00% 0	13.33% 4	86.67% 26	30
Personal development	0.00% 0	0.00% 0	26.67% 8	73.33% 22	30
Career development	6.67% 2	20.00% 6	53.33% 16	20.00% 6	30

The overall results reveal that the participants believe the Erasmus programme has affected them positively in many aspects. The participants put forward that they have benefited from the programme mostly in terms of cultural accumulation and personal development. While 26 out of 30 participants (86.67%) suggest that Erasmus has much effect, four participants (13.33%) state that it has an effect on their cultural accumulation. Similarly, 22 out of 30 participants (73.33%) believe that the programme has much effect and eight participants (26.67%) propose that it has an effect on their personal development. Social development is perceived as the third most improved area during the Erasmus with the percentage of 60.00 as having much effect on 18 out of 30 students. However, two out of 30 participants believe that Erasmus has too little effect on their social development. Career development is the only domain defined by students as having no effect as two participants (6.67%) state that it has no effect on their career development. On the other hand, only six out of 30 participants (20.00%) believe that the programme has much effect on their career development.

Most of the participants believe that Erasmus affects their academic development. While 11 out of 30 participants (36.67%) state that Erasmus has much effect, 16 participants (53.33%) believe that it has an effect. However, three out of 30 participants (10.00%) put forward that Erasmus has too little effect on their academic progress. Similarly, most participants think that language acquisition improves during the Erasmus. Only three out of 30 participants (10.00%) state that Erasmus has too little effect on their language acquisition.

4.2. The Challenges Students Experienced in the Erasmus+ Programme

The first research question of this study aimed to identify how HAYEF ELT students perceive their Erasmus

The second research question of this study aimed to identify whether or not HAYEF ELT students encounter any difficulties in the Erasmus+ programme. The answers to this question were elicited through a multiple choice question in the survey which was formulated as: “*Did you have any difficulties in the Erasmus programme (including the pre-, during, and post-Erasmus periods)*” and the choices as “*a) I had great difficulty, b) I had difficulty, c) I had little difficulty, d) I did not have any difficulty, and e) I have no idea*”.

The results revealed that all the participants had difficulties in the Erasmus+ programme. However, the degree of difficulty experienced by the students differed. While 16 out of 30 participants (53.33%) asserted that they had difficulty, 13 out of 30 participants (43.00%) stated that they had just a little difficulty. Only one participant (3.33%) stated that she/he had great difficulty in the Erasmus programme. None of the participants reported that they had no difficulties in the programme.

The Erasmus process practically consists of three phases -before, during and after the Erasmus programme. The sub-research question aimed to identify the phase that participants believe is most challenging for them. The answers to this question were elicited through a rank-order scale question. The participants were asked to rate the phases on a scale of 1 to 3, assigning 1 to the most challenging one. The results reveal that the period *before the Erasmus* is considered as the most challenging phase of the programme. As can be seen in Table 4, the majority of the participants, 23 out of 30 (76.67%), believe that the period *before the Erasmus* is most difficult. As for the least challenging period, half of the participants (50.00%) state that *during the Erasmus* is the least challenging period of the programme.

Table 4
The Most Challenging Phase of the Erasmus Programme

	1 most challenging	2 challenging	3 least challenging	Total
Before the Erasmus	76.67% 23	10.00% 3	13.33% 4	30
During the Erasmus	10.00% 3	40.00% 12	50.00% 15	30
After the Erasmus	13.33% 4	50.00% 15	36.67% 11	30

The last research question aimed to identify the challenges encountered in the pre-, during and post-Erasmus periods. The answers to this question were elicited through three open-ended questions in the survey which were formulated as: “*What difficulties did you encounter in the pre-Erasmus period (the period that starts with the application process and ends when you go abroad)?, Please explain in detail. If you did not encounter any difficulties, please specify*”; “*What difficulties did you encounter during the Erasmus period (during your stay in the host country)?, Please explain in detail. If you did not encounter any difficulties, please specify*”; and “*What difficulties did you encounter after the Erasmus programme (the period that starts when you come back to your home country)?, Please explain in detail. If you did not encounter any difficulties, please specify*”. The data collected with these open-ended questions were analyzed using a content analysis approach. In the analysis of the responses, a bottom-up inductive approach was adopted and the process was data-driven.

4.2.1. The Challenges in the Pre-Erasmus Period

As the study reveals, HAYEF ELT Erasmus students have the greatest difficulty *before the Erasmus*. It is, therefore, more important to understand the type of challenges faced by the students in this period. All the participants in the study were asked to explain in detail what difficulty they had in the pre-Erasmus period. Of the 30 participants, all provided an answer for this open-ended and optional question. First of all, the answers to this question were compiled together. Then, the data were read and re-read, coded and re-coded, and finally organized in themes. The resulting frame exposed five main themes: *the paper work, the selection of the courses and preparation of the learning agreement, communicating with the Erasmus offices, the visa procedures, and accommodation*.

Among five themes identified in the data, the most prevalent one was “the paper work”. This reveals that in the pre-Erasmus period the Erasmus students encounter the greatest difficulty in *paper work*. The extracts below are taken from the participants’ responses to the question: “*What difficulties did you encounter in the pre-Erasmus period (the period that starts with the application process and ends when you go abroad)?* More than half of the participants address the difficulty of the excessive paper work. They state that preparing, compiling and submitting the required documents for applications is quite challenging in the pre-Erasmus period.

S1: We had great difficulty in preparing the documents and communicating with the host university.

S5: Preparing the necessary documents.

S6: The documents the host university had to send arrived too late and this delayed my visa application.

S7: The biggest difficulty I have experienced before the Erasmus was the everlasting paper work.

S9: I had difficulty in providing the required documents.

S11: I had great difficulty during the process of preparing the required documents.

S12: Preparing and submitting the documents on time caused stress on me.

S15: I had difficulty when compiling the necessary documents for the Erasmus application.

S18: First of all, the documents that are requested from you to get visa are insulting. All kinds of necessary, unnecessary documents are requested from you and your family.

S19: The difficulties about compiling the documents required to submit for Erasmus.

S20: The excessive paper work made me tired.

S21: Since my place of residence was in another city and I had to go to my family and come back, tracking the document process was sometimes challenging.

S22: In short, we were not informed much about document - paper work ... before the Erasmus... The documents part can be very troublesome and wearing.

S24: During the application period, I think I had difficulty in having access to adequate information about course selection and tracking the documents.

S25: I had difficulty in assembling the document, finding answers to my questions about the Erasmus period.

S27: Before the Erasmus period one of the most challenging situation for me was assembling the document.

S28: I had to make late application and this made the process challenging for me. I had to prepare my documents in the last month and this tired physically.

S29: I remember having many difficulties in the pre-Erasmus period because of the excessive paper work.

S30: While preparing the documents and agreements there was no one to help me as I was the first student to go to that school.

The second most prevalent theme was observed to be “the selection of the courses and preparation of the learning agreement.” Almost half of the participants stated that they had encountered difficulties in the process of course selection and preparation of the learning agreement (LA). The recognition and accreditation of the courses taken in the host university is implemented after the Erasmus programme; however, in the pre-Erasmus period students have to confirm the courses they are going to take and get the LA signed by the Erasmus coordinators of the home and host universities. In this period, it is important for the students to choose the most suitable courses, though they will have a chance to add and drop the courses when they go to their host universities.

S2: I had difficulty in choosing the courses as the content of the courses in the host university was different from our university. ... I had to take masters courses so that they mesh with the courses at our university.

S5: While preparing the learning agreement, the courses were not opened at the host institution and I had to make the selection according to the courses of the previous semester and thereafter I had to change them.

S7: ... *The application procedures, visa procedures, communicating with the host school, searching the course equivalencies, and on the other hand trying to find a place to stay... all were things that required personal effort.*

S8: *During the selection of the courses, the fact that whether the courses would be substituted or not was a challenging critical issue.*

S9: ... *I had difficulty while choosing the courses.*

S14: *The situation I had great difficulty in was that although I had completed the ECTS, I was not free to choose the courses I wanted.*

S23: *During my course selection I was not informed properly either by my home school or the host school.*

S24: *During the application, I think I had difficulty in having access to adequate information on course selection and document tracking.*

S26: *I had difficulty in matching the courses in the Erasmus application process. Apart from that I did not have much difficulty.*

S27: ... *Apart from that the process of matching the courses can also be seen among the factors that increase the stress.*

Next most prevalent theme was identified to be “communicating with the Erasmus offices” in the data. The common sub-themes under this broad theme were “the attitude and behavior of the officers” and “receiving no replies or delayed responses from the Erasmus offices.”

S1: *We had the greatest difficulty in document assembly and communicating with the host school.*

S2: *Application procedures, visa procedures, communicating with the host university, searching the course equivalencies; on the other hand, trying to find a place to stay.*

S8: *Afterwards, the challenging part for me was the communication problems with the host school.*

S12: ... *Also, because the Erasmus office filibustered, did not make the document tracking properly, and did not help, I and my friend who accompanied me had difficulty.*

S13: *In the application period, we had difficulties contacting the host school as they did not respond our mails or responded late.*

S14: ... *Besides, the Erasmus office in my school was not caring and collaborator. This exhausted me in many respects.*

S22: *A person working in the Erasmus head office was very bad-tempered.*

S23: *After I had sent mails for tens of times, the host school sent my learning agreement just the day before I departed. Thus, I handed it in to the Erasmus office at the last moment.*

S29: *From time to time I and my friend who accompanied me had difficulty because in the Erasmus office we did not get much attention and did not get enough information.*

As can be understood in the extracts above, communicating with the Erasmus offices of the home and host universities is a challenging issue for some of the Erasmus students in the pre-Erasmus period. The other common themes were observed to be “the visa procedures” and “accommodation.” However, these topics were mentioned by fewer participants indicating that they were less challenging issues.

S3: *Except for the process of obtaining visa I did not have difficulty before the Erasmus...*

S6: *I had received my visa just two days before my flight date and I even thought not to go if the visa hadn't been approved until that day.*

S7: *... The most challenging thing was accommodation. Thinking of not having somewhere to stay when I arrived at the city was very stressful. (It was an unnecessary stress but I did not think so at that time....*

S8: *In short, I had difficulty in all the procedures including the visa and the uncertainty until departure.*

S11: *... In particular, I had great difficulty in finding a dormitory although I had made the required applications on time. It was such that I had to buy my flight ticket and leave without having a place to stay.*

4.2.2. The Challenges During the Erasmus Period

The results reveal that almost all of the participants had difficulty during their Erasmus stay abroad. Only five out of 30 participants did not experience any difficulty during the Erasmus. All the participants were asked to explain in detail what challenges they encountered during the Erasmus period. Of the 30 participants, all provided an answer for this open-ended question. Then, the data were examined, coded and finally organized in themes. The results revealed five main themes: *communication and socialising, the differences in the education systems, language problems, economic problems, and culture shock.*

The problems encountered vary from person to person; however, there are some common problems that most students have experienced. Among five themes identified in the data, the most prevalent one was “*communication and socialising*”. Most of the students had difficulties in communicating and socialising with the domestic students and other Erasmus students.

S1: *In the class it was difficult to communicate with the German because they were very indifferent to the newcomers in the classroom...*

S3: *I had problems with socialization. As I couldn't stay together with people, I lived by myself and somehow isolated myself...*

S8: *At the beginning, apart from not being able to communicate directly with the Spanish as the social circle was always Erasmus students, it was good...*

S12: *In terms of socialising, I generally couldn't take part in the Erasmus group I was in...*

S13: *At the beginning we couldn't come together with other Erasmus students because the scheduled activities for uniting the Erasmus students at the host school were insufficient...*

S15: *I don't think I have experienced culture shock. However, the people with whom I had to communicate in that country were not open to communication and were not helpful...*

S21: *Apart from that it was very difficult for me to make friends with the local people.*

S23: *My housemate was Spanish. In order to improve my language I especially wanted to stay with a Spanish; but he/she was such a cruel person that we made three sentences at most in six months.*

S28: *I did not have too much difficulty. I only had some difficulty in socialising at the beginning.*

S30: We had some problems with the Polish students at the dormitory because of their religious bias.

The second most prevalent theme was observed to be “*the differences in the education systems.*” Some students stated that the differences in the education systems of the two countries encountered problems for them during the Erasmus. The common sub-themes classified under this theme were “*the grading systems*”, “*the requirements of the courses*”, and “*the way the lessons are taught*”. These variations across the universities were a big challenge for most of the students during their study abroad.

S3: The school was very challenging because of the difference in the education system. The assessment types (oral exam, one-hour-presentation, term paper) which I was not accustomed to, caused difficulty.

S5: I had difficulty as the education system was different from the one in my country. It was difficult for me –as I was not accustomed to- to read the articles given every week.

S6: I did not have any expectations in academic terms before I went; but anyhow I did not expect such an unsystematic education.

S8: As the grading system of the school was based on portfolio system and was assessed according to the general semester success, it was different for me.

S13: The difficulty we experienced academically in the first stage was that the grading system of the school was different from ours and from the systems of other universities in Germany (modular system).

S19: I had difficulty in the academic field. This is because Germany, as in everything, had maintained order in education and the differences were many.

S26: As their education system was a bit different academically, that is, instead of an exam-oriented system, adjusting to a presentation/project-oriented system took some time.

The third most prevalent theme was observed to be “*language problems*” in the data set. The study revealed that some students encountered language problems during their Erasmus stay. The students who did not know the native language of the host country had great difficulty, especially when the people did not know English. On the other hand, the results suggest that students did not have difficulty in communicating in English.

S6: I had preferred Spain especially due to its culture and language; but the language spoken in Granada was very much different and it was difficult to follow the people while speaking. I had great difficulty in the beginning as most people did not know English; but I cannot say that this has helped much to improve my Spanish...

S8: It challenged me as I did not know the mother tongue of the country at all.

S10: At first I had language problem but later I learned it.

S18: First of all, a little language. Of course, it can be overcome in time.

S19: There were of course other difficulties; a different environment, culture, language, different people...

S27: The most challenging thing for me was learning German. I can say that I have had a sort of language shock.

Another common theme emerged from the data was “*economic problems*.” The results revealed that some students encountered economic problems during their Erasmus stay, even those who had received a grant.

S3: ...as I couldn't live together with people, I isolated myself by moving into a house. Consequently, I caused an economic problem and spent three times as much of the grant.

S5: As I went without a grant, I had financial difficulties. The fact that the currency of the country I went was Euro and it was a big city played a big role in this issue.

S7: Economically, the grant was paid one month later after I went. During that one month, the rent, travel expense and the 200 Euro I had to pay to the school for the students' card (with this card we could travel Cologne and its province free of charge for six months), I spent lots of money. Therefore, it is necessary to save some money apart from the grant.

S8: Economically, because of the variation in the currencies the grant was not an adequate amount.

S21: Although I received grant, I had to get big support from my family. If my family couldn't help, I would have a hard time economically.

The last major theme identified in the data was “*culture shock*.” The results show that it is considered as challenging as the economic problems. Some of the students had difficulties in getting accustomed to a new culture during their study abroad.

S7: Culture shock is inevitable. At the beginning, we used to walk on the cycle lane and heard the bikers' horn beeps for many times. Also, the people I didn't know would greet me when they saw on the street. It also took time to get accustomed to this.

S19: There were of course other difficulties; a different environment, culture, language, different people...The processes are different, the bureaucracy is different, and the most important of all 'the money' is different.

S20: Though for a while I experienced culture shock. For example, people were free to do everything, this surprised me at the beginning, I got accustomed to it in time and no longer found it strange.

S27: Of course at the beginning getting to know some cultural differences and getting used to these took some time.

S29: I did not encounter any difficulties in the country I went; but because I went into a different culture getting to know that culture and accommodating took my time. In particular, the life style of the youth has caught my attention because compared to our country they have quite comfortable and free life standards.

4.2.3. The Challenges in the Post-Erasmus Period

Half of the participants, 15 out of 30 (50.00%), state that post-Erasmus period is the least challenging phase of the programme. However, as the results indicate, Erasmus students do also encounter some difficulty in this period. All the participants were asked to explain in detail what difficulty they encountered in the post-Erasmus period. After the data analysis, two main themes and two sub-themes emerged. These two main themes were “*adaptation*” and “*recognition of the courses*.” Among these themes, the most prevalent one was “*adaptation*.” The majority of the students stated that adaptation, which is recently called *the post-Erasmus syndrome* by Erasmus students and Erasmus coordinators, was the most challenging issue after the Erasmus programme.

S8: *I was among the luckiest as my courses were recognized except for a few; but after I came back, in the first three months I couldn't adapt, then I moved on my life. Adaptation was the biggest problem.*

S9: *After I came back to Turkey I had difficulty in adapting here.*

S14: *When I came back, even in small cases I would remember and would dream of going there again one day. I was among those who experienced the post-Erasmus syndrome.*

S15: *... In fact, I had great difficulty after the Erasmus. I felt as if I were in a place that I did not belong to. I noticed that I was postponing the tasks I had to perform and I was extremely bored of everything I had to do.*

S21: *When I returned, my adaptation period was a bit difficult. From time to time I miss the simplicity there...*

S24: *... Although I had an adaptation problem when I returned from Erasmus, this did not last too long.*

S28: *I experienced some adaptation problems after I had returned. But it did not last too long; I overcame the difficulties thanks to my previous experiences.*

As can be seen, the adaptation problem is very common among the Erasmus students. This theme; however, was further broken down into the following two sub-themes as it was a broad one: “adaptation to the school” and “adaptation to the city.” Some of the students had difficulty mostly in adapting to the school. When they came back to their home university, they encountered difficulties in adapting to the lessons, teaching methods and exams.

S1: *I can say that I have really experienced the post-Erasmus syndrome. Because while having a very comfortable life there and while living like a holiday, suddenly after a long time, you take responsibilities again. In the way the lessons are taught there are differences again. In short, I had difficulties and experienced this in the exams as well....*

S4: *... After I had accustomed to the education system there, it was difficult to adapt to the system in Turkey because most of the opportunities (to be free to take the course I want on the day I want and from the teacher I want) offered in Bremen were not available in Turkey.*

S11: *The courses I had taken were recognized but even so the 4th grade 2nd term was a little difficult with the traineeship because I couldn't take all the 3rd grade 2nd term courses.*

S13: *.... but because the requirements and the difficulty of the courses I had taken there was very different, this affected my general academic average negatively. The adaptation period took a while as the return from Erasmus coincided with our last year at school.*

S19: *... The third was the problem with the school. We went to Germany, took education, we moved one step further OK; but, when we came back here the courses made us feel as if we fell behind.*

S26: *... but in terms of adaptation to academy, I had a little difficulty because of the transition from a presentation / project based education to an exam oriented education.*

S28: *... Academically, I had a little difficulty at the beginning of the 4th grade as in our country it is mainly an exam oriented education. I realised that during the Erasmus I got accustomed to making presentations and finishing project paper.*

Next sub-theme under the theme of “adaptation” was “adaptation to the city.” The results revealed that some students had great difficulty when they came back to Istanbul. The students stated that they had experienced the culture shock because of the crowd, the traffic jam and the lifestyle.

S3: I experienced a big adaptation problem. It was very difficult for me to spend five hours in Istanbul traffic again when I would go to school by bicycle in ten minutes. I can say that I experienced the culture shock when I came back to Istanbul...

S5: ... Also, after I came back the adaptation period was difficult for sure. Istanbul seemed to me tiring after a city like Munich.

S7: The biggest difficulty I experienced after the Erasmus was that I couldn't cross over for a few days in Istanbul. When I got used to the order in Germany, Istanbul was like a chaos.

S18: ... But the adaptation was difficult. It took time to run red light.

S19: The time when I returned from Erasmus was more shocking for me than the time I left. The first shocking thing was the crowd and the traffic jam. When I accustomed to see few people, wide area, few buildings in Germany, though for four months, all the things here were too much for me.

S20: ... After I had accommodated and accustomed to the life-style in Germany for five months, I experienced the culture shock again in Turkey. I feel as if I will turn back again.

S27: After the Erasmus, the most challenging point for me was the adaptation period. Actually, I hadn't expected to have such a difficulty. After getting used to the life style in Germany, and when I accommodated myself and was happy, it was really difficult to be obliged to leave this environment, which I thought had the ideal living conditions. Especially in the first month I had great difficulty.

The second major theme identified in the data was “recognition of the courses.” The results reveal that the process of receiving the recognition of the courses taken at the host universities was considered by the participants as another challenging issue after the Erasmus programme.

S5: I had difficulties in receiving the recognition of the courses. I went to Germany. I had attended a German course but it was transferred as BB to my German grade at my home university. While the level of German course given at my home university was very simple, the one I had taken there was intermediate...

S12: ... As for the recognition of the courses, I didn't know for sure which of the courses were recognised because our course recognition process started too late. Although I was informed via telephone, I didn't know the final version of the recognition. Therefore, last semester I took a course (elective) again, though it had been recognised...

S14: The recognition of the courses was one of the biggest problems. The thought that whether the courses I invested in would be recognised or not worried me too much. Even if they were recognised, how their grades would be transferred stressed me out.

S15: ... Although I did not have a serious problem about receiving the recognition of the courses, I had worries about the fact that my Erasmus courses would not be recognised when I turned back.

S17: The process of course recognition was challenging. Because of the modular

system and the worry about the compatibility of the courses, while selecting courses in Germany I had difficulties.

S30: I had some difficulties in readjusting to the school as the courses that were not recognized were not from the semester I went.

5. DISCUSSION AND CONCLUSION

Based on the literature on student mobility, the results of the present study is in line with those of the previous studies. As for the contributions of the Erasmus Programme, Teichler (2001) states that “ERASMUS students continue to consider ERASMUS as a very valuable experience in terms of cultural experience and personality development. Academic progress also tends to be viewed positively. Generally speaking, the students are very satisfied with their ERASMUS experience” (p. 211-212). Similarly, the participants of the current study are pleased with their Erasmus experience. They believe that the programme contributed to their cultural accumulation, language acquisition, and academic, social, personal and career development.

The difficulty in the document preparation (Endes, 2012) and delays in documents (Yücelsin-Taş, 2015) are problems evidenced in the literature. The current study revealing that paper work is a challenge for Erasmus students confirmed the results of pre-mentioned studies. On the other hand, contrary to the findings of Aslan and Jacob’s study (2014) presenting accommodation as a major problem for Erasmus students, we found that though emerged as a problem, accommodation was considered by the students as one of the least challenging issues.

The present study reveals that participants of the Erasmus+ programme perceive it to contribute to their cultural accumulation, language acquisition, and academic, social, personal and career development. Among these aspects, the programme seems to have contributed mainly to the participants’ cultural accumulation, personal and social development.

The findings suggest that Erasmus students encounter some difficulties in the programme. The pre-Erasmus period is considered as the most challenging phase of the programme. In this period, students have the greatest difficulty in paper work. Preparing and submitting the required documents for the applications is a very stressful process for the students. The second most challenging issue is selecting the courses to be taken at the host university and preparing the learning agreement. Thirdly, students have some communication problems with the Erasmus offices of both the home and host universities. Finally, visa applications and finding accommodation are relatively less challenging issues in the pre-Erasmus period. During the Erasmus period, the main difficulty encountered by the students is communicating and socialising. The difference in the education systems is another challenging issue in this period. Especially, the variations in the teaching methods, requirements of the courses and grading systems cause problems for most of the students. Moreover, most of the students who do not know the native language spoken in the host country face some language problems. However, they do not experience any problems about communicating in English, which might be because English is their major branch. Finally, culture shock and economic problems are other challenging issues for the students during the Erasmus period. After the Erasmus, the majority of the students go through the post-Erasmus syndrome. The main problems are getting accustomed to the school and the city again. When they return to their universities they have difficulties in adapting to the lessons, teaching methods

and exams. On the other hand, when they return to their home city they encounter culture shock. They have difficulties in adapting to the traffic, crowd, and the lifestyle. Lastly, the process of receiving the recognition of the courses is another common problem among the students after the Erasmus programme.

5.1. Implications of the Study

The study reveals that Erasmus+ programme has several contributions to students. Thus, Erasmus departmental coordinators and instructors should encourage students to participate in the program and Erasmus institutional coordinators should support and send as many students as possible. On the other hand, while students gain invaluable experiences in this student mobility programme, as the results suggest every student experience some difficulty. The degree of difficulty varies depending on the phases of Erasmus programme. For example, in the pre-Erasmus period the main problems are preparing the required documents, selecting the courses, and communicating with the Erasmus offices. Then, the Erasmus offices should arrange orientation programs before students go abroad so that students can raise awareness towards the possible problems they might encounter in pre-, during, and post-Erasmus periods and learn how to overcome these problems. Besides, as the results reveal one of the main problems during the Erasmus period is culture shock, the orientation programs should also include seminars on interculturality. On the other hand, in many partner universities a student mentor (buddy) system is available that assigns incoming students to locals. The buddy student is responsible for assisting the incoming Erasmus student with solving practical and administrative issues. Such a system can also be provided for the outgoing students by their home universities. In this case, the buddy student will be the previous Erasmus student who has been to the same country or university. Finally, the students also have some economic problems during the Erasmus. Therefore, the grants provided for the Erasmus students should be increased to a sufficient level.

5.2. Limitations and Suggestions for Further Research

The present study also has several limitations that need to be discussed. First of all, the majority of the participants consist of female students. Thus, it mainly reflects the challenges of female students. The mobility programme may have affected males and females differently. Thus, future studies can investigate whether there is a difference between male and female students in terms of the challenges encountered in mobility programmes. Finally, the study only examined the experiences of English Language Teaching Department students. Therefore, the results do not represent all the students of Istanbul University. In order to be able to draw a conclusion about Istanbul University Erasmus students, a further study should be conducted with the participation of all faculties of Istanbul University.

6. REFERENCES

- Aslan, B., & Jacobs, D. B. (2014). Erasmus student mobility: Some good practices according to views of Ankara University exchange students. *Journal of Education and Future*, 5, 57-72.
- Camiciottoli, B. C. (2010). Meeting the challenges of European student mobility: Preparing Italian Erasmus students for business lectures in English. *English for Specific Purposes*, 29, 268-280.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6th ed.). London: Routledge.
- Di Pietro, G. (2014). University study abroad and graduates' employability. *IZA World of Labor*, December, 109.

- Di Pietro, G., & Page, L. (2008). Who Studies Abroad? Evidence from France and Italy. *European Journal of Education*, 43(3), 389-398.
- Endes, Y. Z. (2015). Overseas education process of outgoing students within The Erasmus Exchange Programme. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 1408-1414.
- Freed, B. (1995). What makes us think that students who study abroad become fluent? In B. Freed (Ed.), *Second language acquisition in a study abroad context* (pp. 123-148). Amsterdam: John Benjamins.
- Freed, B., Segalowitz, N., & Dewey, D. (2004). Context of learning and second language fluency in French: Comparing regular classroom, study abroad, and intensive domestic immersion programs. *Studies in Second Language Acquisition*, 26, 275-301.
- Hernandez, T. (2010). Promoting speaking proficiency through motivation and interaction: The study abroad and classroom learning contexts. *Foreign Language Annals*, 43(4), 650-670.
- Kehm, B. M. (2005). The contribution of international student mobility to human development and global understanding. *US-China Education Review*, 2(1), 18-24.
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: an introduction to its methodology*. Thousand Oaks, California: Sage Publications Inc.
- Llanes, A., & Munoz, C. (2009). A short stay abroad: Does it make a difference? *System*, 37(3), 353-365.
- Llanes, A., Tragant, E. & Serrano, R. (2012). The role of individual differences in a study abroad experience: the case of Erasmus students, *International Journal of Multilingualism*, 9(3), 318-342, DOI: 10.1080/14790718.2011.620614
- Murphy-Lejeune, E. (2008). The student experience of mobility, a contrasting score, In M. Byram, & F. Dervin (Eds.), *Students, staff and academic mobility in higher education* (pp. 12-27). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Sigalas, E. (2010). The role of personal benefits in public support for the EU: Learning from the Erasmus students. *West European Politics*, 33(6), 1341-1361.
- Teichler, U. (2001). Changes of Erasmus under the umbrella of Socrates. *Journal of Studies in International Education*, 5, 201-227.
- Ulusal Ajans. (n. d.). *Erasmus+ programı: Genel yapı*. Retrieved January 30, 2016, from <http://www.ua.gov.tr/programlar/erasmus-program%C4%B1>
- Yücelsin-Taş, Y. T. (2013). Erasmus Programında karşılaşılan sorunlar ve öneriler. *Turkish Studies*, 10, 763-770.
- Zerman, S. (2014). The impacts of study abroad opportunities on international students. *Thesis. Rochester Institute of Technology*, (3), 201-227.

FEN BİLGİSİ ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETMENLİK ÖZ-YETERLİK DÜZEYLERİNİN BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Duygu YAVUZ*, Fatma Gülay KIRBAŞLAR**

ÖZ

Araştırmanın amacı, Fen Bilgisi öğretmenlerinin öğretmenlik öz-yeterlik düzeylerini bazı değişkenler açısından incelemektir. Çalışmada nicel araştırma yöntemi ve ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma, 2015-2016 akademik yılında İstanbul ilinde faaliyet gösteren devlet ortaokullarında görev yapan 501 Fen Bilgisi öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Çalışma sonucunda, Fen Bilgisi öğretmenlerinin öğretmen öz-yeterlik düzeyleri ile kıdem ve mezuniyet düzeyine (lisans/lisansüstü) göre farklılık göstermektedir. Bunun yanı sıra cinsiyet ve mezun olunan fakülte türü açısından anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Anahtar Kelimeler: fen bilgisi öğretmeni, öz-yeterlik, öğretmen

AN INVESTIGATION OF TEACHING SELF-EFFICACY LEVELS OF SCIENCE TEACHERS IN RELATION TO SOME VARIABLES

ABSTRACT

This study aims to investigate teaching self-efficacy level of science teachers in relation to some variables. The study, in which quantitative research method and relational survey model were used, was conducted with the participation of 501 science teachers in the state middle-schools of Istanbul province selected by using random sampling method throughout the academic year of 2015-2016. In the study, Teacher Self-Efficacy Scale was used as an instrument for collecting data. At the end of the study it has been found that there is a substantive correlation between self-efficacy level of science teachers and the variables of "seniority" and "graduation status" (undergraduate, postgraduate etc.). Moreover, a statistically significant difference has been found between classroom-management factor which is placed as the second one on the Teacher Self-Efficacy Scale and the variable of "having a teacher in the family". No statistically significant difference has been noted between teacher self-efficacy level and the variables of "gender" and "type of the schools where teachers graduated from (undergraduate, college etc.)".

Keywords: science teacher, self-efficacy, teacher

* Doktora öğrencisi, İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Fen Bilgisi Eğitimi Doktora Programı, duygucelep@gmail.com

** Prof. Dr., İstanbul Üniversitesi, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, gkirbas@istanbul.edu.tr

1. GİRİŞ

Öğretmenin, öğrenme ve öğretme uygulamaları açısından öğrenciler üzerinde belirleyici role sahip olduğu; öğrenci başarısı, motivasyonu ve performansının öğretme davranışı ile yakından ilgili olduğu bilinmektedir. Bu bağlamda öğretmenin sahip olması gereken; uzmanlık ve pedagojik alanlarda yeterli bilgi ve beceriler, öğretmen-öğrenci ilişkisinin niteliği, öğretmen öz-yeterliği, sorumluluk bilinci; olabildiğince fazla duyu organına hitap edebilme gibi temel özelliklerin önemi de açıktır (Bandura, 1993; Bayraktar, 2010; Denizoğlu 2008; Gibson ve Dembo, 1984; Goddard, 2001; Işıktaş, 2015 ve 2008, s. 34; Tatar, 2004; Wolters ve Daugherty, 2007; Wubbel, Levy ve Brekelmans 1997; Yılmaz ve Gürçay, 2011; Yılmaz ve Köseoğlu, 2004). Öğretmen, öğrenmeyi sistemleştiren kişidir. Öğrenme ise öğrencinin kendisinin öğrenme yaşantıları sonucunda ulaştığı bir sonuçtur. Öğretmenin görevi, çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanarak öğrenme yaşantıları düzenlemek ve istendik davranışların öğrenci tarafından kazanılıp kazanılmadığını değerlendirmektir (Kahyaoğlu, 2007, s. 73-74).

Öz-yeterlik inancı, bireylerin belirli bir işi gerçekleştirmek için ne kadar çaba harcayacaklarını, zorluklarla karşılaştıklarında bu işi ne kadar sürdürebileceklerini ve elde ettikleri başarı düzeyini etkileyen önemli bir unsurdur (Bandura 1999; 2004). Bandura'nın sosyal öğrenme kuramına göre bireyin kişisel özellikleri, içinde yaşadığı çevre ve davranışları birbirini etkileyen bir yapıya sahiptir (Bandura 1997). Bu etkileşim bireylerin yaşadıkları ortamın olanaklarını kullanma ya da karşılaştıkları engelleri aşma kapasitelerinin farklı olmasına sebep olmaktadır (Bandura, 2001). Bu bağlamda Goddard, Hoy ve Woolfolk-Hoy da (2004) sosyal bilişsel teoriye göre, sosyal etkileşimin bireylerin öz-yeterlik inançlarını şekillendirdiğini belirtmektedirler.

Bandura (1997), öz-yeterliğin başlıca dört kaynağı olduğunu belirtmiştir: Başarılı deneyimler; Sosyal modelden gözlenen deneyimler; Sözel ikna; Fizyolojik ve psikolojik durumlar. Başarılı deneyimler; bireyin uzmanlık deneyimleri yoluyla öz-yeterlik algısını güçlendirirler (Bandura, 1997). Sosyal modelden gözlenen deneyimlerde; birey kendi davranışlarının ve eylemlerinin sonucunu değerlendirmekten ziyade diğerlerini gözlemleyip onların deneyimlerinden yola çıkması, bununla beraber diğerlerinin deneyimlerini kendi performansıyla karşılaştırıp öz-yeterlik algısını geliştirme şeklindedir. (Feltz, 1992). Sözel ikna; diğerlerinin bireyi belli bir yeteneğe sahip olduğu yönünde yaptığı sözlü değerlendirmelerdir, bununla beraber kişinin öz-düzenlemesini ve diğer bilişsel süreçleri kapsamaktadır (Pajares ve Schunk, 2001). Fizyolojik ve psikolojik durumlar; bireylerin kendi kapasitelerini değerlendirmede bulunurken başvurduğu alanlardır. Bandura öz-yeterlik algısının vücut durumlarına olan hassasiyeti arttırdığını ifade etmiştir (Bandura, 1997).

Tschannen–Moran ve Woolfolk-Hoy (2001), öğretmen öz-yeterliğini, bir öğretmenin öğrencilerin yeterince güdülenmiş olmadığı durumlarda bile öğrenmelerinde ulaşılması istenen sonuçları elde edebileceğine yönelik inançları olarak ifade etmiştir (s. 783). Bandura (1997), öğretmenlik öz-yeterlik algısı yüksek öğretmenlerin öğrencileri güdülemek için daha çok çaba harcadığını, akademik işlere daha çok zaman ayırdığı ve başarıyı arttırabildiğini; Palmer (2006), öğretmenlik öz-yeterlik algısı düşük olan öğretmenlerin öğretime ve öğrencilerine daha az zaman ayırdığını, öğrencileri güdülemeye yeterince zaman ayırmadığı ve baskıcı bir tavır sergilediğini ifade etmektedir. Hoa ve Hau (2004) tarafından öğretmen öz yeterliği, öğretmenin öğrenci performansı üzerinde olumlu etkiler yaratabileceğine ilişkin inancı şeklinde tanımlanmıştır (s. 317). Ashton'a (1984) göre öz-yeterlik algısı, öğretmenin

öğrencilerin performanslarını etkileme kapasitesi olarak tanımlamaktadır. Azar (2010) ise öz-yeterlik inancının öğretimin kalitesi ve eğitim öğretim sürecinin düzenlenmesinde rehberlik eden bir unsur olduğunu belirtmektedir.

Gibbs (2003), öğretmen öz-yeterliğine yönelik bir model sunmaktadır. Bu modelin temelini oluşturan ve araştırma bulguları tarafından desteklenen beş varsayım öne sürmektedir: Öğretmenler kendi düşünce ve davranışlarını ifade edebilme yeteneğine sahip olmalı; davranışları hedefe yönelik olmalı; öğretmek istediklerini (davranışsal, bilişsel, duygusal), yenilikçi çözümleri ve olası sonuçları karakterize etmeli; öz-düzenleyici becerilere (düşünce, davranış, duygular ve öğretim stratejileri) sahip olmalı; davranışlarının öğretimin gerçekleştiği koşullar ile karşılıklı etkileşim (biliş, duygu, biyolojik olaylar) halinde olduğunu kabul etmelidirler. Bu varsayımlardan hareketle oluşturulan modelde, öğretmen öz yeterliği dört sınıfa ayrılarak açıklanmıştır: Davranışsal öz-yeterlik; öğretmenlerin özel öğretim durumlarıyla ilgili etkinliklerde gösterecekleri performans konusunda yeterlik inancısıdır; Bilişsel öz-yeterlik; öğretmenlerin özel öğretim durumlarında bir düşünce üzerinde kontrol sahibi olma konusundaki yeterlik inancısıdır; Duygusal öz-yeterlik; öğretmenlerin özel öğretim durumlarında bir duygu üzerinde kontrol sahibi olma konusundaki yeterlik inancısıdır. Kültürel öz-yeterlik; öğretmenlerin özel öğretim durumlarında kültürel olarak uygun şekilde davranabilmeleri konusundaki yeterlik inançlarıdır.

Günümüz gereksinimlerini karşılayabilecek nitelikli insan gücü ancak ilköğretimden başlayarak okullarda etkili fen öğretiminin gerçekleştirilmesiyle mümkündür. Etkili bir fen öğretiminin gerçekleşmesi fen öğretmenin öğretime yönelik öz-yeterlik inancı ile yakından ilişkilidir (Özkan, Tekkaya ve Çakıroğlu, 2002). Bununla birlikte öğretmen öz-yeterliği, öğretmen etkililiği ya da başarılı öğretim ile ilişkili bir kavramdır, ancak aynı anlamda değildir (Goddard, Hoy ve Woolfolk-Hoy, 2000). Öğretmenlerin sahip olduğu öz-yeterlik inançları, öğrencilerin öğrenme konusundaki motivasyonlarını artırma ve daha yüksek düzeyde benlik algısı oluşturmalarını sağlamada etkili olmaktadır (Midgley, Feldlaufer ve Eceles, 1989).

Enochs ve Riggs (1990), Fen öğretimine yönelik öz-yeterlik inancı ile ilgili ilköğretim öğretmen adayları üzerinde yaptıkları çalışmanın sonucunda öz-yeterliği yüksek olan öğretmen adaylarının aktiviteye dayalı fen öğretimi yapma eğiliminde olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca fen öğretimi öz-yeterlik inancının, öğretmen adaylarının hizmet öncesi dönemde aldıkları fen dersleri ile ilişkili olduğunu ve bundan dolayı öğretmen eğitimcilerinin, öğretmen adaylarının öz-yeterlik ve sonuç beklentilerini pozitif yönde etkileyecek öğretim planları yapmaları gerektiğini ileri sürmüşlerdir.

Bu çalışmanın amacı; Fen Bilgisi öğretmenlerinin, öğretmenlik öz-yeterlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda, aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Fen Bilgisi öğretmenlerinin, öğretmenlik öz-yeterlik düzeyleri nedir?
2. Fen Bilgisi öğretmenlerinin öğretmenlik öz-yeterlik düzeyleri;
 - a. Cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
 - b. Kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
 - c. Mezun olunan fakülte türüne (lisans) göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
 - d. Mezuniyet durumuna (lisans/lisansüstü) göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

- e. Ailede öğretmenlik mesleğini yapan bulunup bulunmamasına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

2. YÖNTEM

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden biri olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

2.1. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Bu çalışmada evreni, devlet ortaokullarında görev yapan Fen Bilgisi öğretmenleri; örnekleme ise, İstanbul ilinde ortaokullarda görev yapan 501 Fen Bilgisi öğretmeni oluşturmaktadır.

2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın uygulanması için; iki bölümden oluşan bir form hazırlanmıştır. Birinci bölümde cinsiyet, kıdem, mezun olunan fakülte türü (lisans), mezuniyet durumu (lisans/lisansüstü), ailede öğretmen bulunması gibi demografik bilgilerin yer aldığı Kişisel Bilgi Formu; ikinci bölümde Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği bulunmaktadır.

Araştırmada kullanılan Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeğinin (ÖÖÖ) orijinal formu Tschanen-Moren ve Hoy (2001) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları ise Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından yapılmıştır. Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği, 5'li likert türü, 24 madde ve üç alt boyuttan oluşmaktadır. *Öğrenci katılımını sağlama* olarak adlandırılan birinci alt boyut; öğretmenlerin öğrencileri okul etkinliklerini iyi yapabileceklerine ne düzeyde inandırabilecekleri ile ilgili maddelerden oluşmaktadır. *Sınıf yönetimi* olarak adlandırılan ikinci alt boyut; öğretmenlerin sınıfta istenmeyen davranışları ne düzeyde kontrol edebilecekleri ile ilgilidir. *Öğretimsel stratejiler* olarak adlandırılan üçüncü alt boyut ise öğretmenlerin farklı öğretim ve değerlendirme stratejilerini kullanabilme düzeylerine ilişkin maddelerden oluşmaktadır. Bu çalışmada yapılan analizler sonucunda elde edilen iç tutarlık katsayıları ise şöyledir: *Öğrenci Katılımını Sağlama* .88, *Sınıf Yönetimi* .89, *Öğretimsel Stratejiler* .86 ve Ölçeğin Geneli .95

2.3. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS 20.0 programı kullanılmıştır. Ölçeklerden alınan puanların demografik değişkenler açısından incelenmesinde Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve İlişkisiz Örneklem t-testi ve LSD (Post-Hoc) testleri kullanılmıştır.

3. BULGULAR

Fen Bilgisi öğretmenlerinin, öğretmenlik öz-yeterlik düzeylerine ait veriler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1'de görüldüğü üzere, Fen Bilgisi öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeyleri arasında *Öğretimsel Stratejiler* konusunda en yüksek (32.976) *Öğrenci katılımını sağlama* konusunda ise en düşük (31.237) olarak tespit edilmiştir. Ölçek toplam puanı 96.720 olarak bulunmuştur.

Tablo 1
Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Öğretmen Öz-yeterlilikleri

Alt Boyut	N	X	SS	SH
Öğrenci Katılımını Sağlama	501	31.237	4.27	0.191
Sınıf Yönetimi	501	32.506	4.42	0.197
Öğretimsel Stratejiler	501	32.976	3.97	0.177
Toplam	501	96.720	11.7	0.523

Fen Bilgisi öğretmenlerinin, öğretmenlik öz-yeterlik düzeyleri ilişkisiz örneklem t-testi kullanılarak cinsiyete göre karşılaştırılmış olup elde edilen veriler Tablo 2’de verilmiştir. Fen Bilgisi öğretmenlerinin öğretmenlik öz-yeterlik düzeylerinin cinsiyete göre istatistiki olarak anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Tablo 2
Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Öğretmen Öz-Yeterliklerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Alt Boyut	Gruplar	N	X	SS	SH _x	t-testi		
						t	Sd	P
Öğrenci Katılımını Sağlama	Erkek	200	31.4700	4.39496	0.31077	0.992	499	0.322
	Kadın	301	31.0831	4.19401	0.24174			
Sınıf Yönetimi	Erkek	200	32.8600	4.26867	0.30184	1.458	499	0.145
	Kadın	301	32.2724	4.51356	0.26016			
Öğretim Stratejileri	Erkek	200	33.1850	3.87892	0.27428	0.958	499	0.338
	Kadın	301	32.8372	4.04187	0.23297			
Toplam	Erkek	200	97.5150	11.60401	0.82053	1.237	499	0.217
	Kadın	301	96.1927	11.78683	0.67938			

Fen Bilgisi öğretmenlerinin, öğretmenlik öz-yeterlik düzeyleri ANOVA kullanılarak kıdeme göre karşılaştırılmış olup elde edilen veriler Tablo 3’te verilmiştir. Fen Bilgisi öğretmenlerinin öğretmenlik öz-yeterlik düzeylerinin kıdeme göre istatistiki olarak anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Ölçek toplam ve boyutlarından alınan puanların kıdeme göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan ANOVA testi sonrası ölçek toplam ve alt boyutların grup varyansları homojen olarak bulunduğundan ($L=1,62$ $p > .05$) post-hoc analiz tekniklerinden LSD testi seçilmiştir. Ölçek toplam ve alt boyut puanlarında 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21 yıl üstü kıdeme sahip öğretmenlere göre puanları anlamlı düzeyde düşük bulunmuştur. Ölçek toplam ve alt boyut puanlarında diğer kıdemler arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Tablo 3

Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Öğretmen Öz-Yeterliklerinin Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması

N, SS ve \bar{X} Değerleri				ANOVA Sonuçları						
Alt Boyut	Grup	N	\bar{X}	SS	Var. K.	K.T.	Sd	K.O.	F	P
Öğrenci Katılımını Sağlama	1-5	176	30.3239	4.20241	G. Arası	229.486	4	57.371		
	6-10	154	31.6494	4.25730	G. İçi	8909.249	496	17.962		
	11-15	77	31.7403	4.57799	Toplam	9138.735	500			
	16-20	50	31.9200	3.51580					3.194	.013
	21ve üstü	44	31.7955	4.43862						
	Total	501	31.2375	4.27522						
Sınıf Yönetimi	1-5	176	31.2386	4.77612	G. Arası	508.613	4	127.153	6.803	.000
	6-10	154	33.2922	3.98842	G. İçi	9270.612	496	18.691		
	11-15	77	32.5584	4.47653	Toplam	9779.226	500			
	16-20	50	34.0600	3.38912						
	21ve üstü	44	32.9773	4.20127						
	Total	501	32.5070	4.42249						
Öğretim Stratejileri	1-5	176	31.9886	3,86632	G. Arası	302.953	4	75.738	4.939	.001
	6-10	154	33.8442	3,95420	G. İçi	7606.759	496	15.336		
	11-15	77	33.0390	4.30557	Toplam	7909.713	500			
	16-20	50	33.4800	3.06554						
	21ve üstü	44	33.2045	4.11791						
	Total	501	32.9760	3.97736						
Toplam	1-5	176	93.5511	11.84749	G. Arası	2898.792	4	724.698	5.464	.000
	6-10	154	98.7857	11.01690	G. İçi	65786.086	496	132.633		
	11-15	77	97.3377	12.64454	Toplam	68684.878	500			
	16-20	50	99.4600	9.203390						
	21ve üstü	44	97.9773	12.15307						
	Total	501	96.7206	11.72048						

Fen Bilgisi öğretmenlerinin, öğretmenlik öz-yeterlik düzeyleri ANOVA kullanılarak mezun olunan fakülte türüne (lisans) göre karşılaştırılmış olup elde edilen veriler Tablo 4'te verilmiştir. Fen Bilgisi öğretmenlerinin öğretmenlik öz-yeterlik düzeylerinin mezun olunan fakülte türüne göre istatistiki olarak anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Tablo 4

Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Öğretmen Öz-Yeterliklerinin Mezun Olunan Fakülte Türüne (Lisans) Göre Karşılaştırılması

Alt Boyut	Grup	N	\bar{X}	SS	Var. K.	K.T.	Sd	K.O.	F	p
Öğrenci Katılımını Sağlama	Fen Bilgisi Öğretmenliği	329	30.9666	4.14767	G. Arası	72.844	3	24.281	1.331	0.263
	F, K, B Öğretmenliği	62	31.7581	4.65775	G. İçi	9065.891	497	18.241		
	Fen Fakültesi	80	31.6625	4.44358	Toplam	9138.735	500			
	Diğer Fakülteler	30	32.0000	4.31517						
	Toplam	501	31.2375	4.27522						
Sınıf Yönetimi	Fen Bilgisi Öğretmenliği	329	32.2310	4.45453	G. Arası	77.044	3	25.681	1.316	0.269
	F, K, B Öğretmenliği	62	33.0161	4.31350	G. İçi	9702.182	497	19.521		
	Fen Fakültesi	80	33.1625	4.56027	Toplam	9779.226	500			
	Diğer Fakülteler	30	32.7333	3.78685						
	Toplam	501	32.5070	4.42249						
Öğretim Stratejileri	Fen Bilgisi Öğretmenliği	329	32.8602	3.89949	G. Arası	25.521	3	8.507	0.536	0.658
	F, K, B Öğretmenliği	62	33.5323	4.17533	G. İçi	7884.191	497	15.864		
	Fen Fakültesi	80	33.0875	4.10370	Toplam	7909.713	500			
	Diğer Fakülteler	30	32.8000	4.16388						
	Toplam	501	32.9760	3.97736						
Toplam	Fen Bilgisi Öğretmenliği	329	96.0578	11.42418	G. Arası	433.944	3	144.648	1.053	0.369
	F, K, B Öğretmenliği	62	98.3065	12.43684	G. İçi	68250.93	497	137.326		
	Fen Fakültesi	80	97.9125	12.37617	Toplam	68684.88	500			
	Diğer Fakülteler	30	97.5333	11.60777						
	Toplam	501	96.7206	11.72048						

F, K, B: Fizik, Kimya, Biyoloji

Fen Bilgisi öğretmenlerinin, öğretmenlik öz-yeterlik düzeyleri ilişkisiz örneklem t-testi kullanılarak mezuniyet düzeyine (lisans/lisansüstü) göre karşılaştırılmış olup elde edilen veriler Tablo 5'te verilmiştir. Fen Bilgisi öğretmenlerinin öğretmenlik öz-yeterlik düzeylerinin mezuniyet düzeyine (lisans/lisansüstü) göre aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak lisansüstü eğitimi olan Fen Bilgisi öğretmenleri lehine anlamlı bulunmuştur.

Tablo 5

Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Öğretmen Öz-Yeterliklerinin Mezuniyet Düzeyine (Lisans/
Lisansüstü) Göre Karşılaştırılması

Alt Boyut	Grup	N	\bar{X}	SS	SH_x	t-testi		
						T	Sd	P
Öğrenci Katılımını Sağlama	Lisansüstü	127	32.53543	4.128483	.36634	4.019	499	.000
	Lisans	374	30.79679	4.239656	.21923			
Sınıf Yönetimi	Lisansüstü	127	33.38583	4.593037	.40757	2.607	499	.009
	Lisans	374	32.20856	4.328883	.22384			
Öğretim Stratejileri	Lisansüstü	127	33.9685	3.666530	.32535	3.286	499	.001
	Lisans	374	32.63904	4.026810	.20822			
Toplam	Lisansüstü	127	99.88976	11.47753	.01847	3.568	499	.000
	Lisans	374	95.64439	11.62157	.60094			

Fen Bilgisi öğretmenlerinin, öğretmenlik öz-yeterlik düzeyleri ilişkisiz örneklem t-testi kullanılarak ailede öğretmen bulunup bulunmamasına göre karşılaştırılmış olup elde edilen veriler Tablo 6'da verilmiştir. Fen Bilgisi öğretmenlerinin öğretmenlik öz-yeterlik düzeylerinin ailede öğretmen bulunup bulunmamasına göre aritmetik ortalamaları arasındaki fark, ölçek toplam puanı ile *Sınıf Yönetimi* ve *Öğretim Stratejileri* alt boyutlarında, ailesinde öğretmen olan Fen Bilgisi öğretmenleri lehine istatistiki olarak anlamlı bulunmuştur.

Tablo 6

Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Öğretmen Öz-Yeterliklerinin Ailesinde Öğretmen Olmasına Göre Karşılaştırılması

Alt Boyut	Grup	N	\bar{X}	SS	SH_x	t-testi		
						t	Sd	P
Öğrenci Katılımını Sağlama	var	143	31.7343	4.58250	.38321	1.646	499	.100
	yok	358	31.0391	4.13615	.21860			
Sınıf Yönetimi	var	143	33.4196	4.50729	.37692	2.941	499	.003
	yok	358	32.1425	4.34111	.22943			
Öğretim Stratejileri	var	143	33.6014	4.27594	.35757	2.130	499	.026
	yok	358	32.7263	3.82941	.20239			
Toplam	var	143	98.7552	12.35178	.03291	2.468	499	.014
	yok	358	95.9078	11.37494	.60118			

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada Fen Bilgisi öğretmenlerinin öğretmenlik öz-yeterlik düzeylerinin cinsiyet, kıdem, mezun olunan fakülte türü (lisans), mezuniyet durumu (lisans/lisansüstü) ve ailede öğretmen olması değişkenleri açısından incelenmesi amaçlanmıştır.

Elde edilen sonuçlara göre; Fen Bilgisi öğretmenlerinin öğretmenlik öz-yeterlik düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir. Benzer sonuçlar bazı araştırmacılar tarafından da bulunmuştur (Buluç ve Demir, 2015; Eker 2014; Gençtürk, 2008; Turcan 2011). Öz-yeterlik inancının öğretmenin öğretimi sırasında çaba gösterme ve dönüt verme davranışlarını etkileyebileceği düşünüldüğünde Fen Bilgisi öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeylerinin yüksek olmasının fen eğitiminin kalitesini artırıcı yönde etki sağlayacağı söylenebilir (Denizoğlu, 2008, Gibson ve Dembo, 1984).

Araştırma sonuçlarına göre, Fen Bilgisi öğretmenlerinin, öğretmen öz-yeterliklerinin “cinsiyet” değişkeni açısından, ölçek toplam ve faktör puanlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Çalışmada elde edilenlere benzer sonuçlar farklı araştırmacılar tarafından da tespit edilmiştir (Akbaş ve Çelikkaleli, 2006; Altunçekiç, 2004; Azar, 2010; Çimen, 2007; Denizoğlu, 2008; Duban, 2012; Ekinci vd., 2014; Ercan, 2007; Fettahlıoğlu vd., 2011; Gençtürk ve Memiş, 2010; Kahyaoğlu 2007; Karahan ve Balat, 2011; Küçükyılmaz ve Duban, 2009; Mudasiru, 2005; Nazri ve Barrick, 1990; Özçelik ve Kurt, 2007; Saracaloğlu ve Yenice, 2008, 2009; Topkaya, 2008; Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2002; Uysal, 2013; Yaman, Koray ve Altunçekiç, 2004). Bununla birlikte farklı sonuçlara ulaşılan çalışmalar da vardır. Öğretmenlerin cinsiyete göre öğretmen öz-yeterlikleri arasında; kadın öğretmenler lehine anlamlı fark olduğunu gösteren (Arpacı ve Birhanlı, 2013; Kurt ve Ekici, 2012; Turalı, 2014; Yalçın, 2011) ve erkek öğretmenler lehine anlamlı fark olduğunu gösteren (Avcı, 2014; Morgil, Seçken ve Yücel, 2004; Riggs, 1991; Say, 2015) araştırmalar bulunmaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre, Fen Bilgisi öğretmenlerinin, öğretmen öz-yeterliklerinin “kıdem” değişkeni açısından ölçek toplam ve faktör puanlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Buna göre 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21 yıl üstü kıdeme sahip öğretmenlere göre anlamlı düzeyde düşük olduğu tespit edilmiştir. İlgili alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin kıdemleri ile öz-yeterlik inançları arasında benzer şekilde anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir (Aydın, Haşıloğlu ve Kunduracı, 2016; Dembo ve Gibson, 1985; Evans ve Tribble, 1986; Gençtürk, 2008; Glickman ve Tamashiro, 1982; Lamorey ve Wilcox, 2005; Önen ve Öztuna, 2006; Rubeck ve Enochs, 1991; Soodak ve Podell, 1996; Tschannen-Moran ve Hoy, 2007). Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2002), tecrübeli öğretmenlerin zaman içerisinde etkili öğretimsel stratejiler ve sınıf yönetimi becerileri geliştirme olanakları bulduklarını ifade etmişlerdir (s. 6). Campbell (1996), Daughetry (2005), Say (2005), Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy’un (2002) çalışmalarında da kıdemle artmasıyla öz-yeterlik algısının arttığı sonucuna varılmıştır. Bunların aksine, yapılan bazı araştırmalarda (Celep, 2002; Chacon, 2005; Çimen, 2007) kıdem ile öz-yeterlik algısı arasında fark bulunmamıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, Fen Bilgisi öğretmenlerinin öğretmen öz-yeterliklerinin toplam ve faktör puanlarının “mezun oldukları fakülte türü (lisans)” değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlar yapılan diğer çalışmaların sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir (Benzer, 2011; Çimen, 2007; Fidan, 2012; Say, 2005; Türedi, 2015; Üstüner vd., 2009).

Araştırma sonuçlarına göre, Fen Bilgisi öğretmenlerinin öğretmen öz-yeterlik düzeyleri toplam ve faktör puanlarının “mezuniyet düzeyi (lisans/lisansüstü)” değişkenine göre, lisansüstü (Yüksek lisans/Doktora) eğitimi yapan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Çalışmanın bulgularına paralel olarak Yılmaz ve Bökeoğlu (2008) ilkökul öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeylerini, eğitim durumuna göre lisansüstü eğitimi yapanlar ile diğerleri arasındaki yeterlilik ilişkisini anlamlı bulmuşlardır. Bununla birlikte, Gençtürk (2008) ile Çimen (2007) ilköğretim öğretmenlerinin yeterlik algılarını inceledikleri çalışmalarında öğretmenlerin yeterlik düzeyleri ile mezuniyet düzeyi arasında anlamlı bir farklılık tespit etmemişlerdir. Gerçekleştirdiğimiz çalışmadan elde ettiğimiz bu sonuca göre; eğitim düzeyi arttıkça alandaki bilgi birikimi derinleştiği için öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarını olumlu yönde etkilediği düşünülebilir.

Araştırma sonuçlarına göre, Fen Bilgisi öğretmenlerinin öğretmen öz-yeterlik toplam puan ile *sınıf yönetimi ve öğretim stratejileri* puanları ile “ailede öğretmen olması” değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Ölçeğin birinci faktörü olan *Öğrenci Katılımını Sağlama* puanları için ise anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Benzer bir sonuç olarak, Yılmaz ve Çimen (2008, 2013) Biyoloji bölümünde tezsiz yüksek lisans yapan öğrencilerin öz-yeterlik inanç düzeyleri üzerinde ailede öğretmen olması değişkeni için anlamlı olduğunu belirtmişlerdir. Alanyazın incelendiğinde çalışmadan elde edilen bulguların aksine, ailede öğretmen olması değişkeni ile öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlikleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı çalışmalarda bulunmaktadır (Ceyhan, 2014; Harurluoğlu ve Kaya, 2009; Kurtuluş ve Çavdar, 2010; Yıldırım, 2011). Gerçekleştirdiğimiz çalışmadan elde ettiğimiz sonucun sebebi olarak; ailede öğretmenlik yapan bireylerin bulunmasının öz-yeterlik inancını olumlu şekilde etkilediği ve sürekli eğitimin içinde olma ve konuları sürekli irdelemenin başarıya katkı sağladığı düşünülebilir.

Bu çalışmada elde edilen bulgular doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir:

- Fen bilimleri öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeyinin yüksek olmasının fen eğitimi açısından büyük önem taşıdığı düşünüldüğünde öğretmenlerin, öz-yeterlik algılarını etkileyen çeşitli faktörlerin etkilerinin araştırılmasına yönelik çalışmalar sürdürülmelidir.
- Alanyazın incelendiğinde öz-yeterlik alanında birçok çalışmanın bulunduğu ancak bunların büyük kısmının öğretmen adaylarına yönelik olduğu görülmektedir. Ancak öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının değerlendirildiği çalışmaların artırılması da önemlidir. Çünkü görev yapan öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının araştırılması bir durum tespiti olarak yol gösterici olabilir.
- Alanyazın incelendiğinde söz konusu çalışmaların genel olarak nicel çalışmalar olduğu görülmüştür. Bu bağlamda yapılacak araştırmaların nitel araştırma yöntemleri kullanılarak da gerçekleştirilmesi derinlemesine bilgiler elde edilmesini sağlayabilir. Çünkü nicel çalışmalar mevcut durumu ortaya koyarken nitel çalışmalar durumun sebeplerini anlamamıza yardımcı olabilir.

5. KAYNAKÇA

- Akbaş, A. ve Çelikkaleli, Ö. (2006), Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi öz-yeterlik inançlarının cinsiyet, öğrenim türü ve üniversitelerine göre incelenmesi, *Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 98-110.
- Arpacı, A. ve Birhanlı, A. (2013). Fen bilgisi öğretmen adaylarının biyoloji öğretimine yönelik öz-yeterlik algıları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(3), 1199-1220.

- Ashton, P. T. (1984). Teacher efficacy: A motivational paradigm for effective teacher education. *Journal of Teacher Education*, 35(5), 28-32.
- Avcı, T. (2014). *Fen bilimleri öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi ve öz güven düzeylerinin belirlenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Manisa).
- Aydın, S., Haşiloğlu, M. A. ve Kunduracı, A. (2016). Fen bilimleri öğretmenlerinin ders dışı etkinlikleri kullanmada özyeterlik algılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Eğitim, Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 94-103.
- Azar, A. (2010). In-service and pre-service secondary science teachers' self-efficacy beliefs about science teaching. *Educational Research And Reviews*, 5(4), 175-188.
- Azar, A. (2012). Ortaöğretim fen bilimleri ve matematik öğretmeni adaylarının öz- yeterlilik inançları. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 6(12), 235-252.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2001). Self-efficacy and health. In N. J. Smelser & P. B. Baltes (Eds.), *International encyclopedia of the social and behavioral sciences*. (Vol. 20, pp. 13815 - 13820). Oxford: Elsevier Science.
- Bandura, A. (2004). Self-efficacy. In N. B. Anderson (Ed.) *Encyclopedia Of Health & Behavior* (Vol. 2, pp. 708-714). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Bayraktar, Ş. ve Çınar, D. (2010). Öğretmen adaylarının gözü ile fen ve teknoloji öğretmenlerinin etkili öğretmen davranışlarını gerçekleştirme düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 131-152.
- Benzer, F. (2011). *İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının analizi*. (Yüksek Lisans Tezi Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya).
- Buluç, B. ve Demir, S. (2015). İlk ve ortaokul öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 16(1), 289-308.
- Campbell, J. (1996). A comparison of teacher efficacy for pre and in-service teachers in Scotland and America. *Education*, 117(1), 2-11.
- Celep, C. (2002). The correlation of the factors: The prospective teachers' sense of efficacy and beliefs, and attitudes about student control. *National Forum*, 1-10.
- Ceyhan, S. (2014). *Sınıf öğretmeni adaylarının yeterlik algıları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları (Doğu Anadolu Bölgesi)*. (Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ).
- Chacon, C. T. (2005). Teacher' perceived efficacy among EFL teachers in middle schools in Venezuela. *Teaching and Teacher Education*, 21(3), 257-272.
- Çapa, Y., Çakıroğlu, J. ve Sarıkaya, H. (2005). The development and validation of a Turkish version of the teachers' sense of efficacy scale. *Education And Science*, 30(137), 74-81.
- Çimen, O. ve Yılmaz, M. (2013). Biyoloji öğretmen adaylarının öğretim yöntem ve teknikleri uygulamalarına ilişkin yeterlik algıları. *Gefad / Gıjgef*, 33(1): 51-65
- Çimen, S. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik yaşantıları ve yeterlik algıları*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli).
- Daugherty, S. G. (2005). *Teacher efficacy and its relation to teachers' behaviors in the classroom*. (Unpublished doctoral dissertation, University Of Houston, Texas).

- Dembo, M. H., & Gibson, S. (1985). Teachers' sense of efficacy: An important factor in school improvement. *The Elementary School Journal*, 86(2), 173-184.
- Denizoğlu, P. (2008). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen bilgisi öğretimi öz-yeterlik inanç düzeyleri, öğrenme stilleri ve fen bilgisi öğretimine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana).
- Duban, N. Y. ve Gökçakan, N. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi öz yeterlik inançları ve fen öğretimine yönelik tutumları. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(1).
- Eker, C. (2014). Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlilik inanç düzeyleri üzerine bir araştırma. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 162-178.
- Ekinci, A., Artuklu, M., Yıldırım, C., Bindak, R. Öter, Ö., Özdaş, F. ve Akın A. (2014). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gaziantep University Journal Of Social Sciences*. 13(3), 723-734.
- Enochs, L. G., & Riggs, I. M. (1990). Further development of an elementary science teaching efficacy belief instrument: A preservice elementary scale. *School Science And Mathematics*, 90(8), 694-706.
- Ercan, S. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin bilimsel süreç beceri düzeyleri ile fen bilgisi öz-yeterlik düzeylerinin karşılaştırılması (Uşak ili örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar).
- Evans, E. D., & Tribble, M. (1986). Perceived teaching problems, self-efficacy, and commitment to teaching among preservice teachers. *The Journal of Educational Research*, 80(2), 81-85.
- Feltz, D. L. (1992). Understanding motivation in sport: A self-efficacy perspective. In G. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 93-105). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Fettahloğlu, P., Güven, E., İnce, E., Çıbık, A. ve Aydoğdu M. (2011). Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik öz-yeterlik inançlarının akademik başarı üzerine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 159-175
- Fidan, M. (2012). *Öğretmenlerin ve Öğretmen Adaylarının Fen ve Teknoloji Özel Alan Yeterlikleri Hakkındaki Özyeterlik Algıları*. (Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir).
- Gençtürk, A. (2008). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ve iş doyumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak).
- Gençtürk, A. ve Memiş, A. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ve iş doyumlarının demografik faktörler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(3), 1037- 1054.
- Gibbs, C. (2003). Explaining effective teaching: self efficacy and thought control of action. *Journal of Educational Enquiry*, 4(2), 1-14.
- Gibson, S., & Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582.
- Glickman, C. D., & Tamashiro, R. T. (1982). A comparison of first-year, fifth-year, and former teachers on efficacy, ego development, and problem solving. *Psychology in the Schools*, 19(4), 558-562.
- Goddard, R. D. (2001). Collective efficacy: A neglected construct in the study of the schools and student achievement. *Journal of Educational Psychology*, 93(3), 467-476.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Woolfolk-Hoy, A. W. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33(3), 3-13.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Woolfolk-Hoy, A. W. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479-507.

- Harurluoğlu, Y. ve Kaya, E. (2009). Biyoloji öğretmen adaylarının biyoloji öğretimine yönelik öz-yeterlik inançları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 481-496.
- Hoa, I. T., & Hau K. T. (2004). Australian and Chinese teacher efficacy: Similarities and differences in personal instruction, discipline, guidance efficacy and beliefs in external determinants. *Teaching and Teacher Education*, 20, 313-323.
- Işıktaş, S. (2015). Öğretmen adaylarının iyi öğretmen olma ile ilgili görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(4), 119-131.
- Kahyaoğlu, M. ve Yangın, S. (2007). İlköğretim öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 73-84.
- Karahan, Ş. ve Balat, G. U. (2011). Özel eğitim okullarında çalışan eğitimcilerin öz-yeterlik algılarının ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29), 1-14.
- Kurt, H. ve Ekici, G. (2012). Sınıf yönetimi dersinin biyoloji öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı düzeyine etkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1-4, 37
- Kurtuluş, N. ve Çavdar, O. (2010). Öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik öz-yeterlilikleri. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 5(3), 1302-1315.
- Küçükylmaz, E. A. ve Duban, N. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimine yönelik öz-yeterlik inançları ve öz-yeterlik inançlarını etkileyen etmenlere ilişkin görüşleri. *Education Sciences*, 4(1), 71-83.
- Lamorey, S., & Wilcox, M. J. (2005). Early intervention practitioners' self-efficacy: A measure and its applications. *Early Childhood Research Quarterly*, 20(1), 69-84.
- Midgley, C., Feldlaufer, H., & Eccles, J. S. (1989). Change in teacher efficacy and student self- and task related beliefs in mathematics during the transition to junior high school. *Journal of Educational Psychology*, 81(2), 247-258.
- Morgil, İ., Seçken, N. ve Yücel, A. S. (2004). Kimya öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *BAÜ Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 62-72.
- Mudasiru, O. Y. (2005). An investigation into teacher's self-efficacy in implementing computer education in Nigerian secondary schools. *Meridian: A Middle School Technologies Journal*, 8(2), 1-5.
- Nazri, İ., & Barrick, K. (1990). Professional knowledge, competency achievement of agricultural teachers with and without preservice teacher preparation in Pensular Malaysia. *Journal of Agricultural Education*, Summer, 49-54.
- Oğuz, A. ve Topkaya, N. (2008). Ortaöğretim alan öğretmenliği öğrencilerinin öğretmen özyeterlik inançları ile öğretmenliğe ilişkin tutumları. *Akademik Bakış*, 14, 23-36.
- Önen, F. ve Öztuna, A. (2006). Fen bilgisi ve matematik öğretmenlerinin öz yeterlik duygusunun belirlenmesi. *Edu* 7, 1(1).
- Özçelik, H. ve Kurt, A. A. (2007). İlköğretim öğretmenlerinin bilgisayar özyeterlilikleri: Balıkesir örneği. *Elementary Education Online*, 6(3), 441-451.
- Özkan, Ö., Tekkaya C. ve Çakıroğlu J. (2002). Fen bilgisi aday öğretmenlerin fen kavramlarını anlama düzeyleri, fen öğretimine yönelik tutum ve öz-yeterlik inançları. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, 16-18 Eylül 2002, Bildiriler Kitabı (2. Cilt)* içinde (s. 1300-1304). Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Pajares, F., & Schunk Dh. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept and school achievement. In R. Riding, S. Rayner (Eds.), *Perception*. London: Ablex Publishing.
- Palmer, D. (2006). durability of changes in self-efficacy of preservice primary teachers. *International Journal of Science Education*, 28(6), 655-671.

- Riggs, I. (1991). *Gender differences in elementary science teacher self-efficacy*. Paper presented at the Annual Meeting Of The American Educational Research Association, Chicago, Il. (Eric Document Reproduction Service No. Ed 340 705)
- Rubeck, M., & Enochs, L. (1991). *A path analytic model of variables that influence science and chemistry teaching self-efficacy and outcome expectancy in middle school science teachers*. Paper presented at the Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching, Lake Geneva, Wi.
- Saracaloğlu, A. S. ve Yenice, N. (2009). Fen bilgisi ve sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 5(2), 244-260.
- Say, M. (2005). *Fen bilgisi öğretmenlerinin öz-yeterlilik inanışları*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul).
- Soodak, L. C., & Podell, D. M. (1996). Teacher efficacy: toward the understanding of a multi-faceted construct. *Teaching and Teacher Education*, 12(4), 401-411.
- Tatar, M. (2004). Etkili öğretmen. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(11).
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk A. H., (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2002). The influence of resources and support on teachers' efficacy beliefs. In *Annual Meeting Of The American Educational Research Association, New Orleans*.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944-956.
- Turalı, B. (2014). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının çoklu değişkenlerle incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kırıkkale).
- Turcan, H. G. (2011). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ile iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya).
- Türedi, E. (2015). *Özyeterlik, benlik saygısı ve atılganlık düzeyi ilişkisi -cinsiyet ve deneyim süresi açısından resmi okul ve özel okul öğretmenleri üzerine bir araştırma*. (Yüksek Lisans Tezi, Toros Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin).
- Uysal, İ. ve Kösemen, S. (2013). Öğretmen adaylarının genel öz-yeterlik inançlarının incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. 2(2), 25
- Üstüner, M., Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N. (2009). Ortaöğretim öğretmenlerinin özyeterlik algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(17), 1-16.
- Wolters, C. A., & Daugherty, S. G. (2007). Goals structures and teachers' sense of efficacy: Their relation and association to teaching experience and academic level. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 181-193.
- Wubbels, T., Levy, J., & Brekelmans, M. (1997). Paying attention to relationships. *Educational Leadership*, 54, 82-86.
- Yalçın, F. A. (2011). Investigation of science teacher candidates' self-efficacy beliefs of science teaching with respect to some variables. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(3), 1046-1063.
- Yaman, S., Koray, Ö. C. ve Altunçekiç, A. (2004). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeylerinin incelenmesi üzerine bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 355-366.
- Yıldırım, A. (2011). *Sınıf öğretmeni adaylarının mesleki öz-yeterlik algıları ile mesleki kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul).

- Yılmaz, M., Köseoğlu, P., Gerçek, C. ve Soran, H. (2004). Öğretmen öz-yeterlik inancı. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 5(58), 50-54.
- Yılmaz, M. ve Gürçay, D. (2011). Biyoloji ve fizik öğretmen adaylarının öğretmen özyeterliklerini yordayan değişkenlerin belirlenmesi, *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(40), 53-60.
- Yılmaz, M. ve Çimen, O. (2008). Biyoloji eğitimi tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin biyoloji öğretimi öz-yeterlik inanç düzeyleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 20-29.
- Yılmaz, K. ve Cokluk-Bökeoğlu, O. (2008). Primary school teachers' belief of efficacy. *Ankara University Journal of Education Faculty*, 41(2), 143-167.

ÇOCUK EDEBİYATINDA TOPLUMSAL CİNSİYETSİZ KARAKTERLER: BİR ARAŞTIRMA ÖRNEĞİ*

Erkan ÇER**

ÖZ

Bu çalışma, “Balina ile Mandalina” yapıtında yer alan toplumsal cinsiyetsiz karakterlerin hangi roller içinde betimlendiğini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Böylelikle, bu kitapta yer alan karakterlerin duygu, düşünce ve davranışlarının tektipleştirilmiş/basmakalıp cinsiyetçi bir anlayış içinde yansıtılıp yansıtılmadığı belirlenecektir. Bu amaç doğrultusunda, bu çalışmada, nitel bir araştırma deseni kullanılarak toplumsal cinsiyetsiz karakterlerin sunuluş biçimi incelenmiştir. Doküman incelemesi yöntemi kullanılan bu çalışmanın veri kaynağını, Fazıl Hüsnü Dağlarca’nın “Balina ile Mandalina” adlı yapıtı oluşturmaktadır. Araştırmaya konu olan verilere ise, içerik çözümlemesi türlerinden sıklık çözümlemesi tekniği uygulanmıştır. Bu bakımdan veriler; bilgisayar ortamına aktarılmış ve QDA Miner 4 programı aracılığıyla yapıtta yer alan toplumsal cinsiyetsiz karakterlerin hangi roller içinde oldukları ortaya çıkarılmıştır. Bu çalışma sonucunda ise, balina karakterinin en fazla 15 (%19.65) oranında “duygusal”, 11 (%14.41) oranında “araştıran ve sorgulayan”, 10 (%13.1) oranında “mutlu”; mandalina karakterinin ise, en fazla 14 (%19.6) oranında “duygusal”, 10 (%14) oranında “araştıran ve sorgulayan”, 8 (%11.2) oranında “düşsel”, 8 (%11.2) oranında “mutlu” olarak yansıtıldığı görülmüştür. Bu durum, yapıtta yer alan toplumsal cinsiyetsiz karakterlerin kadın ve erkek rollerine ilişkin olarak herhangi bir tektipleştirilmiş/basmakalıp cinsiyetçi anlayışı yansıtmadığını ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: çocuk edebiyatı, toplumsal cinsiyet, toplumsal cinsiyetsiz karakterler, Balina ile Mandalina

GENDER-NEUTRAL CHARACTERS IN CHILDREN’S LITERATURE: A SURVEY SAMPLE

ABSTRACT

This study aims to reveal in what roles the gender-neutral characters in the work “The Whale and the Tangerine” were defined. Thus, whether the emotions, ideas and behaviors of these characters in the book were stereotyped and reflected in a sexist approach or not will be determined. Accordingly, a qualitative research design was used and the way the gender-neutral characters were presented was examined. Fazıl Hüsnü Dağlarca’s work provides the data source of this study in which document analysis method was used. The data collected were analyzed through the frequency analysis which is a type of content analysis. Therefore, the data were transferred into computer and what roles the gender-neutral characters in the work had was found via QDA Miner 4 program. As a result of this study, the character “whale” was found to be emotional by a 15 (19,65%) ratio, researching and questioning by a 11 (14,41%) ratio, happy by a 10 (13,1%) at most; and the character “tangerine”

* Bu araştırma, İstanbul Üniversitesi’nde Çağdaş Drama Derneği tarafından düzenlenen, “26. Uluslararası Eğitimde Yaratıcı Drama Kongresinde” bildiri olarak sunulmuştur. İstanbul: 9-11 Mart 2016.

** Yrd. Doç. Dr., Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Amasya-Türkiye, erkan.cer@amasya.edu.tr

was found to be emotional by a 14 (19,6%) ratio, researching and questioning by a 10 (14%) ratio, imaginative by an 8 (11,2%) ratio and happy by an 8 (11,2%) ratio at most. This situation meant that the gender-neutral characters in the book reflected no stereotyped sexist conception of male and female roles.

Keywords: *children's literature, gender, gender-neutral characters, The Whale and the Tangerine*

1. GİRİŞ

Çocuk edebiyatında karakter, sanatçının yarattığı; duygu, düşünce ve tutku yönünden geliştirdiği, gerçek yaşamdan da esinlenerek deneyimiyle, birikimiyle, kendine özgü duyarlılığı ile biçimlendirdiği bir kişiliktir (Sever, 2008, s. 76). Bu kişilik, çocuğa başkasının gözünden yaşamı duyumsamasına olanak sağlayarak onun kendini ve başkasını anlamasına ve sosyalleşmesine katkıda bulunur (Ural, 2013, s. 45). Bu bakımdan, sanatçı tarafından iyi yapılandırılmış bir karakterin inanç, tutum, duygu ve düşüncelerinin yorumlamaya açık olması (Giorgis, Johnson, Colbert, Conner, King, Kulesza ve Kulesza, 2000, s. 518), eylem, davranış ve düşüncelerinin çocuğu yönlendirmek yerine ona seçenekler sunması (Sarland, 2005, s. 37), çocuğu basmakalıp toplumsal cinsiyetçi rollerle biçimlendirmemesi (Kortenhaus ve Demarest, 1993, s. 220), çocuğun cinsiyetlerin özelliklerine yönelik seçimlerini hızlandırmaması (Sawyer, 2012, s. 78) ve toplumsal değerlerin aktarılmasında çocuğu etkileyebilecek bir araç olarak kullanılmaması gerekir. Çünkü karakterin, inanç ve düşünceleri ile cinsiyetlere yönelik davranış ve tutumları toplumsallaşma sürecinde çocuğu etkileyebilir (Nikolojeva, 2005, s. 148).

Her kültürde çocuklar, toplumsallaşma sürecinin bir parçası olarak cinsiyetlere yönelik belli eylem ve davranışlara uyum sağlamayı öğrenirler (O'Sullivan, 2004, s. 640). Bu durum, çocuğun benlik imgesini, akranlarla iletişimini, yetişkinlere nasıl davranması gerektiğini, seçimlerini, beklentilerini ve cinsiyetlere yönelik yaşam algısını etkileyebilir (Kortenhaus ve Demarest, 1993). Çocuk kitapları da kültürün taşıyıcılığını yaptığına göre (Clark ve Higonet, 1999), bu kitaplar aracılığıyla çocuklar, toplumsallaşma sürecinde bu tür genel geçer değerleri duyumsayabilir. Özellikle çocuk kitaplarında yer alan karakterlerin çocukların kendilerini özdeşleştirdikleri kişiler olması (Anderson, 2013; Çer, 2016a; Çılgın, 2007; Dilidüzgün, 2004; Güleç ve Geçgel, 2006; Gülyüz, 2013; Hearne ve Stevenson, 2000; Lukens, Smith ve Coffel, 2013; Nas, 2004; Oktay, 1994; Russell, 2009; Sawyer, 2012; Sever, 2008, 2013; Shelby, 2004; Şirin, 2007; Yalçın ve Aytaş, 2005), kitaplarda yansıtılan tektipleştirilmiş/basmakalıp rollerin benimsenmesini kolaylaştırabilir. Çünkü çocuk, özdeşim kurduğu karakterler aracılığıyla, insan ve toplum yaşamını belirleyen kural ve değerleri tanıma ve anlama bilinci isteğindedir (Sever, 2008, s. 77). Bu yönüyle, çocuğun özdeşim kurduğu karakterlerin onun kişilik ve toplumsal gelişimine katkı sağlayacak çağdaş yaşama uygun olan nitelikleri bünyesinde taşıması gerekir.

Ödüllü çocuk kitaplarında yer alan karakterler üzerinde yapılan araştırmalar incelendiğinde, karakterlerin basmakalıp roller içinde sunulduğu görülmüştür. Kortenhaus ve Demarest (1993) tarafından 1940 ile 1980 yılları arasında Coldecott madalyası almış 25 kitap ile ödül almayan 125 kitap üzerinde yapılan araştırmada, erkek karakterlerin özgür ve etkin; kadın karakterlerin ise edilgen ve bağımlı rollerde sunulduğu görülmüştür. Weitzman, Eifler, Hokada ve Ross (1972) tarafından 1967-1971 yıllarında Caldecott Madalyası almış 53 çocuk kitabı üzerinde yapılan araştırmada, kadın karakterlerin erkeklere oranla başlıklarda, görsellerde ve başkahraman olarak görünmeyecek düzeyde belirsiz bir biçimde

betimlendiği belirlenmiştir. Turner-Bowker (1996) tarafından 1984-1994 yılları arasında Coldecott madalyası almış 30 çocuk kitabı üzerinde yapılan araştırmada, erkek karakterler kadın karakterlere göre daha güçlü ve etkin sunulmuştur. Hamilton, Anderson, Broaddus ve Young (2006) tarafından 1995-2001 yılları arasında Caldecott madalyası almış 30 kitap üzerinde yapılan araştırmada, kadın karakterlerin daha çok kapalı yerlerde; erkek karakterlerin ise, açık yerlerde gösterildiği belirlenmiştir. 1938-2011 yıllarında Caldecott Madalyası almış kitaplar yeniden incelendiğinde ise, kadın karakterlerin genellikle edilgen, eylemsiz, duygusal, bağımlı, itaatkar, taklit eden ve anaç; erkek karakterlerin başarılı, etkin, güçlü ve özgür olarak sunulduğu saptanmıştır (Crisp ve Hiller, 2011). Bu saptamalar, ödül almayan çocuk kitaplarında da kendini göstermektedir. 13 çocuk kitabında yer alan 93 öykü üzerinde yapılan bir çalışmada, erkek karakterler serüvenseven, girişken, iddialı, yarışmacı, kararlı, risk alan, kendine güvenen olarak; kadın karakterler ise, duygusal, edilgen, hassas, anlayışlı ve şefkatli olarak betimlenmiştir (Evans ve Davies, 2000). Bununla birlikte, 100 Temel Eser’de yer alan öykü ve romanlar üzerinde yapılan araştırmaların sonuçlarına göre, kadınlar, bu yapıtlarda şiddete maruz kalan, çamaşır-bulaşık yıkayan, yemek pişiren, örgü ören, evde oturan, çalışma yaşamında fazlaca görülmemeyen, kitap ve gazete gibi kitle iletişim araçlarından yararlanmayan, daha çok cinsel bir nesne olarak kabul edilen cinsiyet olarak sunulmuştur (Çer, 2015). Daha yalın bir söyleyişle, birçok çalışma, kadın karakterlerin daha çok evde, devinimsiz, önemsiz, belirsiz, edilgen, aile ile ilgili, sınırlandırılmış ve değersiz rollerle ilişkilendirilmiş olduğunu göstermektedir (Allen, Allen ve Sigler, 1993; Clark, Guilman, Saucier ve Tavarez, 2003; Crabb ve Bielawski, 1994; Hamilton vd., 2006; Kolbe ve Voie, 1981; Kortenhaus ve Demarest, 1993; McDonald, 1989; Oskamp, Kaufman ve Wolterbeek, 1996; Tepper ve Cassidy, 1999; Williams, Vernon, Williams ve Malecha, 1987). Bütün bu sonuçlar, kadın ve erkeğin toplum içinde rollerinin değişmesine karşın (Giddens, 1991; Lotz, 2006; Kağıtçıbaşı, 2012), çocuk kitaplarında tektipleştirilmiş/basmakalıp toplumsal cinsiyetçi rollere ilişkin direncin daha kırılmadığını göstermektedir. Bu çalışma, Fazıl Hüznu Dağlarca’nın “Balina ile Mandalina” adlı yapıtında yer alan toplumsal cinsiyetsiz karakterlerin hangi roller içinde betimlendiğini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Bu durum, hem çocuk kitapları hem de çocuğun üzerinde etkileri bakımından toplumsal cinsiyetsiz karakterlerin önemini ortaya çıkartabilir.

1.1. Çocuk Edebiyatında Karakter ve Toplumsal Cinsiyetsiz Karakterler

Çocuk kitaplarındaki karakterlerin, çocuğun kitapla etkileşimini geliştirmesinde ve okuma kültürü sürecinde yer almasında önemli sorumlulukları vardır (Lukens vd., 2013; Sever, 2008). Çünkü karakterler, çocuğun kendisini kurgunun bir parçası olarak düşünmesini sağlar (Çer, 2016b). Bunun yanında karakterlerin, çocuğun düş gücüyle ulaşabileceği olağanüstü, sıra dışı ve ilginç özelliklerle sunulması, çocuğu daha çok kitaba çeker (Ahrens, 2011, s. 77). Başka bir söyleyişle, çocuğun karakterle kurduğu etkileşim, onun yeni düşsel arkadaşlar edinmesine katkı sağlar. Çocuk, kendi gibi duyan, düşünen ve hareket eden ya da etmek isteyen başka çocukların da olduğunu ya da olabileceğini anlar (Sever, 2008). Aynı zamanda çocuk, karakterler aracılığıyla, insanların başından geçebilecek olayları tanır. Sorunlar karşısında takınacağı tavır ya da geliştirebileceği davranışlara ilişkin ipuçları edinir (Çılgın, 2007; Güleriyüz, 2013; Nas, 2004; Yalçın ve Aytas, 2005). Oysa karakterlerin tektipleştirilmiş/basmakalıp toplumsal cinsiyetçi rollerle yansıtılması, çocuğun benlik gelişimini olumsuz etkileyebilir (Narahara, 1998), onun cinsiyet algısını

kalıplaştırabilir (Fitzpatrick ve McPherson, 2009), kadını geleneksel bir biçimde ikincil bir konuma düşürebilir (Gooden ve Gooden, 2001) ve çocuğun kendi cinsiyetine yönelik davranışlarını basmakalıp bir anlayışla duyumsamasına neden olabilir (Henneberg, 2010). Bu bakımdan, karakterlerin ya kadın ve erkeği basmakalıp rollerin dışında eşit bir anlayışla ya da toplumsal cinsiyetsiz bir biçimde oluşturulması gerekir.

Çocuk kitaplarında toplumsal cinsiyetsiz karakterler, toplum ve kültür tarafından tektipleştirilmiş/basmakalıp rollerde sunulan karakterlerin bu rollerden sıyrılarak yansıtılmasına olanak tanıyabilir. Bu durum, çocuk okurun, karakterin karşılaştığı sorunlara yönelik uygun çözüm yollarını, iletişim ve etkileşimini toplumsal cinsiyetiyle ilişkilendirmeden sezinlemesine katkı sağlayabilir. Çocuk edebiyatı alanında, karakter ile toplumsal cinsiyet özellikleriyle ilgili araştırmalara göz atıldığında (Crabb ve Bielawski, 1994; Gooden ve Gooden, 2001; Kortenhau ve Demarest, 1993; Oskamp vd., 1996; Poarch ve Monk-Turner, 2001; Sheldon, 2004), bu araştırmalarda genel olarak kadın karakterlerin aşağılanırken erkek karakterlerin yüceltildiği görülecektir. Bu durum, aynı zamanda, ataerkil toplumsal cinsiyetçi yapının güçlendirilip meşrulaştırıldığını da ortaya koymaktadır (McCabe, Fairchild, Grauerholz, Pescosolido ve Tope, 2011). Bu bakımdan, çocuk edebiyatı alanında, toplumsal cinsiyetsiz öğrenme olanaklarının artırılması gerekmektedir (Collins, Ingoldsby ve Dellman, 1984). Çocuk kitapları, erken dönemde sosyalleşmenin ve kimlik oluşturmanın önemli bir parçası olduğuna göre kadın ve erkek karakterlerin tektipleştirilmiş/basmakalıp bir biçimde betimlenmesi, çocuk okurun tutum ve davranışlarını etkileyebilir (Anderson ve Hamilton, 2005). Çünkü kurgu içerisinde tektipleştirilmiş/basmakalıp rollerde olan karakterler, çocuğun toplumsal cinsiyet ile ilgili algılarını olumsuz yönde artırırken; eşit bir biçimde sunulan karakterler ile toplumsal cinsiyetsiz karakterler çocuğun tektipleştirilmesine olanak tanımayabilir (Scott, 1986). Bununla birlikte, çocuk kitaplarına yansıtılan toplumsal cinsiyetsiz karakterler, çocuğun kendi cinsiyetine yönelik rolleri basmakalıp bir biçimde öğrenmesi yerine karakterin sunduğu duygu, düşünce ve davranışları belli bir cinsiyetin baskın rolleri gibi sezinlememesini sağlayabilir. Böylelikle çocuk ile karakter arasındaki ilişki toplumsal cinsiyet boyutundan çıkarak çocuğun duygu ve düşünce dünyasıyla karakterin kurgu içerisinde ortaya koyduğu özellikleri sezinlemesine katkı sağlayabilir.

Çocukların üç yaşına kadar kendi kültürlerinde hüküm süren tektipleştirilmiş/basmakalıp cinsiyet rolleriyle ilgili azımsanmayacak düzeyde bilgiye sahip olmaları (Bem, 1981, 1983), bu bilgilerin, onları bilişsel yapıları ve duygusal değerlendirmeleri üzerinde etkili bir rol oynaması (Kuhn, Nash ve Brucken, 1978), çocuk kitaplarında kadın ve erkek karakterlerin, toplum tarafından yeterince değerli görülmeyen davranış ve özelliklerle betimlenmesi (McDonald, 1989), çocuk kitaplarında, toplumsal cinsiyetsiz karakterlere olan gereksinmeyi ortaya koymaktadır. Böylelikle çocuklar, cinsiyet ayrımcılığının hiçbir türüyle karşı karşıya gelmeden karakterle özdeşim kurarak metnin iletilmesine ortak olabilir. Böyle bir durum, çocuğun kendi cinsiyetine ilişkin rolleri, tektipleştirilmiş/basmakalıp cinsiyet rollerinde olduğu gibi (Gooden ve Gooden, 2001; Kortenhau ve Demarest, 1993; Oskamp vd., 1996) sürekli ve değişmeyen karakter olarak algılamasının önüne geçerek çocuğun kadına ve erkeğe yönelik cinsiyet algısını basmakalıp bir anlayıştan kurtarabilir. Bununla birlikte, bu karakterler aracılığıyla, çocuğun karakterle özdeşim kurması, onun davranışlarını duyumsaması, görsel metni incelemesi, görsel metinde yer alan karakterlerin giysilerine ve renklendirmelere dikkat etmesi, çocuğun kendi cinsiyetine yönelik tektipleştirilmiş/basmakalıp davranış kalıplarını duyumsamamasına olanak sağlayabilir.

2. YÖNTEM

2.1. Verilerin Toplanması

Bu çalışmada nitel bir yöntem olan doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin çözümlenmesini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bununla birlikte, araştırmanın amacına yönelik kaynaklara ulaşmada ve elde edilecek verilerin belirlenmesinde kullanılır (Çepni, 2007; Flick, 2009). Bu yönüyle, bu çalışmada, incelenmek amacıyla Fazıl Hüsni Dağlarca'nın "*Balina ile Mandalina*" kitabı belirlenmiştir. Bu kitabın belirlenmesinin nedeni, kitapta yer alan karakterlerin toplumsal cinsiyetsiz bir biçimde yansıtılmış olmasıdır. Bu bakımdan, bu çalışmada "*Balina ve Mandalina*" karakterlerinin toplumsal cinsiyetsiz olmasına karşın bu karakterlerin kitapta hangi rollerle yansıtıldığının ortaya çıkartılması gerekmektedir. Kitabın incelenmesi sonucunda ortaya çıkan kodlamaların nesnellliğini sağlamak amacıyla, araştırmacı dışında nitel araştırmada ve doküman incelemede deneyimli olan ve çocuk edebiyatı alanında çalışmış iki öğretim üyesine kodlamalar kontrol ettirilmiştir. Araştırmacı ve öğretim üyeleri tarafından gerçekleştirilen sınıflandırma ve kodlamalar karşılaştırılarak farklı sınıflandırmalar ve kodlamalarda bir uzlaşmaya varılarak veriler son biçimine getirilmiştir.

2.1.1. Verilerin Çözümlemesi

Bu çalışmada, içerik çözümlemesi türlerinden sıklık çözümlemesi tekniği uygulanmıştır. Metin, kitap, belge vb. malzemenin belli özelliklerinin belirlenmesi amacıyla yapılan içerik çözümlemesi, nicelleştirme ölçülerini önceden geliştirerek malzemeyi belli beklentiler doğrultusunda incelemektir (Karasar, 2011). Tavşancıl ve Aslan'a (2001) göre, içerik çözümlemesi türünden sıklık çözümlemesi ile tümcelerin/birimlerin nicel olarak görünme sıklığı ortaya konur. Bu yönüyle, bu çalışmada ilk olarak, kitapta yer alan karakterler değerlendirilirken kitabın ön ve arka kapakları, önsöz yerine geçen şiirler, "*yansımalar*" ve "*kalan*" bölümlerinde yer alan şiirler incelemeye alınmamıştır. Çünkü bu bölümlerde karakterlerin birbirleriyle ilişkilerine yönelik veriler bulunmamaktadır. İkinci olarak, karakterlerin toplumsal cinsiyetsiz olmalarından dolayı alanyazında bulunan kadın ve erkeğe yönelik tektipleştirilmiş/basmakalıp toplumsal cinsiyetçi rolleri yansıtan izlekler (Macionis, 2015) kullanılmamıştır. Araştırmacı, karakterlerin çatışma durumlarını (karakterlerin kendisiyle, insanla, doğayla, nesneyle ve varlıklarla girdiği ilişki) birim olarak belirleyerek karakterlerin kurgu içerisinde geçen olaylara yönelik yansıttığı duygu, düşünce ve davranışlarına göre izlekleri kendisi oluşturmuştur. Son olarak ise, bu çalışma ile ilgili yapılan bütün sıklıklara ve yüzdelere yönelik kodlamalar QDA Miner 4'e girilerek gerçekleştirilmiştir.

3. BULGULAR

Tablo 1'de, *Balina ve Mandalina* karakterlerinin yansıttıkları rollere ilişkin izleklerin sıklıkları ve yüzdeleri gösterilmektedir.

Tablo 1

Balina ve Mandalina Karakterlerinin Yansıttıkları Rollere İlişkin İzlekler

İzlekler	Balina Karakteri		Mandalina Karakteri	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
İçten	7	9.2	8	11.2
Cesur	2	2.6	5	7
Paylaşımçı	3	3.9	5	7
Duygusal	15	19.7	14	19.6
Güçlü	3	3.9	5	7
Kendinden Emin	3	3.9	4	5.6
Utangaç	2	2.6	1	1.4
Başarılı	3	3.9	5	7
Etkin	3	3.9	5	7
Özgür	4	5.2	6	8.4
İşbirlikçi	5	6.6	5	7
Anlayışlı	5	6.6	6	8.4
Mantıklı	4	5.2	2	2.8
Çözümleyici	9	11.8	6	8.4
Sezgisel	9	11.8	4	5.6
Zeki	2	2.6	2	2.8
Alçakgönüllü	2	2.6	2	2.8
İletişime açık	5	6.6	6	8.4
Düşsel	9	11.8	8	11.2
Araştıran ve Sorgulayan	11	14.4	10	14
Heyecanlı	8	10.4	7	9.8
Mutlu	10	13.1	8	11.2
Üzgün	5	6.6	4	5.6
Şaşırılmış	2	2.6	2	2.8
Toplam	131	100	140	100

Tablo 1’de, Balina ve Mandalina karakterlerinin yansıtmış oldukları izlekler incelendiğinde, balina karakterinin en fazla 15 (%19.65) oranında “*duygusal*”, 11 (%14.41) oranında “*araştıran ve sorgulayan*”, 10 (%13.1) oranında “*mutlu*”; mandalina karakterinin ise, en fazla 14 (%19.6) oranında “*duygusal*”, 10 (%14) oranında “*araştıran ve sorgulayan*”, 8 (%11.2) oranında “*düşsel*”, 8 (%11.2) oranında “*mutlu*” olarak yansıtıldığı saptanmıştır. Bununla birlikte, karakterlerin diğer cinsiyet özelliklerine bakıldığında, balina karakterinin en fazla 7(%9.2) oranında “*içten*”, 9 (11.8) oranında “*çözümleyici*”, 9 (11.8) oranında “*sezgisel*”, 8 (%10.4) oranında “*heyecanlı*”; mandalina karakterinin ise, 8 (%11.2) oranında “*içten*”, 7 (%9.8) oranında “*heyecanlı*”, 6 (%8.4) oranında “*özgür*”, 6 (%8.4) oranında “*anlayışlı*”, 6 (%8.4) oranında “*iletişime açık*” bir biçimde ön plana çıkartıldığı görülmektedir. Bu durum, yapıtta yer alan toplumsal cinsiyetsiz karakterlerin kadın ve erkeğe toplum tarafından yüklenen tektipleştirilmiş/basmakalıp rolleri yansıtmadığını ortaya koymaktadır. Yani, kurgu

içerisinde çatışma ve gerilim durumlarına göre değişim ve dönüşüm yaşayan karakterlerin cinsiyet özellikleri yansıtılırken tektipleştirilmiş/basmakalıp bir anlayış yeğlenmemiştir. Burada vurgulanan, salt karakter ve onun kurgu içerisinde yer alan olaylara yönelik çatışma durumlarına göre değişen duygusal ve düşünsel nitelikleridir.

Yapıtta yer alan balina karakterinin duygusal olarak yansıtılmasına yönelik örnekler aşağıda verilmiştir:

*Vurdu kıvrığını
Sıcak mavi dalgalara
Ardına bakmadan artık
Tam yarısı sevinçti yüreğinin
Tam yarısı acı
İkincisinden utanıyordu ya
Tam yarısı sevinçti yüreğinin
Tam yarısı acı
İri gövdesini sürdürdü bitkin
İçki karmakarışık (s. 57)*

*Süzüldü Balina
İri ayaklarıyla süzüldü
Denizler ejderi
Bir yanı mutlu bir yanı üzgün
Yemyeşil ağaçlara, süzüldü
Kıyıya yaklaştı daha biraz
Sanki incecik bir yel
Göğsü sürünürcesine altındaki toprağa
Bıraktı önüne Mandalinasını
Bir kez daha kokladı:
Yok yok, kokusunu duyamıyor;
Bir kez daha baktı.
Arkadaşlığı uçsuz bucaksız.
Baktı, baktı, baktı (s. 55)*

Yapıtta yer alan balina karakterinin araştıran ve sorgulayan olarak yansıtılmasına yönelik örnekler aşağıda verilmiştir:

*Sarı kardeş,
Düşündüm uykun sürerken
Buralar sana göre değil
Ayrılmak istemem ya
Ülkesine götürüleceğim Mandalınamı
Üşümen bitsin diye
Sevdiklerine ulaşasın diye
Senin mutluluğunu
Senden çok seviyorum diye
İster misin?
Akdeniz sıcaktı*

*Nerde serin buzulları onun
Masmaviydi Akdeniz
Nerde uçsuz bucaksız aklığı onun
Akdeniz dardı
Nerde özgür dalgaları onun
Kalabalıktı Akdeniz
Nerde ıssız doğası onun (s. 58)*

Yapıtta yer alan balina karakterinin mutlu olarak yansıtılmasına yönelik örnekler aşağıda verilmiştir:

*Sen iste
Hemen yola çıkacağız şimdi.
Yüzüne yapraklarını değdireceğiz
Senin düş dediğin
Er geç (s. 50)*

*İyi ettin sarı kardeş
İnan ki sen beni ısıttın
Buzullar boyu
Öyle bir sarılığın var ki
Ben değil inan, ben değil yalnız
Kuzey dalgaları bile ısınmıştır (s. 34)*

Yapıtta yer alan mandalina karakterinin duygusal olarak yansıtılmasına yönelik örnekler aşağıda verilmiştir:

*Aldı bir dalga beni sırtına
Derisi kabuğuma değerken
Bir ısı duydum ilk.
Masallar gibi uzaklarda
Olsun
Bir ısı duydum ilk (s. 22)*

*Öteki dalga değdirdi beni
Sırtına bir daha
Derisi sarılığımı yalarken
Titredi ta içimden bir ışık
Antalya'yı anımsadım
birdenbire
Taa güneşi (s. 23)*

Yapıtta yer alan mandalina karakterinin araştıran ve sorgulayan olarak yansıtılmasına yönelik örnekler aşağıda verilmiştir:

*Dilim tutuldu
Akarken üstümden dalgalar
Denizi kaplamış dev birinden
Nasıl çıkardı ki
Bu uyumuş
Bu ipek
Sevgi ışığı? (s. 25)*

*Sorabilir miyim efendim
Nasıl yüzersiniz
Bu korkunç denizde çabucak
Elleriniz yokken?
Nasıl gidersiniz istediğiniz yere
Gemilerin var
Sizin dümeniniz yokken? (s. 30)*

Yapıtta yer alan mandalina karakterinin düşsel olarak yansıtılmasına yönelik örnekler aşağıda verilmiştir:

*Ağustosta göl gibi, Balina'nın
Ağzı
Anne ağaca benziyor
Ağzı
Dal ablama benziyor
Ağzı
Karanlık ya gece karanlığı değil
Ağzı
Beni yemiyor
Isıtıyor beni ne güzel
Ağzı (s. 33)*

*Olmuştuk
Sanki üç kişi olmuştuk
Gökbalina bir ben iki
Köpükler üç
Kuşları geçiyorduk gülümseyerek
Yüksele alçala biz
Gökbalina bir ben iki
Köpükler üç
Bulutlara varıyorduk
Uçuyorduk yıldızlara
İçimiz umut dolu
Gökbalina bir, ben iki
Köpükler üç (s. 53)*

Yapıtta yer alan mandalina karakterinin mutlu olarak yansıtılmasına yönelik örnekler aşağıda verilmiştir:

*Ne söylüyorsunuz efendim
Sevinçten çıldırtacak mısınız beni?
Masallarda bile olamaz ki bu
Yoksa düş mü görmekteyim
Uykuda mıyım yemyeşil? (s. 49)*

*Dalganın biri
Atıyor beni öbür yana
Balina'nın üzerinden*

*Öteki dalga ŞA ŞA ŞARP
Getiriyor bu yana
Derisi bana değerken
Nedense seviniorum (s. 27)*

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Çocuk edebiyatı yapıtlarında yer alan karakterler, toplumun ve kültürün kadına ve erkeğe sunduğu basmakalıp rollerin taşıyıcılığını yapmamalıdır. Çünkü çocuk okurun karakterlerle kurduğu iletişim ve etkileşim, onun kadına ve erkeğe yönelik bakış açısını, gelecekteki cinsiyet algısını, cinsiyetleri belli değer ve nesnelere ilişkilendirmesini ve insanı alımlayış biçimini etkileyebilir. Bu bakımdan, farklı düzeylere yönelik çocuk kitaplarındaki karakterlerin kadını ve erkeği eşit bir anlayış içinde sunacak bir biçimde oluşturulması gerekir. Bunun yanında, yapıtlar, çocukların kendi cinsel kimlikleri içinde kişiliklerini geliştirmelerine olanak sağlayacak kurgusal özellikler taşımalıdır (Sever, 2013). Oysa oluşturulan karakterlerin öğretim ve belletme temelli olarak ataerkil kültürün öncelendiği değerlerle cinsiyet ayrımcılığına gitmesi (Clark vd., 2003; Crisp ve Hiller, 2011; Evans ve Davies, 2000; Hamilton vd., 2006; Mills, Pankake ve Schall, 2010), çocuk okurun toplumsal rollerini sezinlerken kadın ve erkeği eşit bir anlayışla sezinlememesine neden olabilir. Bu durum, çocuğun toplum ve kültür tarafından biçimlendirilmek istenen bir nesne olduğunu da ortaya çıkartabilir. Çünkü her toplum ve kültür kendi öğretileri doğrultusunda çocuğu biçimlendirmek ister (Bem, 1981, 1983). Bu bakımdan, çocuk edebiyatında, kadını ve erkeği eşit bir anlayış içinde yansıtan karakterlere gereksinim vardır.

Bu kitapta yer alan cinsiyetsiz karakterler, kadın ve erkek rollerine ilişkin olarak herhangi bir tektipleştirilmiş/basmakalıp anlayışı yansıtmadan betimlenmiştir. Balina karakterinin en fazla 15 (% 19.65) oranında “duygusal”, 11 (% 14.41) oranında “araştıran ve sorgulayan”, 10 (% 13.1) oranında “mutlu”; mandalina karakterinin ise, en fazla 14 (% 19.6) oranında “duygusal”, 10 (% 14) oranında “araştıran ve sorgulayan”, 8 (% 11.2) oranında “düşsel”, 8 (% 11.2) oranında “mutlu” olarak yansıtılması, karakterlerin tektipleştirilmiş/basmakalıp rollerden soyutlanarak betimlendiğini ortaya koymaktadır. Daha açık bir söyleyişle, yapıtta ne “duygusal ve alçakgönüllü” rolleri kadın karakterle ne de “araştıran ve sorgulayan” rolleri erkek karakterle ilişkilendirilmiştir. Karakterlerin bu tür bir anlayışla yansıtılması, Macionis’in (2015) daha önceden belirlediği kadına ve erkeğe yönelik tektipleştirilmiş/basmakalıp toplumsal cinsiyetçi rollerle sunulmadığını ortaya koymaktadır. Çünkü her iki karakterin de bu biçimde yansıtılması, kadının “alçakgönüllü, bağımlı, duygusal, zeki olmayan, anlayışlı, sezgisel, güçsüz, utangaç, korkak, memnun, edilgen, işbirlikçi, hassas, cinsel nesne, fiziksel görünüm olarak çekici”; erkeğin ise, “baskın, zeki, kendinden emin, hırslı, yarışmacı, bağımsız, cinsel olarak istekli, mantıklı, çözümleyici, etkin, duygusuz, başarılı, cesur” olarak gösterilmesinin önüne geçmiştir. Bu durum, çocuk okurun cinsiyetlere yönelik algısının toplum tarafından onanmış rollerle biçimlendirilmesini engelleyebileceği gibi cinsiyetlerin dondurularak kalıp bir biçime getirilmesini de sınırlandırabilir. Çünkü toplumsal cinsiyetsiz karakterlerle çocuk, kadına ve erkeğe yüklenen geleneksel rolleri sezinlemeyebilir. Balina ve Mandalina karakterlerinin yaşadıkları duygu durumları, sezinlettikleri düşünceler, gösterdikleri davranışlar ya da bir olayın çözümüne ilişkin aldığı tutumlar, çocuk okurun belleğinde tektipleştirilmiş/basmakalıp rollerden sıyrılarak yer edinebilir. Böylelikle, çocuk okur, kadını ve erkek cinsiyetine yönelik rolleri, geleneksel rollerle ilişkilendirilmeden duyumsayabilir.

Balina ve Mandalina karakterlerinin girdiği diğer rollere bakıldığında, balina karakterinin en fazla 7 (%9.2) oranında “içten”, 9 (%11.8) oranında “çözümleyici”, 9 (%11.8) oranında “sezgisel”, 8 (%10.4) oranında “heyecanlı”; mandalina karakterinin ise, 8 (%11.2) oranında “içten”, 7 (%9.8) oranında “heyecanlı”, 6 (%8.4) oranında “özgür”, 6 (%8.4) oranında “anlayışlı”, 6 (%8.4) oranında “iletişime açık” olduğu saptanmıştır. Bu durum, her türlü duygu durumu, düşünce ve davranışın toplumsal cinsiyetten bağımsız bir biçimde sunulabileceğini göstermektedir. Oysa karakterler üzerinden sunulan basmakalıp toplumsal cinsiyetçi roller, genel bir öğrenme çıktısı olarak çocukların davranışlarını, düşüncelerini ve duygularını sınırlandırabilir (Bem, 1981). Çünkü 1938 ile 2016 yılları arasında, ödül alarak birinci ve ikinci olan ya da farklı yaş gruplarına seslenen çocuk kitapları ile çocuklara okuma listesi biçiminde sunulan kitaplar incelendiğinde, bu kitaplarda kadının genel olarak cinsel nesne, güçsüz, edilgen, alçakgönüllü ve duygusal; erkeğin ise güçlü, cesur, baskın, etkin ve cinsel saldırgan olarak sunulması (Allen vd., 1993; Clark vd., 2003; Crabb ve Bielawski, 1994; Crisp ve Hiller, 2011; Çer, 2015; Evans ve Davies, 2000; Hamilton vd., 2006; Kolbe ve Voie, 1981; Kortenhau ve Demarest, 1993; McDonald, 1989; Oskamp vd., 1996; Tepper ve Cassidy, 1999; Turner-Bowker, 1996; Weitzman vd., 1972; Williams vd., 1987), kadın ve erkeğe yüklenen basmakalıp toplumsal cinsiyetçi rollerin yıllar içinde çok fazla esnetilemediğini (Collins vd., 1984; Dougherty ve Engel, 1987; Nilsen, 1978; Paynter, 2011; Poarch ve Monk-Turner, 2001) ve cinsiyet eşitliğinin tam anlamıyla sağlanamadığını ortaya koymaktadır (Clark vd., 2003; Kok ve Findlay, 2006; Mills vd., 2010; Worland, 2008). Bu durum, çocukların erken dönemden başlayarak çocuk kitapları aracılığıyla basmakalıp rolleri öncelikli olarak sezinlemesine daha sonra kalıcı hâle getirmesine neden olabilir. Bu anlayışın toplumsal yaşamda kadına ve erkeğe yüklenen anlamın ayrıştırılmadan oluşturulduğu karakterlerle kırılması gerekmektedir (Sever, 2013).

Bu yapıtta, karakterler sürekli olarak mutlu, başarılı, güçlü ve mantıklı olarak da yansıtılmamıştır. Çünkü karakterler, kurgu içerisinde yaşadıkları çatışma durumlarına göre (Balina karakteri 5 (%6.6) oranında “üzgün”, 2 (%2.62) oranında “utangaç”, 2 (%2.62) oranında “alçakgönüllü” ve 5 (%6.6) oranında “anlayışlı”; mandalina karakteri ise, 4 (%5.6) oranında “üzgün”, 1 (%1.4) oranında “utangaç”, 2 (%2.8) oranında “şaşırmış” ve 7 (%9.8) oranında “heyecanlı”) farklı rollerde gösterilmiştir. Bu durum, yapıtta yer alan toplumsal cinsiyetsiz karakterlerle hep olumlu roller yaratılarak “Pollyanna” oluşturulmadığını ve karakterlerin toplum tarafından sürekli onaylanan roller içinde sunulmadığını ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, bu durum, toplum tarafından kadına ve erkeğe yüklenen kanıksanmış rollere ilişkin olarak farkındalıkları da ortaya çıkartabilir. Bu bakımdan, toplumsal cinsiyetsiz karakterlerin yer aldığı çocuk edebiyatı yapıtlarının çocuklara sunulması ve bu kitapların eğitim içinde kapsamının genişletilmesi gerekir (Collins vd., 1984).

Bu araştırmanın ilk sınırlılığı, toplumsal cinsiyetsiz karakterlerin ortaya koyduğu rollerin salt bir çocuk kitabı üzerinden gerçekleştirilmiş olmasıdır. Bu nedenle, bu araştırmanın bu tür karakterlerin yer aldığı çocuk kitaplarıyla genişletildiği başka çalışmalarla da desteklenmesi gerekmektedir. İkinci olarak, toplumsal cinsiyetsiz bir biçimde kadın ve erkek rollerine bürünmüş karakterlerin olduğu çocuk kitapları karşılaştırılarak incelenmelidir. Üçüncü olarak, bu çalışmada, toplumsal cinsiyetsiz karakterler salt yansıttıkları roller bakımından incelenmiştir. İlerleyen çalışmalarda, bu tür karakterler üzerinde farklı değişkenlere yönelik olarak araştırmaların yapılması gerekmektedir. Son olarak ise, bu çalışmada, toplumsal cinsiyetsiz karakterlerin çocuk üzerinde bıraktığı etkiler saptanmamıştır.

İlerleyen çalışmalarda, toplumsal cinsiyetsiz karakterlerin çocuğu nasıl etkilediğine yönelik çalışmalar da yapılabilir.

Sonuç olarak, bu yapıtta yer alan karakterlerin yansıttıkları rollerin toplumdaki cinsel kimliklere yönelik geleneksel yargıları desteklemediği ortaya çıkartılmıştır. Bu araştırmanın sonuçlarından yola çıkarak sunulabilecek öneriler ise, ilk olarak, toplumsal cinsiyetsiz karakterlerin kadın ve erkeğe ilişkin rolleri yansıtmasının ortaya çıkardığı sonuçlara yönelik deneysel araştırmaların yapılmasıdır. Böylelikle, bu tür karakterlerin kadın ve erkek üzerindeki etkileri ortaya konabilir. İkinci olarak, “100 Temel Eser” gibi okuma listelerinde, tektipleştirilmiş/basmakalıp rolleri yansıtan karakterlerin var olup olmadığı belirlenerek çocuk okur üzerindeki etkileri açığa çıkarılabilir.

5. KAYNAKÇA

- Ahrens, K. (2011). Pictures books: Where literature appreciation begins. In B. Kümmerling-Meibauer (Ed.), *Emergent literacy: Children's books from 0 to 3*. (pp. 77-91). Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Allen, A. M., & Allen, D. N., Sigler, G. (1993). Changes in sex-role stereotyping in caldecott medal award picture books 1938—1988. *Journal of Research in Childhood Education*, 7(2), 67–73.
- Anderson, D. A., & Hamilton, M. (2005). Gender role stereotyping of parents in children's picture books: The invisible father. *Sex Roles*, 52(3-4), 145–151.
- Anderson, N. A. (2013). *Elementary children's literature, infancy through age 13*. New York: Pearson Education.
- Bem, S. L. (1981). Gender schema theory: A cognitive account of sex typing. *Psychological Review*, 88, 354–364.
- Bem, S. L. (1983). Gender schema theory and its implications for child development: Raising gender-schematic children in a gender-schematic society. *Signs*, 8(4), 598–616.
- Clark, B. L., & Higonnet, M. R. (1999). *Girls, boys, books, toys: Gender in children's literature and culture*. London: The Johns Hopkins University.
- Clark, R., Guilmain, J., Saucier, P. K., & Tavarez, J. (2003). Two steps forward, one step back: The presence of female characters and gender stereotyping in award-winning picture books between the 1930s and the 1960s. *Sex Roles*, 49(9-10), 439–449.
- Collins, L. J., Ingoldsby, B. B., & Dellmann, M. M. (1984). Sex-role stereotyping in children's literature: A change from the past. *Childhood Education*, 60(4), 278–285.
- Crabb, P. B., & Bielawski, D. (1994). The social representation of material culture and gender in children's books. *Sex Roles*, 30(1-2), 69–79.
- Crisp, T., & Hiller, B. (2011). “Is this a boy or a girl?” Rethinking sex-role representation in caldecott medal-winning picturebooks, 1938–2011. *Children's Literature in Education*, 42(3), 196–212.
- Çepni, S. (2007). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Çer, E. (2015). One step forward and two steps back: A study of the image of woman in the 100 Basic Works of literature in Turkey. *Universal Journal of Educational Research*, 3(12), 1008-1014.
- Çer, E. (2016a). *Çocuk Edebiyatı: 0-6 Yaş Çocuk Kitaplarında Çocuk Gerçekliği ve Çocuğa Görelilik*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Çer, E. (2016b). Preparing for books children from birth to six: The approach of appropriateness for the child. *Journal of Education and Practice*, 7(6), 78-99.
- Çılgın, A. S. (2007). *Çocuk edebiyatı*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Dağlarca, F. H. (2007). *Balina ile Mandalina*. İstanbul: YKY.

- Dilidüzgün, S. (2004). *Çağdaş çocuk yazını*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Dougherty, W. H., & Engel, R. E. (1987). An 80s look for sex equality in caldecott winners and honor books. *The Reading Teacher*, 40(4), 394–398.
- Evans, L., & Davies, K. (2000). No sissy boys here: A content analysis of the representation of masculinity in elementary school reading textbooks. *Sex Roles*, 42(3-4), 255–270.
- Fitzpatrick, M. J., & McPherson, B. J. (2009). Coloring within the lines: Gender stereotypes in contemporary coloring books. *Sex Roles*, 62(1-2), 127–137.
- Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative research*. London: SAGE.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity self and society in the late modern age*. Stanford: Stanford University.
- Giorgis, C., Johnson, N. J., Colbert, C., Conner, A., King, J., Kulesza, D., & Kulesza, D. (2000). Children's books: *Characters*. *The Reading Teacher*, 53(6), 518-527.
- Gooden, A. M., & Gooden, M. A. (2001). Gender representation in notable children's picture books: 1995–1999. *Sex Roles*, 45(1-2), 89–101.
- Güleç, H. ve Geçgel, H. Ç. (2006). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Güleryüz, H. (2013). *Yaratıcı çocuk edebiyatı*. Ankara: Edge Akademi.
- Hamilton, M. C., Anderson, D., Broaddus, M., & Young, K. (2006). Gender stereotyping and under-representation of female characters in 200 popular children's picture books: A twenty-first century update. *Sex Roles*, 55(11-12), 757–765.
- Hearne, B., & Stevenson D. (2000). *Choosing books for children: A commonsense guide*. USA: University of Illinois Press.
- Henneberg, S. (2010). Moms do badly, but grandmas do worse: The nexus of sexism and ageism in children's classics. *Journal of Aging Studies*, 24(2), 125–134.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2012). *Benlik, aile ve insan gelişimi: Kültürel psikoloji*. İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kok, J. L., & Findlay, B. (2006). An exploration of sex-role stereotyping in Australian award-winning children's picture books. *The Australian Library Journal*, 55(3), 248–261.
- Kolbe, R., & Voie, J. C. L. (1981). Sex-role stereotyping in preschool children's picture books. *Social Psychology Quarterly*, 44(4), 369–374.
- Kortenhaus, C. M., & Demarest, J. (1993). Gender role stereotyping in children's literature: An update. *Sex Roles*, 28(3-4), 219–232.
- Kuhn, D., Nash, S. C., & Brucken, L. (1978). Sex role concepts of two- and three-year-olds. *Child Development*, 49(2), 445–451.
- Lotz, A. D. (2006). *Redesigning women: Television after the network era*. Urbana: University of Illinois.
- Lukens, R. J., Smith, J. J., & Coffel, C. M. (2013). *A critical handbok of children's literature*. New York: Pearson Education.
- Macionis, J. J. (2015). *Sociology*. Pearson Higher Ed.
- McCabe, J., Fairchild, E., Grauerholz, L., Pescosolido, B. A., & Tope, D. (2011). Gender in twentieth-century children's books patterns of disparity in titles and central characters. *Gender & Society*, 25(2), 197–226.
- McDonald, S. M. (1989). Sex bias in the representation of male and female characters in children's picture books. *The Journal of Genetic Psychology*, 150(4), 389–401.
- Mills, S. J., Pankake, A., & Schall, J. (2010). Children's books as a source of influence on gender role development: Analysis of female characters using jung's four archetypes. *Journal of Women in Educational Leadership*, 8(2), 99–117.

- Narahara, M. M. (1998). Gender stereotypes in children's picture books, Retrieved February 16, 2016 from <http://eric.ed.gov/?id=ED419248>
- Nas, R. (2004). *Örneklerle çocuk edebiyatı*. Bursa: Ezgi Kitapevi Yayınları.
- Nikolajeva, M. (2005). *Aesthetic approaches to children's literature: An introduction*. Oxford: The Scarecrow.
- Nilsen, A. P. (1978). Five factors contributing to the unequal treatment of females in children's picture books. *Top of the News*, 34(2), 255–259.
- Oktay, A. (1994). Çocuklara kitap seçerken nelere dikkat edilmelidir? M. R. Şirin (Yay. Haz.), 99 *soruda çocuk edebiyatı* içinde. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Oskamp, S., Kaufman, K., & Wolterbeek, L. A. (1996). Gender role portrayals in preschool picture books. *Journal of Social Behavior & Personality*, 11(5), 27–39.
- O'Sullivan, S. (2004). Books to live by: Using children's literature for characters education. *The Reading Teacher*, 57(7), 640–645.
- Paynter, K. (2011). *Gender stereotypes and representation of female characters in children's picture books*. (Doctoral dissertation, Liberty University, Virginia).
- Poarch, R., & Monk-Turner, E. (2001). Gender roles in children's literature: A review of non-award-winning "easy-to-read" books. *Journal of Research in Childhood Education*, 16(1), 70–76.
- Russell, D. L. (2009). *Literature for children: A short introduction*. New York: Pearson Education.
- Sarland, C. (2005). Critical tradition and ideological positioning. In Peter Hunt (Ed.), *Understanding children's literature* (pp. 30–50). New York: Routledge.
- Sawyer, W. E. (2012). *Growing up with literature*. Albany: Wadsworth.
- Scott, K. P. (1986). Effects of sex-fair reading materials on pupils' attitudes, comprehension, and interest. *American Educational Research Journal*, 23(1), 105–116.
- Sever, S. (2008). *Çocuk ve edebiyat*. İzmir: Tudem.
- Sever, S. (2013). *Çocuk edebiyatı ve okuma kültürü*. İzmir: Tudem Yayınları.
- Shelby, A. W. (2004). *Interpreting literature with children*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sheldon, J. P. (2004). Gender stereotypes in educational software for young children. *Sex Roles*, 51(7/8), 433–444.
- Şirin, M. R. (2007). *Çocuk edebiyatı kültürü: Okuma alışkanlığı ve medya sarmalı*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, A. E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Tepper, C. A., & Cassidy, K. W. (1999). Gender differences in emotional language in children's picture books. *Sex Roles*, 40(3–4), 265–280.
- Turner-Bowker, D. M. (1996). Gender stereotyped descriptors in children's picture books: Does "curious Jane" exist in the literature? *Sex Roles*, 35(7–8), 461–488.
- Ural, S. (2013). Okul öncesi çocuk kitaplarının tanımı. Mübeccel Gönen (Ed.), *Çocuk edebiyatı* içinde (s. 33–56). Ankara: Eğiten Kitap.
- Weitzman, L. J., Eifler, D., Hokada, E., & Ross, C. (1972). Sex-role socialization in picture books for preschool children. *American Journal of Sociology*, 77(6), 1125–1150.
- Williams, J. Allen Jr., Vernon, J., Williams, M. C., & Malecha, K. (1987). Sex role socialization in picture books: An update. *Social Science Quarterly*, 68(1), 148–156. Retrieved February 15, 2016 from <http://digitalcommons.unl.edu/sociologyfacpub/8>
- Worland, J. (2008). Girls will be girls... and so on: Treatment of gender in preschool books from 1960 through 1990. *Children and Libraries*, 6(1), 42–46.

Yalçın, A. ve Aytas, G. (2005). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM ORTAMLARINDA YARATICI DRAMA KULLANIMI: ÖĞRETMENLER VE ÖĞRETMEN ADAYLARI PERSPEKTİFİNDEN BİR İNCELEME*

Ayça ÜLKER ERDEM**, Emine Hande AYDOS***, Mübaccel GÖNEN****

ÖZ

*Okul öncesi dönem çocukları için yaratıcı drama; farklı bakış açıları geliştirme, empatik beceriler edinme ve sosyal gelişimlerini başarılı bir şekilde sürdürme açısından önemli bir etkiye sahiptir. Okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adayları da yaratıcı drama etkinliklerini planlama ve uygulama sürecinde yeterli bilgi ve beceriye sahip olarak bu süreci çocuklar için eğlenceli ve öğretici bir hale getirmektedir. Bu doğrultuda, söz konusu araştırma; okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının yaratıcı dramaya dair tanımlamalarını, yaratıcı dramanın okul öncesi eğitimi açısından önemi hakkındaki görüşlerini, etkinlik uygulamalarında yaratıcı drama yöntemine yer verme düzeylerini ve yaratıcı dramayı çocukların hangi gelişim alanlarını desteklemek amacıyla kullanabilecekleri konusundaki düşüncelerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmaya Ankara ili içerisinde MEB'e bağlı özel ve devlet kurumlarında görev yapan 10 öğretmen ve Ankara'da bir devlet üniversitesinde okul öncesi eğitimi lisans programına devam eden 10 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmada yer alan katılımcılar amaçsal örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Veriler; yarı yapılandırılmış görüşme soruları aracılığı ile elde edilmiştir. Bulgular; genel olarak öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının ortak noktalarda bulduklarını; ancak, okul öncesi öğretmenlerinin uygulamadaki deneyim sürelerinin uzunluğu, aldıkları hizmet içi eğitimler ve bunlara bağlı olarak geliştirmiş olabilecekleri yetkinlikleri nedeni ile anlatımlarında daha fazla detaya yer verdikleri, teknik ayrıntılardan bahsettikleri, çocukların bütüncül gelişim alanlarına daha fazla vurgu yaptıklarını göstermektedir. **Anahtar Kelimeler:** yaratıcı drama, okulöncesi öğretmeni, öğretmen adayları*

THE USE OF CREATIVE DRAMA IN EARLY CHILDHOOD EDUCATIONAL SETTINGS: AN EXAMINATION OF TEACHERS' AND CANDIDATE TEACHERS' PERSPECTIVES

ABSTRACT

Creative drama has an effect on pre-schoolers in order to develop a new perspective, to gain empathic skills, and to sustain their social development successfully. In-service and pre-service early childhood educators must have sufficient knowledge and skills to plan and implement creative drama activities in order to make this process enjoyable and fruitful for children. Within this context, the present study aimed to investigate how creative drama is defined and how its importance is per-

* Bu çalışmanın kısa bir özeti, 9-11 Mart 2016 tarihlerinde İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi tarafından düzenlenen "26. Uluslararası Eğitimde Yaratıcı Drama Kongresi"nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Araş. Gör., Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara-Türkiye, ayca.ulker@yahoo.com

*** Araş. Gör., Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara-Türkiye, handeaydos@yahoo.com.tr

**** Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara-Türkiye, mgonen@hacettepe.edu.tr

ceived by pre-service and in-service early childhood educators and the frequency of creative drama usage and what they do to develop themselves. The sample of the study constituted of 10 in-service early childhood educators working in preschools in Ankara and 10 pre-service early childhood educators studying in the department of early childhood education at a public university in Ankara. The sample of the study was chosen by purposive sampling method. Data was collected by semi-structured interviews. Findings showed that teachers and candidate teachers have common features in their creative drama implementations. However, teachers generally talked about creative drama as a teaching method and its effect on the children's holistic development. This is because, teachers have more competency than teacher candidates because of the length of teaching practice, years of experience and in service training they receive.

Keywords: *creative drama, early childhood educator, candidate early childhood educator*

1. GİRİŞ

Okul öncesi dönem, çocukların temel sosyal gelişimlerinin yapılandığı önemli bir dönem olarak kabul edilmektedir (Anlıak ve Dinçer, 2005). Okul öncesi dönemde çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerini desteklemek, çocukların diğer bireylerle başarılı bir etkileşime geçmesi ve iletişim kurması açısından oldukça önemlidir (Koruklu ve Yılmaz, 2010). Eğitimde uygulanacak yaklaşımlar ve yöntemler çocuğun bu yetilerini istedik doğrultuda geliştirmeyi amaçlamaktadır. Yaratıcı drama, öğretmenlerin bu becerileri desteklemek için kullanabileceği özel öğretim yöntemlerinden biridir (Kaf, 2000). Önder'e (2013) göre, çocukların oyun oynama konusundaki engellenemez eğilimleri, onların "rol oynama" veya "-miş gibi yapma" davranışlarını doğal bir öğrenme yöntemi olarak ön plana çıkarmaktadır. Aral'a (2000) göre, eğitimin amaçlarından biri çocuklara istenilen davranışların, alışkanlıkların ve tutumların kazandırılması için uygun eğitim tekniklerinden yararlanmaktır. Bu eğitim tekniklerinden biri olan yaratıcı drama hakkında tek bir tanım yapmak olanaklı değildir. Yaratıcı drama "bir grupla ve grup üyelerinin yaşantılarından yola çıkarak, bir amacın, düşüncenin, doğaçlama, rol oynama (rol alma) ve benzeri tekniklerden yararlanarak canlandırılmasıdır" şeklinde tanımlanmıştır (Adıgüzel, 2006). Bu canlandırma süreçleri deneyimli bir lider/öğretmen eşliğinde yürütülürken kendiliğindenliğe (spontaniteye), şimdi ve burada ilkesine, -miş gibi yapmaya dayalıdır ve yaratıcı dramada oyunun genel özelliklerinden doğrudan yararlanılır (Adıgüzel, 2010). Gönen (2002) ise, dramayı bir adım sonrasında ne olacağını bilmeden, yeri geldiğinde, yaşama ait rolleri oynamak ve bu yolla yaşamı tanımak olarak tanımlamıştır. Yaratıcı drama sayesinde, çocukların gerçek yaşamda karşılaşılabilecekleri birçok problem üzerinde, risklerden arıtılmış bir biçimde durularak, çocukların daha etkili bir şekilde yaşama hazırlanmaları olanaklı hale gelmektedir (Brown ve Pleydell, 1999). San (1996) ise, dramanın eğitim uygulamalarında kullanılmasını; bir kavramın, bir ders konusunun veya bir metnin daha iyi anlaşılır kılınması, bireyce ve grupça özümseme içsel yaşantıya dönüşmesi, gözden geçirilerek üzerinde düşünülerek dışa vurulması olarak tanımlamaktadır. Böylece, grup çalışması yolu ile yaşayarak öğrenme ve bilgi edinmeye ek olarak; sözel ifadenin gelişmesi ve bireylerin toplumsallaşması da sağlanabilmektedir (Başı ve Gündoğdu, 2011).

Yaratıcı drama oyuna dayalıdır (San, 2002) ve oyuna dayalı drama etkinlikleri çocuklara hayal güçlerini ve yaratıcılıklarını geliştirme, sorun çözme ve iletişim becerilerini kazan-

dırma fırsatlarını verir (Özyürek, 2013). Bunun yanı sıra; yaratıcı dramanın literatürde bildirilen yararları; yaratıcılık ve estetik gelişimi sağlama (Turner, vd., 2004), eleştirel düşünme yeteneği kazandırma (Yaffe, 1989), sosyal gelişim ve birlikte çalışma yeteneği kazandırma, kendine güven duyma, teşvik ve karar verme becerilerini kazandırma (Ceylan, 2013), dil ve iletişim becerilerini geliştirme (Gönen ve Dalkılıç, 2000; Mantione ve Smead, 2003; Rances, 2005), farklı olay ve durumlarla ilgili deneyim kazanma, bireylerin hayal gücünü, hislerini ve düşüncelerini geliştirme (Başçı ve Gündoğdu, 2011; McCaslin, 1990; Ömeroğlu, 1990; Ömeroğlu, 2013) olarak sıralanmaktadır.

Drama uygulamalarının bu yararları düşünüldüğünde; çocuklara yaratıcı drama pratikleri ile kazandırılacak bilgi, beceri, duygu ve düşüncelerin önemi ön plana çıkmaktadır. Başçı ve Gündoğdu (2011), değişen eğitim sistemlerinde öğretmenin rolünü çocuklara yeni bilgiler kazandırmaya ek olarak; onların gelişim özellikleri doğrultusunda ilgi, istek ve yeteneklerini keşfetmek; neden sonuç ilişkilerini kurabilmelerini sağlamak, problem çözme becerilerini geliştirmek; duygu ve düşüncelerini çeşitli yollarla ifade etmelerini sağlamak, işbirliğine yönelik çalışmalara imkân sağlamak, yaratıcı ve eleştirel bakış açısı kazanmalarına yardımcı olmak olarak tanımlamaktadır. Bu anlamda, bir özel öğretim yöntemi olarak yaratıcı drama kullanımı günümüz eğitim sistemlerinde öğretmenlere atfedilen rollerle tutarlı ve onlara büyük kolaylıklar sağlayacak niteliktedir.

Drama uygulamalarının etkililiğinin ise; öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının dramaya olan tutumları, bu konuda almış oldukları eğitimin niteliği ve sahip oldukları yöntem ve teknik bilgisi ile doğru orantılı olacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda; hem okul öncesi öğretmenlerinin hem de okul öncesi eğitimi alanında öğrenim gören öğretmen adaylarının gerek kişisel gelişimleri, gerekse mesleki uygulamaları açısından dramayı etkili bir öğretim yöntemi olarak kullanabilmeleri yukarıda bahsedilen yararlar açısından da büyük önem arz etmektedir (Başçı ve Gündoğdu, 2011; Önder, 2013). Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının sınıflarında etkili yaratıcı drama uygulamaları gerçekleştirebilmeleri için yöntem hakkında detaylı bilgi sahibi olmaları ve aynı zamanda bu yöntemi kullanabileceklerine dair öz yeterliklerinin de yüksek olması beklenmektedir (Çetingöz, 2012).

Bu bağlamda, söz konusu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının yaratıcı dramaya dair tanımlamalarını, yaratıcı dramanın okul öncesi eğitimi açısından önemi hakkındaki görüşlerini, etkinlik uygulamalarında yaratıcı drama yöntemine yer verme düzeylerini, yaratıcı dramayı çocukların hangi gelişim alanlarını desteklemek amacıyla kullanabilecekleri konusundaki düşüncelerini ve kendilerini bu alanda geliştirme noktasında ne tür çabaları bulunduğunu belirlemek amaçlanmıştır.

2. YÖNTEM

Bu araştırmada, katılımcıların tespit edilmesinde, verilerin toplanmasında ve verilerin analizinde nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden araştırmanın doğasına uygun olan 'olgu bilim' kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2011) göre olgu bilim araştırmasında farkında olduğumuz ancak ayrıntılı bilgi sahibi olmadığımız olgular incelenir.

Araştırmada olgu bilim çalışmalarının yapı geçerliği, toplanan verilere ilişkin bir kant zincirinin kurulmasıyla sağlanmakta; iç geçerliği, sonuçların açık seçik ortaya konması, çıkarımlarla ilgili kanıtların diğer kişilerin ulaşacağı bir biçimde sunulmasıyla oluşmakta; dış geçerlik, ortaya konan sonuçlara dayalı olarak bir kuram veya kavramsal model öne-

rilmesiyle elde edilmekte; güvenilirlik ise araştırmada izlenen süreçlerin açık bir biçimde sunulmasıyla sağlanmaktadır.

2.1. Çalışma Grubu

Araştırma Ankara ilinde bulunan bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesi ve MEB'e bağlı özel ve devlet anaokullarında gerçekleştirilmiştir. Araştırma için belirlenen grup, 10 okul öncesi öğretmeni ve 10 okul öncesi öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmada yer alan katılımcılar kriterlere dayalı amaçsal örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Bu yöntem ile çalışmanın amacına bağlı olarak, bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanımaktadır (Büyüköztürk, vd. 2014). Bu bağlamda, araştırmada yer alan öğretmen adaylarının tümü öğretim programında yer alan "Eğitimde Drama" ve "Okul Deneyimi" derslerini almış olup; hâlihazırda "Öğretmenlik Uygulaması I" dersine de devam etmektedir. Araştırmanın amacına uygun olarak, çalışmaya katılan öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının özellikle yaratıcı drama dersini almış olmaları ve öğretmen adaylarının yaratıcı drama etkinliklerini uygulama fırsatına sahip olmaları önem taşımaktadır. Araştırmanın amacına uygun olarak; çalışmaya katılan öğretmen ve öğretmen adaylarının bu kriterleri taşıyor olmasına dikkat edilmiştir.

2.2. Veri Toplama Süreci

Araştırma verileri okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adaylarından yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile elde edilmiştir. Araştırmacılar tarafından hazırlanan ve uzman görüşü alındıktan sonra son hali verilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşleri belirlenmiştir. Görüşmeler sessiz bir ortamda birebir olarak gerçekleştirilmiş ve her bir öğretmen adayıyla gerçekleştirilen görüşme yaklaşık olarak 10-12 dakika sürmüştür. Görüşmeye başlamadan önce araştırmacı tarafından katılımcıya görüşmenin amacı, verilerin nasıl ve nerede kullanılacağı ile nasıl saklanacağı açıklanmış ve görüşmelerin ses kayıt cihazıyla kaydedilmesi hususunda katılımcılardan izin alınmıştır. Aynı zamanda görüşme esnasında katılımcı tarafından dile getirilen ve önemli olduğu düşünülen noktalar araştırmacı tarafından görüşme formuna kaydedilmiştir. Görüşme; sosyal bilimler alanında veri toplamak için yaygın olarak kullanılan bir yöntemdir. Bu yöntem; araştırmacının diğer bireylerin deneyimlerini, düşüncelerini ve duygularını keşfetmesine yardımcı olur. Araştırmacı; nitel görüşme yöntemi aracılığıyla mülakat yaptığı kişilerin üzerinde çalıştığı fenomen (olgu) ile ilgili bakış açısını yakalamaya çalışır. Nitel görüşme, çok güçlü bir veri toplama yöntemidir. Görüşme, araştırmacının bireylerin dünyaları hakkında ayrıntılı tanımlar ve yorumlar elde etmeye çalışıldığı "yüz yüze bir sözlü değiş tokuş" (Fontana ve Frey, 2000).

Nitel görüşme; bu araştırmada araştırmaya katılan kişilerin konuya dair bilgi ve deneyimlerini derinlemesine ortaya koymak için veri toplama yöntemi olarak kullanılmış ve bu bire bir görüşmelerde katılımcılara yöneltilen sorular alan ile ilgili kavramsal çerçeveden yararlanılarak hazırlanan açık uçlu sorulardan oluşmuştur. Genel olarak, görüşme yapılan iki grup için de aşağıdaki 6 soru temel olarak kullanılmıştır:

Bize kendiniz, staj yaptığınız/çalıştığınız okul, sınıf ve çocuklar hakkında bilgi verebilir misiniz? Ne kadar süredir staj yapıyor/okul öncesi öğretmeni olarak çalışıyorsunuz?

Uygulamalarınızda hangi yöntem ve teknikleri kullanıyorsunuz? Kısaca örnek verebilir misiniz?

Sizce yaratıcı drama nedir? Okul öncesi eğitiminde yer alan yaratıcı drama etkinlikleri hakkında ne düşünüyorsunuz? Sizce önemli mi? Neden?

Etkinlik planlarınızda yaratıcı drama uygulamalarına ne sıklıkta yer veriyorsunuz?

Yaratıcı drama, çocukların hangi gelişim alanlarını desteklemekte daha çok kullanılabilir?

Siz yaratıcı dramayı sıklıkla hangi gelişim alanlarını desteklemek için kullanıyorsunuz?

Kendinizi bu alanda geliştirmek için neler yapıyorsunuz? Neler yapmak istediniz? (bilgi, beceri, materyal boyutları).

2.3. Verilerin Analizi

Yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). İkinci aşamada; azaltılmış veriler üzerinde; Glaser ve Strauss (1967) tarafından geliştirilen sürekli karşılaştırma yöntemi kullanılarak, veriler arasındaki örüntüler ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Görüşme yapılan 10 okul öncesi eğitimi öğretmeni ve 10 okul öncesi öğretmen adayından elde edilen 28 sayfalık görüşme metni araştırmacı tarafından satır satır okunarak drama etkinliklerine dair tanımlamaları, önemi, uygulama esnasında kullandıkları yöntem ve teknikler, kendilerini geliştirmek için yaptıkları şekilde belirlenen kod ve temalar ışığında analiz edilmiştir. Analizler esnasında kodlamalar öncelikle araştırmacı tarafından yapılmıştır. Araştırmada güvenilirliği sağlamak amacıyla bağımsız bir araştırmacıdan daha destek alınarak elde edilen verilerin %15'ini analiz etmesi istenmiştir. Güvenirlik hesaplaması için, Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen güvenirlilik formülü [$\text{Güvenirlilik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{(\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı})}$] kullanılarak araştırmacılar arasında %89 fikir birliğine varıldığı noktada; katılımcıların drama etkinliklerine dair tanımlamaları, dramanın önemi, uygulama esnasında kullandıkları yöntem ve teknikler, planlama-uygulamaya dair kendilerini değerlendirmeleri, kendilerini geliştirmek için neler yaptıkları (bilgi, beceri, materyal boyutları) ile ilgili bulguları gösteren tablo hazırlanmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde, okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının drama etkinliklerine ve uygulamalarına dair deneyimleri, kullandıkları yöntem ve teknikler ile ihtiyaçlarını kapsayan bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 1
Araştırmada Oluşturulan ve Kullanılan Tema ve Kod Listesi

Tema	Alt temalar	Öğretmen	Öğretmen Adayı
		Kodlar	Kodlar
Okul Öncesinde Drama Eğitimi	1. Drama Etkinliğinin Tanımı	<ul style="list-style-type: none"> - Yöntem, teknik olarak drama - İfade aracı olarak drama - Yapararak yaşayarak öğrenme fırsatı olarak drama - Etkinlik çeşidi olarak drama 	<ul style="list-style-type: none"> - Yöntem, teknik olarak drama - Yaratıcı bir üretim süreci olarak drama - Eğitim aracı olarak drama - Oyun olarak drama - İfade ve rahatlama aracı olarak drama
	2. Drama Etkinliğinin Önemi	<ul style="list-style-type: none"> - Problem çözme - Kendilerini keşfetme - Öğrenmeyi somutlaştırma - Sosyal duygusal gelişimi destekleme - Empati becerilerini geliştirme - Yapararak yaşayarak öğrenme fırsatı - Öğrenmenin kalıcı hale gelmesi - Tüm gelişim alanlarını destekleme 	<ul style="list-style-type: none"> - Sosyal ve dil gelişimi - Kendini ifade etme ve keyif alma - Çocuğun yeterliliğini destekleme - Hayal gücünü ve yaratıcılığını destekleme - Öğrenmenin kalıcı hale gelmesi
	3. Dramayı kullanma sıklığı	<ul style="list-style-type: none"> - Her gün - Haftada en az dört kere - Haftada bir defa - - Haftada birkaç defa 	<ul style="list-style-type: none"> - Haftada birkaç defa - Haftada bir defa
	4. Desteklediği Gelişim Alanları	<ul style="list-style-type: none"> - Bilişsel gelişim alanı - Dil gelişimi - Sosyal duygusal alan - Motor gelişim - Özbakım gelişim alanı 	<ul style="list-style-type: none"> - Bilişsel gelişim - Sosyal-duygusal gelişim - Dil gelişimi - Motor gelişim - Öz bakım gelişim alanı
	6. Kendilerini Geliştirmek için Yaptıkları	<ul style="list-style-type: none"> - Kaynak tarama - Basılı yayınların takibi - Eğitim alma - Proje hazırlama - Etkinlikler okuma - Video izleme - Web sitesi takibi 	<ul style="list-style-type: none"> - Kaynak tarama - Araştırma yapma - Seminare/ kursa katılma - Eğitim alma - Seçmeli ders alma

Tablo 1 incelendiğinde, öğretmenler ve öğretmen adayları arasında yanıtların anlatım, teknik terim kullanımı ve detaylandırma açısından farklılaştığı ancak içerik açısından ortak özellikler taşıdığı görülmektedir.

Okul öncesi öğretmenleri, yaratıcı dramayı yaşam deneyimlerinden yola çıkan ve çocuğun özgürce kendini ortaya koyduğu etkinlikler olarak tanımlarken; öğretmen adaylarının yanıtlarında daha çok oyun ve oyunsu süreçlere atıfta bulunarak tanımlama yaptıkları görülmektedir. Her iki grupta da yaratıcı drama öğrenmenin bir parçası olarak görülmekte ve dramanın bir yöntem olarak kullanılmasına vurgu yapılmaktadır. Okul öncesi öğretmenleri, yaratıcı drama tanımlamalarında doğaçlama, rol oynama gibi tekniklere yer verirken öğretmen adaylarının yaratıcı dramanın yararlarına yer verdikleri görülmektedir.

Yaratıcı drama etkinliklerinin önemi konusundaki görüşler incelendiğinde, öğretmen adaylarının yaratıcı drama uygulamalarını; çocukların dil gelişimi ve sosyal duygusal gelişimine olan katkısı açısından ele aldıkları görülmüştür. Nitekim yaratıcı dramanın desteklediği gelişim alanları ile ilgili olarak öğretmen adayları en çok sosyal duygusal ve dil gelişimi alanından bahsetmişlerdir. Öte yandan, okul öncesi öğretmenleri yaratıcı drama uygulamalarının önemi konusunda sosyal duygusal gelişimi desteklemesinin yanı sıra; bilişsel becerilere sağladığı katkı ("*problem çözme becerilerini geliştirmek*") ve yaratıcı dramanın etkili bir öğretim yöntemi ("*çocukların öğrenmelerini somutlaştırmalarına fırsat sunar*", "*öğrenmelerin kalıcı olmasını sağlamak*", "*yaparak yaşayarak öğrenme fırsatı sunar*") olduğu konusunda görüş bildirmişlerdir. Bu bulgu ile tutarlı olarak, okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı drama uygulamaları ile desteklenen gelişim alanlarına ilişkin; en çok sosyal duygusal alan (paylaşma, empati kurma, kendini ifade etme, etkin dinleme) ve bilişsel gelişim alanından (problem çözme, değerlendirme, gözlem yapma, karar verme, planlama becerileri) bahsettikleri görülmektedir. Öğretmenlerin sıklıkla bilişsel ve sosyal gelişim alanından bahsederken; dil gelişimi, motor ve özbakım gelişim alanlarına sağladığı katkıyı da vurguladıkları görülmüştür.

Okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının uygulamalarında yaratıcı drama etkinliklerine yer verme sıklıkları değişkenlik göstermektedir. Etkinliklere haftada bir defa yer verdiğini bildiren bir öğretmen ve bir öğretmen adayı bulunurken, diğer katılımcıların haftada en az birkaç defa yaratıcı drama etkinliklerine yer verdikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Ancak öğretmen adaylarının uygulama sürelerinin haftada iki gün olması dolayısıyla bunun kabul edilebilir bir sıklık olduğu düşünülmektedir.

Son olarak, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının bu alanda kendilerini geliştirmek amacı ile neler yaptıklarına bakıldığında; her iki grubun da sıklıkla kaynak tarama, araştırma yapma ve basılı yayınları takip etme yoluna gittiği görülmektedir. Her iki grup da bu alanda eğitim almanın önemine vurgu yaparken; okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı drama alanında yapılandırılmış formel (yaratıcı drama sertifika programı, lisansüstü programı) bir eğitimden bahsettiği ve okul öncesi öğretmen adaylarının informel eğitim grupları, seminerler, seçmeli dersler ve yaratıcı drama atölyelerine katıldıkları görülmektedir. Öğretmen adaylarından farklı olarak, okul öncesi öğretmenleri etkinlik örneklerinin yer aldığı videoları izlediklerini, etkinlik planları okuduklarını ve bu alanda projeler hazırladıklarını bildirmişlerdir.

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adaylarının yaratıcı dramaya dair tanımlamalarının, yaratıcı drama uygulamalarının önemi konusundaki görüşlerinin, yaratıcı drama etkinliklerine yer verme sıklıklarının, yaratıcı drama uygulamaları ile desteklendiğini düşündükleri gelişim alanlarının ve bu alanda kendilerini yetiştirmek için yaptıkları çalışmaların belirlenmesi amaçlanmıştır. Başçı ve Gündoğdu (2011) drama eğitiminin etkili olabilmesi ve öğretmenlerin meslek hayatlarında drama ve yaratıcı dramayı sınıfında bir teknik ve yöntem olarak kullanabilmesi, bu eğitimi alan öğretmen adaylarının yaratıcı drama dersine yönelik olumlu tutumlarının olması ile doğru orantılı olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle bu çalışma, öğretmen ve öğretmen adaylarının drama ile ilgili görüşlerini karşılaştırmalı olarak incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular, genel olarak öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının ortak noktalarda buluştuklarını; ancak, okul öncesi öğretmenlerinin uygulamadaki deneyim sürelerinin uzunluğu, aldıkları hizmet içi eğitimler ve bunlara bağlı olarak geliştirmiş olabilecekleri yetkinlikleri nedeni ile anlatımlarında daha fazla detaya yer verdikleri, teknik ayrıntılardan bahsettikleri, çocukların bütüncül gelişim alanlarına daha fazla vurgu yaptıklarını göstermektedir.

Okul öncesi öğretmenleri, yaratıcı dramaya ilişkin tanımlamalarında genellikle; yaratıcı dramayı yaşamın içinden, yaşanmış ve gözlenmiş olaylardan; gerçek yaşam deneyimlerinden hareketle tanımlamışlardır. Benzer şekilde, Gönen ve Dalkılıç da (2000); yaratıcı dramanın tanım olarak kendi içinde sosyalleşmeyi barındırdığını; olayları yaşayan, gözleyen, tartışan ve konuşan çocuğun sosyal iletişimin temelini güçlendirdiğini ve bu nedenle de yaratıcı dramanın bu sosyalliğe dikkat çektiğini vurgulamışlardır. Yaratıcı dramayı öğrenme etkinliğinin bir parçası olarak tanımlayan öğretmen adayları ise; Önder 'in (2013) ileri sürdüğü, çocukların doğal bir eğilimleri olan -mış gibi yapma ve taklit yeteneklerinin yaratıcı drama ile bir öğrenme fırsatına dönüştüğü yönündeki görüşünü desteklemektedir. Tüm okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adayları; literatürle tutarlı olarak; yaratıcı dramanın çocukların sosyal-duygusal gelişimlerini desteklemek için önemli olduğunu ve drama etkinlikleri aracılığıyla çocukların sosyal-duygusal gelişimlerini desteklediklerini belirtmişlerdir. Bu doğrultuda, Johnson ve O'Neill, (1984) ve Adıgüzel (1993), yaptıkları çalışmalarda, oyuna dayalı bir grup çalışması olarak dramanın, çocukların farklılıklarını toplumsal bir ifadeyle bir araya getirmelerini, birleştirmelerini sağladığını belirtmişlerdir. Drama çalışmalarında katılımcılar kendi deneyimlerini ve bakış açılarını diğerlerine karşı test ederek nerelerde farklı olduklarını, hangi konularda benzeştiklerini görürler. Bu şekilde ait olma, diğerleri ile sağlıklı sosyal ilişkiler kurma gibi sosyal duygusal ihtiyaçlarını gidermiş olurlar.

Can Yaşar ve Aral'ın (2011) yaptığı meta analiz çalışmasında Türkiye'de 1998-2006 yılları arasında yaratıcı drama alanında hazırlanan lisansüstü tezler incelenmiş ve bu çalışmadaki öğretmen görüşlerini doğrular nitelikte nedensel ilişkiler ortaya konduğu görülmüştür. Çeşitli gelişim alanları ile yaratıcı drama arasındaki ilişkileri inceleyen tezlerde; alıcı ve ifade edici dil gelişiminde, dili anlama becerilerinde, sözcük dağarcığının artmasında (dil gelişimi); uyum düzeylerinin, ahlaki gelişimin desteklenmesi, başkalarını anlama, kendini ifade etme duygu ve düşünceleri tanıma, etkileşimi, işbirliğini ve iletişimi arttırma (sosyal duygusal gelişim); bakış açısı alma becerisini kazandırmada, neden sonuç ilişkisi kurma, karar verme, problem çözme becerilerinin gelişiminde (bilişsel gelişim) yaratıcı drama eğitim programlarının etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna benzer olarak; dramanın

sınıf ortamında kullanılmasının çocukların düşünme becerilerinin, sosyal gelişim ve birlikte çalışma becerilerinin, yaratıcılıklarının, estetik gelişimlerinin, eleştirel düşünme becerilerinin, sözel ve yazılı iletişim becerilerinin gelişimini desteklediği belirtilmektedir (Chiriga, 1997; Rances, 2005; Turner vd., 2004; Yaffe, 1989).

Yine aynı meta analiz çalışmasında ortaya konduğu gibi, belirtilen yıllar içerisinde Ankara'daki okul öncesi eğitim kurumlarının yarısından fazlasında yaratıcı drama uygulamalarına yer verildiği, bu uygulamalarda yaratıcı drama sanat eğitimi kapsamında ayrı bir ders olabildiği gibi bir öğretim yöntemi olarak da kullanıldığı belirtilmiştir (Can Yaşar ve Aral, 2011). Ek olarak, öğretmen görüşlerinin incelendiği tez çalışmalarında öğretmenlerin drama kursuna katılma ve aldıkları eğitim süresine göre eleştirel düşünme becerilerinde anlamlı farklılıklar olduğu belirtilmiştir. Yönel (2004) yaptığı çalışmada eğitim süresi ve deneyime göre dramaya karşı eleştirel düşüncelerin arttığı sonucuna ulaşmıştır. Bu durum, söz konusu çalışmada, hizmet içi eğitim ve formel yaratıcı drama eğitimleri alan okul öncesi öğretmenlerinin öğretmen adaylarına göre daha teknik ayrıntı ve bilgi içeren görüşler bildirdikleri yönündeki bulgu ile de paralellik göstermektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının uygulamalarında yaratıcı drama etkinliklerine yer verme sıklıkları değişkenlik göstermektedir. Bu durumun, öğretmen adaylarının uygulama sürelerinin haftada iki gün olması dolayısıyla kabul edilebilir bir sıklık olduğu düşünülmektedir. Aynı zamanda, okul öncesi öğretmenlerinin deneyime bağlı olarak drama etkinliklerine daha sıklıkla yer verdikleri düşünülebilir. Bu bulgu ile tutarlı olarak, Gürol (2002) yaptığı çalışmada deneyimi daha fazla olan öğretmenlerin drama etkinliklerini uygulama düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde, Yönel de (2004) deneyimin drama uygulamalarını artırdığını belirtmiştir. Çetingöz'ün (2012) öğretmen adaylarının yaratıcı drama yöntemini kullanmaya ilişkin öz yeterliklerini incelediği çalışmada da benzer şekilde; sınıf düzeyleri arasında anlamlı fark görülmüş; 3. ve 4. sınıf öğrencileri uygulama deneyimlerinin artmasına bağlı olarak daha yüksek düzeyde öz yeterlik tanımlamışlardır. Öğretmenlerin sosyal becerileri oluşturan değişkenlere bir bütün olarak sahip olmaları gerektiği düşünülmektedir (Kara ve Çam, 2007). Öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretmen adaylarına ve hizmet içi eğitim programlarında da öğretmenlere sosyal becerileri kazandıracak şekilde plânlamalar yapılması, sosyal becerilerin farklı boyutlarına yönelik yaratıcı drama etkinliklerinin planlanmasının öğretmenlerin yaratıcı drama uygulamalarındaki yeterliklerini, kendi sosyal becerilerini ve uygulamalarının niteliğini arttıracığı düşünülmektedir.

Literatürle tutarlı bulgular içeren ve bir öğretim yöntemi olarak yaratıcı dramanın etkililiğini destekleyen öğretmen ve öğretmen aday görüşlerinin sunulduğu bu çalışma, bazı sınırlılıkları da barındırmaktadır. Öncelikle, araştırma Ankara ilinde yaşayan sınırlı sayıda öğretmen ve öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Öğretmen adayları görece daha homojen bir grup oluşturmuş; bireysel özellikler açısından farklılık gösterecekleri de aynı eğitim sürecini paylaşmış bireylerin oluşturduğu bir katılımcı grubu seçilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ise, farklı deneyim sürelerine sahip oldukları bilinmektedir. Bunun yanı sıra, çalışmada çocuklarla çalışma deneyimleri farklı olan öğretmen ve öğretmen adayı gruplarının görüşleri birbirinden ayrı olarak incelenmiştir; her iki gruptan farklı özellik ve deneyimlerdeki katılımcıların oluşturduğu bir grup ile odak grup görüşmelerinin yapılmasının elde edilen verileri zenginleştireceği düşünülmektedir. Son olarak, bu çalışmada nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır; ileriki araştırmalarda nitel ve nicel yöntemlerin

bir arada kullanıldığı karma yöntem çalışmaları ile okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adaylarının yaratıcı drama uygulamalarına ilişkin görüş ve düşüncelerinin detaylı şekilde incelenmesi önerilmektedir. Benzer şekilde, veri çeşitlenmesine gidilerek daha zengin veri elde edilebilir.

Araştırmanın sunucuna bağlı olarak; okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının drama uygulamalarındaki yetkinliklerini belirlemeye yönelik gözlemsel ve nicel araştırmalar yapılabilir. Bu doğrultuda, öğretmen ve öğretmen adaylarının drama uygulamalarını zenginleştirmek ve çeşitlendirmek için yarı deneysel çalışmalara yer verilebilir.

Bu çalışmanın sonuçlarına göre; öğretmen adaylarının uygulamadaki yeterliliklerini artırmak için temel yaratıcı drama derslerine ek olarak, ders sayısı ve çeşitliliğinin artırılması, seminer, kurs ve atölye çalışmalarına yönlendirilmesi önerilmektedir. Okul öncesi öğretmenlerin de yine bilgilerini güncellemek ve uygulamaları daha etkin hale getirmek için hizmet içi eğitim olanaklarını artırılması ve nitelikli hale getirilmesi önerilmektedir.

5. KAYNAKÇA

- Adıgüzel, H. Ö. (1993). *Oyun ve yaratıcı drama ilişkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı, Ankara).
- Adıgüzel, Ö. (2006). Yaratıcı drama kavramı, bileşenleri ve aşamaları. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 17-29.
- Adıgüzel, Ö. (2010). *Eğitimde yaratıcı drama*. Ankara: Naturel Yayıncılık.
- Anlak Ş., ve Dinçer, Ç. (2005). Okul öncesi dönemde kişiler arası bilişsel problem çözme becerilerinin geliştirilmesi. *Eğitim Araştırmaları*, 20, 122-134.
- Aral, N. (2000). *Drama*. İstanbul: Ya Pa Yayıncılık.
- Başı N. Z. ve Gündoğdu K. (2011). Öğretmen adaylarının drama dersine ilişkin tutumları ve görüşleri: Atatürk Üniversitesi örneği. *İlköğretim Online Dergisi*, 454-467.
- Brown, V., & Pleydell, S. (1999). *The dramatic difference: Drama in the preschool and kindergarten classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Can Yaşar, M. ve Aral, N. (2011). Türkiye’de okul öncesinde drama alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(22), 70-90.
- Ceylan, Ş. Y. (2013). Dramatik etkinlikler ve dramanın çocuğun gelişimindeki yeri. E. Ömeroğlu (Ed.) *Okul öncesi eğitimde dramatik etkinliklerden dramaya teoriden uygulamaya* içinde (s. 17-43). Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Chiriga, L. J. (1997) *Creative dramatics as an effective strategy*. (Unpublished Master Thesis, University of Virginia, USA).
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. California: Sage Publications.
- Çetingöz, D. (2012). Okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterlikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 131-142.
- Fontana, A., & Frey, J. H. (2000). The interview: From structured questions to negotiated text. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed.) (pp. 645-672). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Gönen, M. ve Dalkılıç, N. (2000). *Çocuk eğitiminde drama: Yöntem ve uygulamalar*. İstanbul: Epsilon.

- Gürol, A. (2002). *Okul öncesi eğitim öğretmenleri ile okul öncesi öğretmen adaylarının eğitimde drama ile ilgili kendilerini yeterli bulma düzeylerinin belirlenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ).
- Johnson, L., & O'Neill, C. (1984). *Dorothy Heathcote: Collected writings on education and drama*. Essex: Anchor Brendon Ltd.
- Kaf, Ö. (2000). Hayat bilgisi dersinde bazı sosyal becerilerin kazandırılmasında yaratıcı drama yönteminin etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(6), 173-184.
- Koruklu, N. ve Yılmaz, N. (2010). Çatışma çözme ve arabuluculuk eğitimi programının okulöncesi kurumlara devam eden çocukların problem çözme becerisine etkisi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-20.
- Mantione, R., & Smead, S. (2003). *Weaving through words: using the arts to teach reading comprehension strategies*. Delaware: International Reading Association.
- McCaslin, N. (1990). *Creative drama in the classroom* (5th ed.). London: Longman.
- Ömeroğlu, E. (1990). *Okul öncesi öğretmenin niteliğinin geliştirilmesinde yaratıcı drama eğitiminin rolü eğitimde nitelik geliştirme. Eğitimde Arayışlar Sempozyumu içinde*. Ankara Kültür Koleji Yayınları, No:1.
- Önder, A. (2013). Okul öncesinde eğitici drama uygulamalarının önemi ve uygulama ilkeleri. R. Zembat (Ed.), *Okul öncesinde özel öğretim yöntemleri içinde*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özyürek, A. (2013). Dramatik etkinlikler ve drama ile ilgili temel kavramlar. E. Ömeroğlu (Ed.), *Okul öncesi eğitimde dramatik etkinliklerden dramaya teoriden uygulamaya* (6. bs.) içinde (s. 1-11). Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Rances, J. N. (2005). *Student perceptions of improving comprehension through drama as compared to poetry and fiction in college English freshman composition courses*. (Unpublished doctoral dissertation, Widener University, Chester, PA).
- San, I. (1996). Yaratıcılığı geliştiren bir yöntem ve yaratıcı bireyi yetiştiren disiplin: Eğitsel yaratıcı drama. *Yeni Türkiye Dergisi*, 2, 148-160.
- Turner, H., Mayall, B., Dickinson, R., Clark, A., Hood, S., Samuels, J., & Wiggings, M. (2004). *Children engaging with drama: An evaluation of the National Theatre's drama work in primary schools*. London: Institute of Education, University of London.
- Yaffe, S. (1989). Drama as a teaching tool. *Educational leadership*, 46(6), 29-35.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yönel, A. (2004). *Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin yaratıcı drama ile ilgili tutumlarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya).

İLİŞKİ AĞI ENVANTERİ KISA FORMU'NUN TÜRKÇE UYARLAMA ÇALIŞMASI*

Meltem ASLAN GÖRDESLİ**, Ayşe Esra İŞMEN GAZİOĞLU***

ÖZ

Çalışmanın amacı, Furman ve Buhrmester (1985;2010) tarafından geliştirilen İlişki Ağı Envanteri (Network of Relationships Inventory) Kısa Formu'nun Türk lise ve üniversite öğrencilerinde psikometrik geçerlik ve güvenilirlik özelliklerini incelemektir. Dilsel eşdeğerlik için beş uzmanla çalışılmış, 42 lise ve üniversite öğrencilerinin hem Türkçe hem de İngilizce formu doldurmaları istenmiştir. Geçerlik ve güvenilirlik çalışması için 644 kişinin katılımı sağlanmıştır. Ölçeğin geçerlik analizleri için Açımlayıcı ve Doğrulamalı faktör analizleri ile kriter geçerliği yapılmıştır. Geçerlik analizleri sonucunda ölçeğin faktör yapısının özgün ölçekle aynı olduğu, uyum indeksi değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmüştür. Cronbach-alpha iç tutarlılık katsayısının alt ölçekler ve ölçeğin tamamı için .70 ile .89 arasında değerler aldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Düzeltilmiş madde toplam korelasyonlarının .501 ile .851 arasında olduğu, üst %27 ve alt %27'lik puanlara yönelik yapılan t-testi sonuçlarının ise anlamlı olduğu, test-tekrar test güvenirliliğinin ise .000 ve .004 arasında değiştiği gözlenmiştir. Tüm bu bulgular İlişki Ağı Envanteri Kısa Formu'nun Türk lise ve üniversite öğrencilerinin Anne ve Aynı Cinsiyetten En Yakın Arkadaşlarıyla olan ilişki niteliklerini ölçmek için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: İlişki Ağı Envanteri, anne ilişkileri, arkadaş ilişkileri, geçerlik, güvenilirlik

TURKISH ADAPTATION STUDY OF THE NETWORK OF RELATIONSHIPS INVENTORY-SHORT FORM

ABSTRACT

The aim of this study is to adapt the Network of Relationships Inventory (NRI)-Short Form (Furman and Buhrmester, 1985; 2010) to Turkish high school and university students and to examine its psychometric properties for Mother and Same-Sex Best Friend. During the language adaptation process, 5 language specialists evaluated the adaptation indexes. In the language validation study, 42 high school and university students completed both the English and Turkish forms of the questionnaire. To determine reliability and validity, 644 students were asked to participate. Then language equivalency, Exploratory (EFA) and Confirmatory Factor Analysis were examined for validity. According to EFA results, Turkish Version of the NRI has 2 factors like in English form. The fit indexes of the model in Confirmatory Factor Analysis (CFA) are examined for Mother and Same-Sex Best Friend Form. The total and sub-areas of the Cronbach's alpha values in the NRI are high and changes between .70 and

* Bu çalışma 1. yazarın "Lise ve Üniversite Öğrencilerinde Özel İyi Oluş Üzerine Bir Araştırma: Değer, Kişilik ve Sosyal İlişkilerin Rolü" başlıklı doktora tezinden türetilmiştir.

** Uzman Psikolojik Danışman, Doktora öğrencisi, İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul-Türkiye, meltem.aslann@gmail.com

*** Doç. Dr., İstanbul Üniversitesi, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, İstanbul, ismen@istanbul.edu.tr

.89. Corrected item-total correlations (between .501 and .851) are high and t-tests between items' means of upper 27%-lower 27% points are significant. Test-retest reliability is statistically significant ($r=.000-.004$). According to the results, the Turkish Form of NRI Short form can be used as a reliable and valid assessment tool to assess Mother and Same Sex Best Friend relationships qualities in Turkey for high school and university students.

Keywords: Network of Relationships Inventory, mother relations, friend relations, validity, reliability

1. GİRİŞ

Berscheid ve Reis'e göre (1998'den akt., Reis, Capobianco ve Tsai, 2002) ilişki, ilişkideki bireylerde değil; iki kişi arasındaki etkileşimde bulunmaktadır. Bu etkileşim, "ilişki" adı verilen organizmanın canlı dokusunu teşkil eder ve etkileşimlerin nedenleri/sonuçları oldukça önemlidir. Onlara göre ilişki, "iki kişi arasında devam eden ortaklık"tır.

İlişkilerin gelişimi bireyin doğumundan itibaren başlar ve yaşamı boyunca gelişimsel olarak farklılaşarak devam eder. Bu farklılaşma yakınlık kurulan bireylerin çeşitliliğinden, ilişkilerin niteliğine kadar uzanan geniş bir yelpazede ele alınabilir. İlişkilerin gelişimine yönelik farklı kuramlar, farklı açıklamalarda bulunurlar. Bowlby gibi kuramcılar ilişkiyi anne-çocuk arasında sınırlandırırken; Adler gibi kuramcılar ise her bir gelişim döneminin farklı ilişkilere odaklanacağı üzerinde durur. Bu kuramlardan Psikanalitik görüşte birey odak noktası olarak alınmakla birlikte, ilişkilerin kişi için önemi de vurgulanmaktadır. İlişkilerin değişik devrelere değinmekten daha ziyade, önceki ilişkilerin sonraki ilişkilere etkisi incelenmektedir. Öğrenme kuramlarına dayalı açıklamalarda ise çocuğun rahatlamaktan ya da belli bir alana yönelik doyumdan kaynaklanan olumlu duygularını, o esnada etrafında yer alan kişi ve/veya nesnelere genellemesi söz konusudur. Bu yaklaşımlarda temelde anne-çocuk ilişkisinden söz edilse de, model tüm ilişkilere uygulanabilmektedir. Bağlanma Kuramı'nda Bowlby, anne-bebek ilişkisinin niteliğinin türün devamında önemli bir rol oynadığını öne sürmektedir. Bu kuramda, bireyin yaşamı boyunca yaşayacağı tüm ilişkilerin anne-bebek ilişkisinin niteliği doğrultusunda gelişeceği savunulmaktadır (Hortaçsu, 2012).

İlişkilerin gelişimine yönelik kuramsal açıklamalar incelendiğinde, çocukluk dönemindeki ilişkilerin, yaşamın ilerleyen dönemlerindeki ilişkilere etkisinin vurgulandığı görülmektedir. Gelişimsel yaklaşımlar, çocukluk dönemi ilişkilerini vurgularken yaşamın ilerleyen dönemlerindeki ilişkilere yönelik açıklamalarının sınırlı olması eleştirilmektedir. Mevcut kuramsal yapıların zenginlikleri ve sınırlılıkları tartışıldursun, insan ilişkilerinin yaşamın her döneminde önemli olduğu tartışmasız bir gerçektir. Örneğin, Hume'a göre başkaları ile olumlu ilişkiler kurmak, mutluluğa ulaşmanın yegane yoludur (Bellebaum ve Barheier, 1997'den akt., Haller ve Hadler, 2006). Sullivan (1953'den akt., Cüceloğlu, 1993), olumlu kişilerarası ilişkiler kurmanın mutlu ve doyum verici bir yaşam için gerekli olduğunu savunarak, Hume'un bu görüşünü desteklemektedir. Diğer insanlarla -eş ve sevgililer, ebeveyn ve çocuklar, akrabalar, arkadaşlar, komşular, iş arkadaşları- iyi ve yakın ilişkiler kurmanın yaşam doyumunu ve mutluluğa kaynak oluşturduğu çeşitli araştırmalarca da ortaya konmaktadır (Argyl, 1987; Eckersley, 2000; Myers, 1993; Veenhoven, 1999). Aile ve arkadaşlarla yaşanan olumlu ilişkilerin özellikle ergenlik döneminde duygusal ve davranışsal sorunları azalttığına yönelik çok sayıda araştırma bulunmaktadır (Burk ve Laursen, 2005;

Fanti, Henrich, Brookmeyer ve Kuperminc, 2008; Fuligni ve Eccles, 1993; Morgan, Vera, Gonzales, Conner, Vacek ve Coyle, 2000; VanHorn ve Marques, 2000; Young, Miller, Norton, ve Hill, 2012).

Ergenlik ve genç yetişkinlik döneminde, aile ve arkadaş ilişkilerinin niteliğine yönelik sınırlı sayıda araştırma bulunmakla birlikte (Schwarz, Trommsdorff, Albert ve Mayer 2005; VanHorn ve Marques, 2000), ülkemizde yapılan çalışmalarda ebeveyn ilişkilerinin niteliğine yönelik çalışmaların son birkaç yıldır yapılmaya başlandığı görülmektedir (Gümüştan, 2013; Gürcan, 2015; Say, 2016). Ülkemizde ilişki niteliği üzerine yapılan çalışmaların sınırlı sayıda olmasının yanı sıra, mevcut çalışmaların ebeveyn-ergen ilişkileri üzerinden gerçekleştiği; arkadaş ilişkilerinin niteliği üzerine herhangi bir çalışma bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu çalışmada lise ve üniversite öğrencilerinin anne ve aynı cinsiyetten en yakın arkadaşlarıyla olan ilişkilerinin niteliklerini ölçen İlişki Ağı Envanteri-Kısa Formu'nun Türkçe geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılacaktır.

2. YÖNTEM

2.1. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu İstanbul Üniversitesi Eğitim Fakültesi'ne devam eden 303 (%47), Kadıköy İlçesi'nde lise eğitimine devam eden 341 (%53) olmak üzere toplam 644 kişiden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin %56'sı (n=361) kız, %44'ü (n=283) ise erkektir. Katılımcıların devam ettikleri bölüm ve lise türüne bakıldığında ise %12'si (n=77) Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, %11.8'i (N=76) Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, %11.3'ü (n=73) İlköğretim Matematik Öğretmenliği, %5.4'ü (35) İngilizce Öğretmenliği, %6.5'i (n=42) Fen Bilgisi Öğretmenliği, %16.8'i (n=108) Ticaret Meslek Lisesi, %13.4'ü (n=86) Anadolu Lisesi, %12.3'ü Sağlık Meslek Lisesi ve %10.6'sı (n=68) Fen Lisesi'ne devam etmektedir. Öğrencilerin yaş ortalaması 19 olup en düşük değer 14, en yüksek değer ise 25'tir.

2.2. Araçlar

2.2.1. İlişki Ağı Envanteri

İlişki Ağı Envanteri, Weiss (1974) ve Sullivan'ın (1953) sosyal ihtiyaç ve sosyal provizyonlara yönelik kuramsal açıklamalarına dayanarak hazırlanmıştır (Furman ve Buhrmester, 1985). Provizyon kavramı ile bireyin sosyal anlamda etkili işlev görmesi ve iyilik hali (well-being) için gerekli olan sosyal ihtiyaçlarının neler olduğuna ve bu ihtiyaçlarının ne ölçüde doyurulduğuna vurgu yapılır. Bu provizyonlar bağlılık (attachment), sosyal bütünleşme (social integration), bakım fırsatı (opportunity for nurturance), değer onayı (reassurance of worth), güvenilir ittifak (reliable alliance) ve rehberlik almada (obtaining of guidance) (Weiss, 1974). Furman ve Buhrmester (2010), İlişki Ağı Envanteri-Kısa Formu'nda bu provizyonları genel olarak ölçmeyi amaçlamış ve bu genel ölçümü "Olumlu Nitelikler" olarak adlandırmıştır. Adı geçen ölçekte, olumlu niteliklerin yanı sıra ilişkinin olumsuz niteliklerini ölçen bir boyut daha bulunmaktadır. Özetle İlişki Ağı Envanteri-Kısa Formu olumlu nitelikler (7 madde) ve olumsuz nitelikler (6 madde) olmak üzere toplam iki faktör ve on üç maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin uygulama süresi üç-dört dakika sürmektedir. Katılımcılar ölçekte yer alan her bir ifadeye katılma düzeylerini *hiç* (1) ve *çoğunlukla* (5) arasında değişen Likert tipi beşli derecelendirme ölçeği üzerinden belirtmektedirler. Özgün ölçekte her bir ifade anne, baba, kardeş, yakın akraba, aynı cinsiyetten en yakın

arkadaş, farklı cinsiyetten en yakın arkadaş, romantik partner ve yakın hissedilen bir diğer kişi için doldurulmakla beraber Furman ve Buhrmester (2010), araştırmanın amacına göre katılımcıyla ilişki niteliği ölçülmek istenen kişilerin azaltılabileceğini belirtmektedirler. Özgün ölçeğin ergenler ve genç yetişkinlere kolaylıkla uygulanabilir olduğu çalışmalar bulunmaktadır (Carbery ve Buhrmester, 1998; Lee, Hankin ve Mermelstein, 2010; Oppenheimer ve Hankin, 2011; Valkenburg ve Peter, 2007).

Özgün ölçeğin yapı geçerliği, açımlayıcı faktör analizi (AFA) ile incelenmiş ve sonuçlar faktör yapısına ilişkin kuramsal yaklaşımın doğru olduğunu göstermiştir (Adler ve Furman, 1988'den akt., Lee vd., 2010). Özgün ölçekteki faktörlerin güvenilirliği .84 ile .88 arasında değişmektedir (Lee vd., 2010; Oppenheimer ve Hankin, 2011).

2.2.2. Yaşam Doyumu Ölçekleri

Öznel iyi oluşun bilişsel boyutu olan yaşam doyumunu ölçmek amacıyla geliştirilen iki farklı ölçek bulunmaktadır. Bu ölçeklerden ilki olan Life Satisfaction Scale-LSS (Young vd, 1995) kişilerin değişik yaşam alanlarındaki (aile, okul vs.) yaşam doyumlarını belirlemek için kullanılan ifadelerden oluşmaktadır. İkinci ölçek Satisfaction with Life Scale-SWLS (Diener, Emmons, Larsen ve Griffin, 1985) ise kişinin bir bütün olarak yaşamındaki doyumunu ölçmek için hazırlanmıştır.

SWLS'nin faktör analizi tek bir faktörün toplam varyansın %66'sını açıkladığını göstermektedir. İç tutarlılık katsayısı ise .87 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin Türkçe çevirisi Sümer (1996'dan akt., Aydın, 1999) tarafından yapılmış ve iç tutarlılık katsayısı .89 olarak belirlenmiştir.

Bu çalışmada bireyin yaşamdan aldığı genel doyumun yanı sıra aile ve okul gibi özel yaşam alanlarından alınan doyumun da değerlendirilmesi gerektiği düşünülerek SWLS'ye ek olarak LSS' de kullanılmıştır. Ölçeğin Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin tek bir faktörde toplandığı görülmüş ve güvenilirlik katsayısı .67 olarak belirlenmiştir (Young vd., 1995). İki ölçeğin birarada kullanıldığı çalışmada güvenilirlik katsayısı .86, test-tekrar test çalışmasında güvenilirlik katsayısı .81 olarak belirlenmiştir (Aydın, 1999).

2.2.3. Olumlu-Olumsuz Duygu Ölçeği

Öznel iyi oluş halinin duygulanımı ölçmek amacı ile Olumlu ve Olumsuz Duygu Ölçeği kullanılmıştır. Watson, Clark ve Tellegen (1988) tarafından duygu yapısının olumlu duygu ve olumsuz duygu olmak üzere iki temel boyutunu ölçmek amacıyla geliştirilen ölçek, 10'u olumlu, 10'u olumsuz olmak üzere 20 duygu sıfatından oluşan beşli likert tipi bir ölçektir. Özgün ölçeğin iç tutarlılık katsayısı olumlu duygu için .88 ve olumsuz duygu için .85; tesr-tekrar test tutarlılığı ise .47 olarak bulunmuştur (Watson, Clark ve Tellegen, 1988). Özgün ölçeğin faktör analizi sonucunda maddelerin olumlu ve olumsuz duygu olmak üzere iki boyutta toplandığı, faktör yükü ortalamasının .68 olduğu, ve iç tutarlılık katsayısının olumlu duygu için .88, olumsuz duygu için .87 olduğu belirlenmiştir. Olumlu ve Olumsuz Duygu Ölçeği'nden elde edilen puanlar ile "Hopkins Semptom Listesi", "Beck Depresyon Envanteri" ve "Durumluluk- Süreklilik Kaygı Envanteri"nden elde edilen puanlar arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Olumsuz duygu ile bu ölçekten elde edilen puanlar arasında pozitif ilişki belirlenirken (.51 ile .74 arası); olumlu duygu ile olumsuz ilişki gösterdiği (-19 ile -36 arası) saptanmıştır (Watson vd., 1988).

Ölçeğin Türkçe çevirisi Sümer (1999'dan akt., Aydın, 1999) tarafından yapılmıştır. Aydın

(1999) birinci uygulamada olumlu duygunun iç tutarlık katsayısını .80, olumsuz duygunun iç tutarlık katsayısını .82 olarak belirlemiştir. Aynı kişiler üzerinde üç ay sonra yapılan uygulamada ise iç tutarlık katsayıları olumlu duygu için .84, olumsuz duygu için ise .86 olarak belirlenmiştir. Birinci uygulamada birinci faktörün (olumsuz duygu) varyansı açıklama yüzdesi 21.4, ikinci faktörün (olumlu duygu) 15.5, ikinci uygulamada ise birinci faktörün varyansı açıklama yüzdesi 24.4, ikinci faktörün ise 16.5'tir.

Gençöz (2000) ise, üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı faktör analizi sonucunda ölçek maddelerinin ölçeğin orijinali ile tutarlı olarak pozitif ve negatif olmak üzere ağırlıklı olarak anlamlı ve birbirinden bağımsız iki faktör altında toplandığını belirlemiştir.

Gençöz çalışmasında ölçeğin ölçüt bağıntılı geçerliğini incelemek amacıyla Beck Depresyon Envanteri ve Beck Anksiyete Envanteri'ni kullanmıştır. Buna göre depresif belirtilerle Pozitif ve Negatif Duygu korelasyonu sırasıyla -.48 ve .51, kaygı ölçeğinin Pozitif ve Negatif Duygu korelasyonu sırasıyla -.22 ve .47 olarak belirlenmiştir.

2.3. İşlem

Ölçeğin Türk öğrencilerden elde edilen puanlarının oluşturduğu faktör yapısını incelemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi ve özgün ölçeğin geliştirilmesindeki yaklaşıma uygunluğunu incelemek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Böylece ölçeğin yapı geçerliği iki farklı faktör analizi kullanılarak incelenmiştir. Ölçüt-bağımlı geçerlik içinse Yaşam Doyumu Ölçekleri ile Olumlu ve Olumsuz Duygu Ölçeği kullanılmıştır.

Açımlayıcı faktör analizi (AFA), çok sayıda maddeden (değişkenden) bu maddelerin birlikte açıklayabildikleri az sayıda tanımlanabilen anlamlı yapılara ulaşmayı amaçlar (Büyüköztürk, 2002). Açımlayıcı faktör analizinde, bir maddenin tanımlanacak olan bir faktörde yer alıp almayacağını o maddenin faktör yükü belirler. Madde faktör yük değerinin genellikle 0.45 ve daha yüksek olması beklenmekle birlikte faktör yük değeri 0.30 ve üzerinde olan maddeler de ölçekte tutulabilmektedir (Tabachnik ve Fidell, 2015). Ölçeğin açımlayıcı faktör analizi için SPSS 21.0 kullanılmıştır.

Doğrulayıcı faktör analizinde (DFA) ise, değişkenler (maddeler) arasındaki ilişkiye dair daha önce saptanan bir modelin ya da hipotezin test edilmesi söz konusudur (Büyüköztürk, 2002). Bu çalışmada DFA için AMOS 6.0 programı kullanılmıştır.

DFA'da test edilen modelin yeterliğinin test edilmesi için çok sayıda uyum indeksi kullanılmaktadır. Sümer'e (2000) göre bunlardan en sık kullanılanları Ki-Kare Uyum Testi (Chi-Square Goodness), İyi Uyum İndeksi (Goodness of Fit Index, GFI), Düzeltilmiş İyi Uyum İndeksi (Adjusted Goodness of Fit Index, AGFI), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index, CFI), Normleştirilmiş Uyum İndeksi (Normed Fit Index, NFI), Ortalama Hataların Karekökü (Root Mean Square Residuals, RMR veya RMS) ve Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü'dür (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA). Alt ölçeklerde yer alan maddelerin ölçtükleri özellik açısından kişileri ayırt etmede ne kadar yeterli olduklarının belirlenmesi amacıyla ilk olarak düzeltilmiş madde-toplam puan korelasyonları hesaplanmıştır. Ayrıca, alt ölçeklerin toplam puanlarına göre belirlenmiş üst %27 ve alt %27'lik grupların, (i) alt ölçek (faktör) puanları ve (ii) madde puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için t-testi kullanılmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ve test-tekrar test sonucunda elde edilen puanların korelasyonları incelenmiştir.

3. BULGULAR

İlişki Ağı Envanteri-Kısa Formu, aynı maddelerden oluşmakla birlikte anne ve aynı cinsiyetten en yakın arkadaş için ayrı ayrı puanlanması gerekmektedir. Bu nedenle özgün envanterin Türkçe'ye çevrilmesi dışında kalan geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına ilişkin bulgular, anne ve aynı cinsiyetten en yakın arkadaş için ayrı başlıklar altında sunulmuştur.

3.1. İlişki Ağı Envanteri-Kısa Formu'nun Türkçe'ye Çevrilmesi

Özgün formu İngilizce olan envanterin Türkçe'ye çevirisi ilk olarak yazarlar tarafından yapılmış ve alanda en az doktora düzeyinde olan beş uzmana Uzman Değerlendirme Formu (UDF) sunularak, gerek çevirinin gerekse ölçme aracının uygunluğu değerlendirilmiştir. UDF'de, çalışmanın kısa amacı, uzmandan beklentiler, kuramsal altyapı sunulmuş; her bir maddenin içeriğinin buldukları faktörlere ve çevirilerinin uygunluğuna ilişkin değerlendirmelerin yapılacağı Likert tipi 5'li derecelendirme ölçeği (1= Kesinlikle uygun değil, 5= Tam olarak uygun) ile belirtmeleri istenmiştir. Uzmanların gerektiğinde açıklama yapmalarına imkan sağlamak amacıyla her bir maddenin karşısında boşluk bırakılmıştır. Daha sonra Türkçe alanından bir dilbilimci tarafından Türkçe'ye uygunluk, iki ölçme-değerlendirme uzmanından envanterin gerek biçim gerekse madde yapısı ve derecelendirme konusunda görüşleri alınmıştır. Bu formların toplanmasıyla elde edilen veriler ve öneriler göz önüne alınarak Türkçe ölçeğe son biçimi verilmiş, bu işlemin ardından özgün ölçekle Türkçe ölçek arasındaki eş değerliğinin kontrolü için ölçeğin önce İngilizce ve Türkçe formları iki hafta arayla İstanbul Üniversitesi İngilizce öğretmenliği ve Kadıköy Anadolu Lisesi'nden 30 kişilik bir gruba uygulanmıştır. Ölçeğin dilsel eşdeğerliğine ilişkin yapılan analizler sonucunda İngilizce ve Türkçe maddeler arasındaki korelasyon katsayılarının .425 ile .682 arasında değiştiği gözlenmiştir ($p < .01$).

3.2. İlişki Ağı Envanteri Geçerlik ve Güvenirlik Analizi Bulguları

Türkçe envanterin yapı geçerliği için önce Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA), ardından AFA ile ortaya çıkan yapının doğruluğunun sınanması için Doğrulamalı Faktör Analizi yapılmıştır. Kriter geçerliği içinse Yaşam Doyumu Ölçeği ile Olumlu ve Olumsuz Duygu Ölçeği kullanılmıştır. Geçerlik analizlerinin ardından güvenirlik analizleri yapılmıştır.

3.2.1. Anne Formu Geçerlik Bulguları

Anne Formu Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) Bulguları. Açıklayıcı Faktör analizi yapılmadan önce maddeler arasında kısmi (partial) korelasyonların ve korelasyon matrisinin faktör analizi için uygun olup olmadığı Kaiser-Meyer- Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett testi ile test edilmiştir. Verilerin üzerinde yapılan analizlerde, 13 maddenin faktör analizinde Keiser Meyer Olkin değerinin .869; olduğu görülmüştür. Benzer şekilde 13 maddenin Barlett testi sonucu $p < .000$ olarak bulunmuştur. Her iki analizle ilgili sonuçlar, örneklem üzerinde faktör analizi yapabilmek için maddeler arasında yeterli düzeyde korelasyonlar olduğunu göstermektedir.

Faktör analizi ile ölçekteki maddelerin birbirlerini dışta tutan daha az faktöre ayrılıp ayrılmayacağını ve ölçeğin boyutlarını belirlemek amaçlanmıştır. Verilerin daha kolay yorumlanabilmesi amacıyla varimax eksen döndürme tekniği seçilmiştir.

İlişki Ağı Envanteri Anne Formu AFA bulguları, toplam varyansın %38.624' ünü oluşturan 5.025 özdeğerli (eigenvalue) birinci faktör ile yine toplam varyansın % 20.644' ünü

oluşturan 2.684 özdeğerli ikinci bir faktör bulunmuştur. İki faktörün toplam varyansın % 59.298' ini açıkladığı görülmüştür. Anne Formu için ilk analiz sonuçları incelendiğinde ölçeğin öz değeri 1'den büyük 2 faktörde toplandığı; en düşük madde yük değerinin 0.64, en yüksek madde yük değerinin .88 olduğu görülmüştür.

Anne Formu Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) Bulguları. Türk alan uzmanlarınca da kabul gören İAE'nin özgün faktör yapısı DFA ile sınıanmıştır. İlk olarak özgün ölçekte belirtilen iki gizil değişkenli (faktörlü) model için uyum istatistikleri hesaplanmıştır. DFA ile sınıanan modelin uyum indeksleri incelendiğinde örneklem genişledikçe Ki-Kare analiz sonuçlarının anlamlı çıkma olasılığı artmaktadır. Bu nedenle, büyük örneklerde c2/sd oranına bakılması önerilmektedir. Yapılan ilk DFA analizi sonucunda ise hesaplanan c2/sd oranı 4.266'dır. Uyum indeksi değerlerinin ise RMSEA=0.082, GFI=0.92, AGFI=0.88, CFI=0.92, SRMR=0.058, RMR=0.046 olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Bu sonuçlara ilişkin modifikasyon indeksi değerleri incelendiğinde madde 9 ve 16 arasında dikkate değer düzeyde ilişki olduğu gözlenmiştir. Bu madde çiftleri incelendiğinde özgün ölçekte aynı gizil değişken altında yer aldıkları ve anlamca birbirlerine yakın oldukları görülmüştür. Benzer özelliği ölçmeleri nedeniyle bu madde çiftlerinin ölçme aracından çıkarılması düşünülebilir. Ancak uzman görüşüyle de doğruluğu sınıanan yapının, maddeler arasında gözlenen hata kovaryanslarının modele eklenerek sınıanmasına karar verilmiştir. Bu analiz sonucunda c2/sd=2.69, RMSEA=0.059, GFI=0.95, AGFI=0.93, CFI=0.96, SRMR=0.05 ve RMR=0.042 olduğu görülmüştür. Faktörlerin yük değerleri ise .49 ile .87 arasında değişmektedir (bkz. Ek-1).

Anne Formu Kriter Geçerliği Bulguları. Kriter geçerliği analizleri sonucunda Anne olumlu ilişki boyutunun, yaşam doyumu ve olumlu duygu ile pozitif; olumsuz duygu ile ise negatif yönde anlamlı ilişkiler gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır ($p < .001$). Anne ile olumsuz ilişki boyutunun ise yaşam doyumu ile negatif, olumsuz duygu ile pozitif yönde korelasyon gösterdiği gözlenmiştir ($p < .000$).

3.2.2. Arkadaş Formu Geçerlik Bulguları

Arkadaş Formu Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) Bulguları. Açıklayıcı Faktör analizi yapılmadan önce maddeler arasında kısmi (partial) korelasyonların ve korelasyon matrisinin faktör analizi için uygun olup olmadığı Kaiser-Meyer- Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett testi ile test edilmiştir. Verilerin üzerinde yapılan analizlerde, 13 maddenin faktör analizinde Keiser Meyer Olkin değerinin .87 olduğu görülmüştür. Benzer şekilde 13 maddenin Barlett testi sonucu $p < .000$ olarak bulunmuştur. Her iki analizle ilgili sonuçlar, örneklem üzerinde faktör analizi yapabilmek için maddeler arasında yeterli düzeyde korelasyonlar olduğunu göstermektedir.

İlişki Ağı Envanteri Arkadaş Formu AFA bulguları, toplam varyansın %35.189' unu oluşturan 4.575 özdeğerli (eigenvalue) birinci faktör ile, yine toplam varyansın % 23.993' ünü oluşturan 3.119 özdeğerli ikinci bir faktör bulunmuştur. İki faktörün toplam varyansın % 59.182'sini açıkladığı görülmüştür. Arkadaş Formu için ilk analiz sonuçları incelendiğinde ölçeğin öz değeri 1'den büyük 2 faktörde toplandığı; en düşük madde yük değerinin 0.64, en yüksek madde yük değerinin .86 olduğu görülmüştür (bkz. Tablo 2).

Arkadaş Formu Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) Bulguları. Türk alan uzmanlarınca da kabul gören İAE'nin özgün faktör yapısı DFA ile sınıanmıştır. İlk olarak özgün ölçekte belirtilen iki gizil değişkenli (faktörlü) model için uyum istatistikleri hesaplanmıştır. DFA

ile sınanan modelin uyum indeksleri incelendiğinde örneklem genişledikçe Ki-Kare analiz sonuçlarının anlamlı çıkma olasılığı artmaktadır. Bu nedenle, büyük örneklemlerde c^2/sd oranına bakılması önerilmektedir. Analiz ile hesaplanan c^2/sd oranı 2.948'dir. Uyum indeksi değerlerinin ise RMSEA=0.057, GFI=0.96, AGFI=0.94, NFI=0.95, SRMR=0.048, RMR=0.055 olduğu bulgularına ulaşılmıştır. DFA sonucunda madde faktör yüklerinin .62 ile .84 arasında değiştiği görülmektedir (bkz. Ek-2).

Arkadaş Formu Kriter Geçerliği Bulguları. Kriter geçerliği analizleri sonucunda Arkadaş olumlu ilişki boyutunun, yaşam doyumu ve olumlu duygu ile pozitif, olumsuz duygu ile ise negatif yönde anlamlı ilişkiler gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır ($p<.01$). Arkadaş ile olumsuz ilişki boyutunun ise olumlu duygu ile negatif, olumsuz duygu ile pozitif yönde korelasyon gösterdiği gözlenmiştir ($p<.05$).

3.2.3. Anne Formu Güvenirlige İlişkin Bulgular

Anne Formu Cronbach Alfa İç Tutarlılık Katsayısı Bulguları. İlişki Ağı Envanteri-Anne Formu cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı, yapı geçerliği çalışmalarında ortaya çıkan iki faktör ve ölçeğin tamamı için ayrı ayrı hesaplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı Faktör 1 için .89, Faktör 2 için .79 ve ölçeğin tamamı için .70 olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Anne Formu Üst %27 ve Alt %27 Gruplarının Karşılaştırılmasına Yönelik T-Testi Bulguları. İlişki Ağı Envanteri Anne Formu düzeltilmiş madde toplam korelasyonları ile üst %27 ve alt %27 grupların madde ortalama puanları arasındaki farklılığın anlamlılığının sınanması amacıyla yapılan t-testi sonuçları Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Anne Formu Üst %27 ve Alt %27 Gruplarının Karşılaştırılmasına Yönelik T-Testi Bulguları

Faktörler	Madde No	Madde toplam korelasyonları	Madde kalan korelasyonları	t (üst %27-alt%27)
Faktör 1	1	.764***	.802	21.391***
	2	.812***	.849	30.586***
	6	.850***	.878	29.050***
	8	.689***	.733	17.241***
	11	.835***	.866	27.688***
	12	.648***	.707	16.858***
Faktör 2	3	.615***	.685	16.648***
	4	.501***	.540	6.360***
	5	.656***	.730	26.089***
	7	.721***	.770	19.210***
	9	.627***	.714	27.985***
	10	.539***	.581	7.295***
	13	.668***	.720	15.436***

*** $p<.001$

Anne Formu Test-Tekrar Test Bulguları. Test-tekrar test çalışması için 30 kişilik bir gruba 2 hafta arayla ölçme aracı uygulanmıştır. Yapılan Pearson Çarpım momentler korelasyon Analizi sonucunda 1. Faktör için $r=.516$ ($p<0.01$), 2. Faktör içinse $r=.829$ ($***p<0.001$) olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

3.2.4. Arkadaş Formu Güvenirlğe İlişkin Bulgular

Arkadaş Formu Cronbach Alfa İç Tutarlılık Katsayısı Bulguları. İlişki Ağı Envanteri-Arkadaş Formu cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı, yapı geçerliği çalışmalarında ortaya çıkan iki faktör ve ölçeğin tamamı için ayrı ayrı hesaplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı Faktör 1 için .868, Faktör 2 için .89 ve ölçeğin tamamı için .742 olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Arkadaş Formu Üst %27 ve Alt %27 Gruplarının Karşılaştırılmasına Yönelik T-Testi Bulguları. İlişki Ağı Envanteri Arkadaş Formu düzeltilmiş madde toplam korelasyonları ile üst %27 ve alt %27 grupların madde ortalama puanları arasındaki farklılığın anlamlılığının sınanması amacıyla yapılan t-testi sonuçları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Arkadaş Formu Üst %27 ve Alt %27 Gruplarının Karşılaştırılmasına Yönelik T-Testi Bulguları

Faktörler	Madde No	Madde toplam korelasyonları	Madde kalan korelasyonları	t (üst %27-alt%27)
Faktör 1	3	731***	.620	23.889***
	4	735***	.627	20.432***
	5	723***	.609	20.962***
	7	804***	.714	30.761***
	9	713***	.575	25.045***
	10	775***	.690	24.521***
	13	776***	.690	23.862***
Faktör 2	1	809***	.721	20.745***
	2	849***	.761	25.467***
	6	851***	.773	23.178***
	8	747***	.645	18.126***
	11	810***	.720	23.331***
	12	760***	.640	22.965***

*** $p<0.001$

Arkadaş Formu Test-Tekrar Test Bulguları. Test-tekrar test çalışması için 30 kişilik bir gruba 2 hafta arayla ölçme aracı uygulanmıştır. Yapılan Pearson Çarpım momentler korelasyon Analizi sonucunda 1. Faktör için $r=.707$ ($p<0.001$), 2. Faktör içinse $r=.504$ ($p<0.01$) olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada Furman ve Buhrmester (2010) tarafından geliştirilmiş olan İlişki Ağı Envanteri'nin Kısa Formu'nun Türk lise ve üniversite öğrencilerinden oluşan bir örneklem üzerinde geçerlik ve güvenilirliği incelenmiştir. Özgün ölçekte yer alan maddeler, kişinin yakın çevresindeki anne, arkadaş, aynı cinsiyetten en yakın arkadaş, farklı cinsiyetten en yakın arkadaş, kardeş, yakın akraba, romantik partner ve yakın hissedilen bir diğer kişi için, katılımcılar tarafından ayrı ayrı puanlanmaktadır. Ölçekte yer alan maddeler, puanlandıkları kişiye göre farklılık göstermediğinden dilsel eşdeğerlik çalışmasında anne ve aynı cinsiyetten en yakın arkadaş formları için ayrı bir değerlendirme yapılmamıştır. Yapılan dilsel eşdeğerlik çalışması sonucunda özgün ölçeğin Türkçe ölçekle dilsel olarak eşdeğer olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Dilsel eşdeğerlik çalışmasının ardından geçerlik ve güvenilirlik analizleri anne ve aynı cinsiyetten en yakın arkadaş için ayrı ayrı gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğini incelemek amacıyla iki forma AFA, ardından AFA ile ortaya çıkan yapının sınanması için DFA uygulanmıştır.

İlişki Ağı Envanteri-Kısa Formu'nun AFA sonuçları incelendiğinde özgün ölçekle birebir aynı faktör yapısını sergilediği ve maddeler arasındaki faktörleşmenin özgün ölçekle aynı olduğu görülmektedir. Bu faktörler Olumlu Nitelikler (7 madde) ve Olumsuz Nitelikler'dir (6 madde). Anne ve Aynı cinsiyetten en yakın arkadaş için tutarlı olan bu yapıların sınanması için DFA yapılarak uyum iyiliği değerleri hesaplanmıştır. DFA ile sınıandığında analiz ile hesaplanan c2/sd oranı Anne Formu için 2.69; Arkadaş Formu içinse 2.948'dir. Bu oranın 5'ten küçük olması modelin kabul edilebilir olduğunu göstermektedir (Sümer, 2000). Bu sonuç, belirtilen ölçüte göre modelin kabul edilebilir uyum gösterdiği şeklinde yorumlanabilir. Uyum indeksi değerleri incelendiğinde ise bu değerlerden RMSEA'nın Anne Formu için 0.059 iken Arkadaş Formu için 0.057; RMR'nin ise Anne Formu için 0.042 ve Arkadaş Formu içinse 0.055 olduğu bulgularına ulaşılmıştır. RMSEA ve RMR'nin 0'a yakın değerler vermesi beklenir ve 0.05'e eşit ya da daha küçük değerler çok iyi bir uyumu gösterir. Modelin karmaşıklığı dikkate alındığında 0.08 ve altındaki değerler de kabul edilebilmektedir (Sümer, 2000). Bu bilgiler doğrultusunda İAE-Kısa Formu'nun kabul edilebilir uyum gösterdiğine işaret etmektedir. Diğer uyum iyiliği değerlerine bakıldığında ise GFI Anne Formu 0.95, Arkadaş Formu 0.96; AGFI Anne Formu 0.93; Arkadaş Formu 0.94 olduğu görülmektedir. Sümer'e göre (2000), GFI ve AGFI'nin 0.90 ile 0.95 arasında olması tatminkar uyumu işaret etmektedir. Buna göre İAE Anne ve Arkadaş Formları tatminkar bir uyum gösterdiği söylenebilir. Üst %27 ve alt %27'lik grubun puanları arasında yapılan t testi sonuçları tüm maddeler ve alt ölçek puanları için anlamlı bir farklılık olduğunu göstermiştir. Bu sonuçla ilgili olarak tüm maddelerin iyi bir ayrıt ediciliğe sahip oldukları söylenebilir. Buna dayalı olarak da ölçeğin mevcut yapısının en iyi uyum iyiliği değerlerini sağladığı görülerek güvenilirlik analizlerine geçilmiştir. İAE'nin iki faktörlü yapısının iç tutarlılık katsayıları hesaplanmış; Anne ve Arkadaş formları için alfa değerinin .70 ile .89 arasında değiştiği gözlenmiştir. Test tekrar test analizi sonucunda ise korelasyon katsayılarının .504 ve .829 arasında değiştiği ve bu değerlerin istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Güvenirlik analizleri sonucunda İlişki Ağı Envanteri'nin Güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Türkiye'de sosyal ilişki niteliklerinin incelenmesi için başlangıç niteliği taşıyan bu çalışmada, ölçek uyarlamalarında gerekli olan işlemler yapılmıştır. Bununla birlikte çalışmanın sınırlılıkları da bulunmaktadır. Bu sınırlılıklardan en önemlisi, çalışma grubunu seçerken

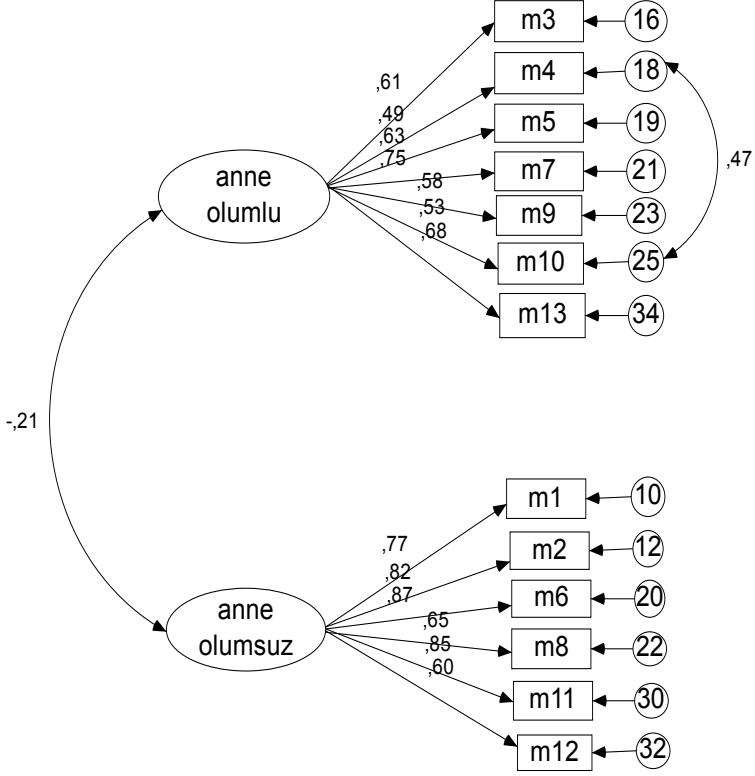
ulaşılabilirlik yönteminin kullanılmasıdır. Daha sonra yapılacak çalışmalarda tesadüfi örnekleme yönteminin kullanılması, sonuçların genellebilirliği açısından önerilebilir. Bu sınırlılıkla beraber İlişki Ağı Envanteri'nin Türk lise ve üniversite öğrencilerine uyarlanması amaçlayan bu çalışmanın sonucunda, ölçeğin Türkçe Formu'nun özgün ölçekle tutarlı sonuçlar verdiği, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçme aracının Türkçe versiyonunun gerek özgün ölçek, gerekse özgün ölçeğin farklı kültürlerle uyarlama bulgularıyla paralel sonuçlar içermesi, kültürden arınmış olduğunu düşündürmektedir. Sonuç olarak ölçme aracının lise ve üniversite öğrencileri ile yürütülecek gerek deneysel gerekse betimsel araştırmalarda faydalı olması umulmaktadır.

5. KAYNAKÇA

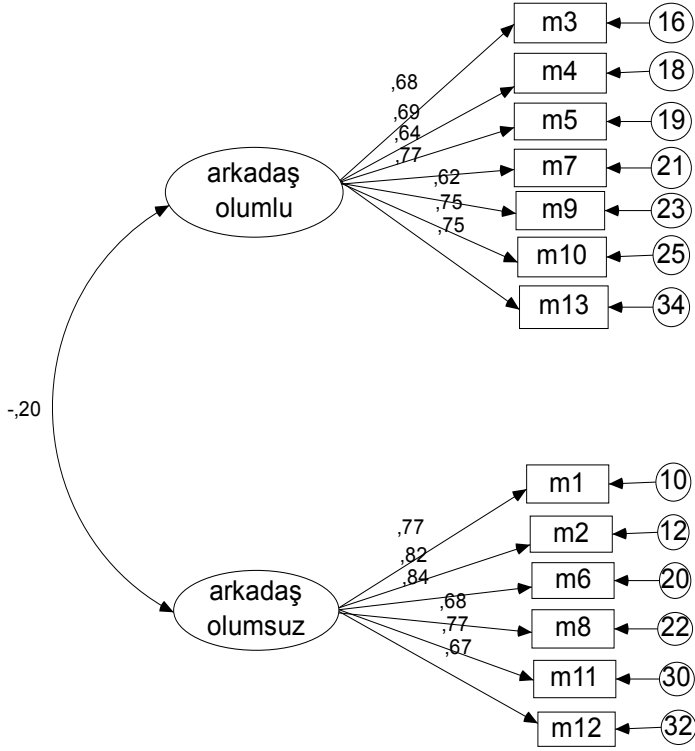
- Argyle, M., & Lu, L. (1990). The happiness of extroverts. *Personality and Individual Differences, 11*, 1011-1017.
- Aydın, D. (1999). *Social network composition, social support and psychological well-being in first METU students: A longitudinal investigation*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara).
- Burk, W. J., & Laursen, B. (2005). Adolescents perceptions of friendship and their association with individual adjustment. *International Journal of Behavioral Development, 29*(2), 156-164.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 32*, 470-483.
- Carbery, J., & Buhrmester, D. (1998). Friendship and need fulfillment during three phases of young adulthood. *Journal of Social and Personal Relationships, 15*, 393-408.
- Cüceloğlu, D. (1993). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment, 9*(1), 71-75.
- Fanti, K. A., Henrich, C. C., Brookmeyer, K. A., & Kuperminc, G. P. (2008). Toward a transactional model of parent and adolescent psychological adjustment. *Journal of Early Adolescent, 28*(2), 252-276.
- Fuligni, A. J., & Eccles, J. S. (1993). Perceived parent-child relationships and early adolescents' orientation toward peers. *Developmental Psychology, 29*, 622-632.
- Furman, W., & Buhrmester, D. (1985). Children's perceptions of the personal relationships in their social networks. *Developmental Psychology, 21*, 1016-1022.
- Furman, W., & Buhrmester, D. (2010). *Network of Relationships questionnaire manual*. (Unpublished manuscript).
- Gençöz, T. (2000). "Pozitif ve negatif duygu ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması", *Türk Psikoloji Dergisi, 15*(46) 19-28.
- Gümüşten, D. (2013). *Algılanan ekonomik güçlük ile benlik saygısı ve yaşam doyumu arasındaki bağlantıda anne-ergen ilişkilerinin aracı rolü*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.)
- Gürcan, D. (2015). *Perceived parental relationship, self-discrepancy, and personality characteristics in relation to psychological well-being*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara).
- Haller, M., & Hadler, M. (2006). How social relations and structures can produce happiness and unhappiness: *An international comparative analysis. Social Indicators Research, 75*, 169-216.
- Hortaçsu, N. (2012). *İnsan ilişkileri* (4. bs.). Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.

- Lee, A., Hankin, B. L., & Mermelstein, R. J. (2010). Perceived social competence, negative social interactions, and negative cognitive style predict depressive symptoms during adolescence. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 39*(5), 603-615.
- Morgan, M. L., Vera, E. M., Gonzales, R. R., Conner, W., Vacek, K. B., & Coyle, L. D. (2011). Subjective well-being in urban adolescents: Interpersonal, individual, and community influences. *Youth & Society 43*(2), 609-634.
- Myers, D. G. (1993). *The pursuit of happiness*. New York: Avon Books.
- Oppenheimer, C. W., & Hankin, B. L. (2011). Relationship quality and depressive symptoms among adolescents: a short-term multiwave investigation of longitudinal, reciprocal associations. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 40*(3), 486-493.
- Reis, H. T., Capobianco, A., & Tsai, F. F. (2002). Finding the person in personal relationships. *Journal of Personality, 70*(6), 813-844.
- Say, G. (2016). *Problemlerli internet kullanımı ile ilgili bazı değişkenler: Ebeveyn-ergen ilişki niteliği, yalnızlık, öfke ve problem çözme*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.)
- Schwarz, B., Trommsdorff, G., Albert, I., & Mayer, B. (2005). Adult parent-child relationships: relationship quality, support, and reciprocity. *Applied Psychology, 54*(3), 396-417.
- Sullivan, H.S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. New York: Norton & Co.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları, 3*(6), 49-74.
- Tabachnik, B. G., ve Fidell, L. S. (2015). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı (6. bs.)* Mustafa Baloğlu (Çeviri Ed.). Ankara: Nobel Kitap.
- Valkenburg, P. M., & Jochen, P. (2007). Online communication and adolescent well-being: Testing the stimulation versus the displacement hypothesis. *Journal of Computer-Mediated Communication, 12*, 1169-1182.
- Van Horn, K. R., & Marques, J. C. (2000). Interpersonal relationships in Brazilian adolescents. *International Journal of Behavioral Development. 24*(2), 199-203.
- Veenhoven, R. (1999). Quality of life in individualistic society. *Social Indicators Research 48*, 157-186.
- Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of a Brief measure of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology, 54*, 1063-1070.
- Weiss, R.S. (1974). The provisions of social relationships. In Z. Rubin (Ed.), *Doing unto others* (pp. 17-26). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Young, M. H., Miller, B. C., Norton, M.C., & Hill, E. J. (1995). The effect of parental supportive behaviors on life satisfaction of adolescent offspring. *Journal of Marriage and the Family, 57*, 813-822.

EK-1 İAE-KISA FORMU ANNE ÖLÇEĞİ İÇİN DFA VE FAKTÖR YÜKLERİ



EK-2 İAE-KISA FORMU AYNI CİNSİYETTEN EN YAKIN ARKADAŞ ÖLÇEĞİ İÇİN DFA VE FAKTÖR YÜKLERİ



İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ HASAN ALİ YÜCEL EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ

YAYIN İLKELERİ

İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi tarafından yayımlanan HAYEF DERGİ, Eğitim alanındaki kuramsal ve uygulamalı özgün araştırma, inceleme ve derlemelerin yayımlandığı, EBSCO ve ProQuest Uluslararası indekslerde taranan Ulusal Hakemli, elektronik ve basılı olarak yayımlanan bilimsel bir dergidir.

Dergi **Nisan** ve **Ekim** aylarında olmak üzere yılda iki defa yayınlanır.

Dergide daha önce hiçbir yerde yayınlanmamış çalışmalara yer verilir. Daha önce herhangi bir yerde yayımlandığı belirtilmediği ya da belirlenemediği için yayımlanan çalışmalar ile ilgili telif haklarına ilişkin doğabilecek hukuki sonuçlar tamamen yazar(lar)a aittir.

Derginin yayın dili Türkçedir ancak, eğitim konularında Fransızca, Almanca ve İngilizce dillerinde yazılmış çalışmalar da yayımlanabilir.

Dergiye gönderilen çalışmalar Yayın Kurulu kararıyla en az üç hakemin değerlendirilmesine sunulur. Yayınlanacak çalışma ile ilgili nihai karar hakem çoğunluğunun görüşü de dikkate alınarak Yayın Kurulu tarafından verilir. Dergi, gönderilen yazılarda düzeltme yapmak, yazıları yayımlamak ya da yayımlamamak haklarına sahiptir.

Yayın Kurulu'nun gerekli görmesi halinde, hakem görüşleri de dikkate alınarak yazar(lar) dan gerekli düzeltme istenebilir. Yazar, hakemin ve kurulun belirttiği düzeltme önerilerini yerine getirmek zorundadır.

Yazar(lar) hakemlerin olumsuz görüşlerine karşı kanıt göstermek koşuluyla itiraz edebilirler. Bu itiraz Yayın Kurulu'nda incelenir ve gerekli görülürse farklı hakem görüşüne başvurulur. Çalışmaların yayımlanabilmesi için yazar(lar), Hakem ve Yayın Kurulu'nun görüş ve önerilerini dikkate almak zorundadırlar.

Yayımlanmış yazıların yayın hakları **İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi'**ne aittir. Kaynak gösterilmeden alıntı yapılamaz. Yazar(lar)a herhangi bir şekilde telif ücreti ödenmez.

Hakemler, Yayın Kurulu'nun belirleyeceği makul süre içerisinde çalışmayı değerlendirmezler ise Yayın Kurulu ilgili çalışmayı değerlendirmek üzere farklı hakemlere gönderebilir.

Değerlendirmeye gönderilen çalışmalarda yazar(lar)ın ve hakemlerin isimleri karşılıklı olarak gizli tutulur.

Dergiye gönderilen çalışmalarda dil bilgisi kurallarına (imla, noktalama, açıklık, anlaşılabilirlik vs.) azami derecede riayet etme mecburiyeti vardır. Bu nedenle oluşabilecek problemler ve eleştirilerden tamamen yazar sorumludur.

Dergide yayımlanan çalışmaların içeriğinden kaynaklanan yasal sorumluluklar, tamamen yazar(lar)ına aittir.

MAKALE YAZIM KURALLARI

Makalelerin aşağıda belirtilen şekilde sunulmasına özen gösterilmelidir:

1. Başlık:

İçerikle uyumlu, onu en iyi ifade eden bir başlık olmalı; **10** punto ile büyük harf; koyu; ortalanmış; **Times New Roman karakteri** harflerle yazılmalıdır.

2. Yazar ad(lar)ı ve Adresi:

Başlığın altında, yazar sayısına göre artan, * işaretli otomatik dipnot oluşturulmalı ve yazar adı yazılmalıdır. Dipnotlarda da unvanı, görev yaptığı kurum ve kendisine ulaşılacak e-posta adresine yer **verilmelidir**.

3. Özet:

Makalenin başında, konuyu kısa ve öz biçimde ifade eden ve en fazla **200** kelimededen oluşan Türkçe ve İngilizce öz (Abstract) bulunmalıdır. Öz ve Abstract'ın altında, en az **3**, en çok **5** sözcükten oluşan Anahtar Kelimeler ve Keyword verilmelidir. Öz metni **9 punto**, 1 satır aralığıyla, *italik* yazılmalı ve hizalanmalıdır.

4. Ana Metin:

A5 boyutunda (14.8×21 cm.) kâğıtlara, MS Word programında, **Times New Roman** yazı karakteri ile **10 punto**, **1 satır aralığıyla** yazılmalıdır. Sayfa kenarlarında **2.5 cm.** boşluk bırakılmalı ve sayfalar numaralandırılmamalıdır.

Makale metninde paragraf başı **yapılmamalıdır**, Dipnotlarda yer alan bütün bilgiler sırayla giden **rakamlarla** işaretlenmeli ve **8 punto**, **1 satır aralığıyla** yazılmalıdır.

5. Bölüm Başlıkları:

Makalede, düzenli bir bilgi aktarımı sağlamak üzere ana, ara ve alt başlıklar kullanılabilir ve gerektiği takdirde başlıklar numaralandırılabilir.

6. Tablolar ve Şekiller:

Tabloların numarası ve başlığı bulunmalıdır. Tablolar metin içinde bulunması gereken yerlerde olmalıdır. Şekiller renkli baskıya uygun hazırlanmalıdır. Şekil numaraları ve adları şeklin hemen altına ortalı şekilde yazılmalıdır.

7. Resimler:

Yüksek çözünürlüklü, baskı kalitesinde taranmış halde metin içerisindeki yerlerinde verilmelidir. Resim adlandırmalarında, şekil ve çizelgelerdeki kurallara uyulmalıdır.

8. Alıntı ve Göndermeler:

Dergimize gönderilecek makalelerin American Psychological Association (APA) (Amerikan Psikoloji Birliği) yayın kılavuzu 5. Basımında belirlenen ilke ve kurallara uygun olması beklenmektedir. Burada kapsanmayan konularda APA yayın kılavuzuna başvurulması gerekmektedir. Bu kurallara uymayan çalışmalar, düzeltilmesi için yazarına iade edilecektir.

- **Tek yazarlı yayına gönderme;**

“(Çaldak, 2004)...” “Çaldak (2004),” “Çaldak’a (2004) göre...”

- **Yazar sayısı iki olan yayına gönderme;**

-...Selçuk ve Tuğluk (2001) ...

-Selçuk ve Tuğluk’a (2001) göre....

-...(Selçuk ve Tuğluk, 2001).

- **Yazar sayısı üç, dört ve beş olan yayına gönderme;**

Bu tür çalışmalara metin içinde ilk kez atıf yapıldığında tüm yazarların soyadları olacak şekilde sıralanmalıdır. Daha sonra aynı çalışma yine kaynak gösterildiğinde ise ilk yazarın soyadı ve sonuna “ve diğerleri”, parantez içinde kullanımda “ve diğ.”,

İngilizce yazılmış kısımlarda (İngilizce özet) ise “ve diğerleri” yerine “et. al.” yazılır.

-Wasserstein, Zappulla, Rosen, Gerstman, ve Rock (1994) araştırmalarında (*ilk kez atıf yapıldığında*)

-...(Wasserstein, Zappulla, Rosen, Gerstman, ve Rock, 1994) (*ilk kez atıf yapıldığında ve kaynak parantez içerisinde verildiğinde*)

-Wasserstein ve diğerleri (1994) bulgularında...(ikinci kez atıf yapıldığında)

-...(Wasserstein vd., 1994) (*ikinci kez atıf yapıldığında ve kaynak parantez içerisinde verildiğinde*)

• **Altı ve daha fazla yazarlı yayına gönderme;**

Altı ya da daha fazla yazarı olan bir çalışma kaynak olarak gösteriliyorsa sadece ilk yazarın soyadı verilir ve sonuna “ve diğerleri” ya da parantez içinde kullanımda “ve diğ.” eklenir. İngilizce yazılmış kısımlarda (İngilizce özet) ise “ve diğerleri” yerine “et. al.” yazılır.

-Kosslyn, Koenig, Barret, Cave, Tang, and Gabrieli (1996) şeklindeki kaynak aşağıdaki gibi gösterilir:

- Kosslyn ve diğerleri (1996)....

Eğer birbirine karışabilecek şekilde aynı soyad sırasıyla ile başlayan ve aynı tarihli iki çalışma varsa, birbirinden ayırt edilmesi için yazarların soyadı da verildikten sonra sonuna “ve diğerleri” ya da parantez içinde kullanımda “ve diğ.” eklenir.

-Kosslyn, Koenig, Barret, Cave, Tang, and Gabrieli (1996) ve Kosslyn, Koenig, Gabrieli, Tang, Marsolek, ve Daly (1996)’nın çalışmaları gibi, aynı yazarla başlayan yazar gruplarının çalışmaları aynı metinde kaynak gösterilecekse:

- Kosslyn, Koenig, Barret ve diğerleri (1996) ve Kosslyn, Koenig, Gabrieli ve diğerleri (1996) şeklinde verilir.

• **Kuruma gönderme;**

İlk göndermede kurumun açık adı, yanında kısaltması ve tarih verilir: “(Türk Standartları Enstitüsü [TSE], 1999)”.

• **Aynı soyadı taşıyan birden fazla yazarlı yayına gönderme;**

Aynı soyadı taşıyan yazarları birbirinden ayırmak için adlarının baş harfleri de kullanılır:

-“G. Underwood (1998) ve J. D. Underwood (1999) araştırmalarında bu konuya değinmiştir.”.

• **Aynı yazarın aynı tarihli birden fazla eserine gönderme;**

Aynı yazarın aynı tarihli birden fazla eserinin bulunması durumunda, yayın tarihine bir harf eklenerek ayırım sağlanır:

-“(Berke, 2002a)”;

-“(Berke, 2002b)”

• **Birden fazla yayına aynı anda gönderme;**

Yazar soyadına göre alfabetik sıra izlenir:

-“Bu konuda yapılan araştırmalar (Işık 1997; Kara 1996; Keskin 1996) göstermiştir ki...”.

- **İkinci bir kaynaktan alıntı: Metin içinde:**

İkincil kaynak esas kaynakça listesinde gösterilir. Metinde ise, sadece orijinal çalışmayı yapan/yapanların adı verilir. Birincil kaynaktan bahsedildikten sonra, ikincil kaynak “aktaran” şeklinde belirtilir:

-Seidenberg’s study (1996) (as cited in Coltheart, 1993)

-Bacanlı’nın (1992) (akt. Yüksel, 1996) çalışmasında..

Kaynakçada gösterirken ise yalnızca “aktaran” kaynakça listesinde verilir:

-Coltheart, M. (1993). Models of.....

-Yüksel, G. (1996). Sosyal beceri.....

- **Aynı yazarın, aynı tarihli birden fazla yayınına gönderme;**

Aynı yazarın aynı tarihli birden çalışması da var ise tarihin sonuna küçük harflerle sıralama yapılır. Sıralamada yazarın çalışmasının alfabetik sıralamasına göre harfler verilir.

-Baheti, (2001a), Baheti (2001b)...

- **Yazarı belli olmayan yayına gönderme;**

Yazarı belli değilse sadece adı ve basım yılı kaynak olarak verilir.

-... (Pazarlama Kuramı, 2008)...

9. Kaynakça

Metnin sonunda **KAYNAKÇA** başlığı altında, atıfta bulunulan kaynaklar soyadına göre Alfabetik sıralanmalıdır. Kaynakçalar için asılı paragraf biçimi uygulanmalıdır (Ofis’te Paragraf-Girinti ve Aralıklar-Girinti-Özel-Asılı Paragraf; **1 cm**).

- **Kitaplar**

Yazarın soyadı, Yazarın adının baş harfi. (Yıl). *Kitabın adı* (Baskı sayısı). Basım Yeri: Yayınevi.

- o **Tek yazarlı**

Kepçeoğlu, M. (1996). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. (10. Baskı). Ankara : Özdemir Ofset.

- o **İki yazarlı**

Mitchell, T.R., & Larson, J.R. (1987). *People in organizations: An introduction to organizational behavior* (3. Baskı.). New York: McGraw-Hill.

- **Editörlü kitaplar**

- o **Basılı editörlü kitap**

Yeşilyaprak, B. (Ed.). (2003). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

- o **Editörlü kitaptan bir bölüm**

Ellis, A. (1973). Rational-emotive psychotherapy, In H. C. Patterson (Ed.), *Theories of counseling and psychotherapy* (pp. 49-57). New York, Harper and Row Publishers.

Sanalan, V. A. (2011). M-öğrenme uygulamalarına geçiş. B. B. Demirci, G. T. Yamamoto ve U. Demiray (Ed.) içinde, *Türkiye’de e-öğrenme: Gelişmeler ve uygulamalar II* (ss. 379-388). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

- **Çeviri kitaplar**

Ong, W. J. (2012). *Sözlü ve yazılı kültür: Sözüün teknolojileşmesi* (6. Basım) (Çev. Sema Postacıoğlu Banon). İstanbul: Metis Yayıncılık.

- **Dergilerde yayınlanan çalışmalar**

Tosun, A. (2006). Depresif belirti düzeyi yüksek kişilerde otobiyografik anıların bilince istemsiz gelişleri ve depresif içerikleri. *Türk Psikoloji Dergisi*, 21(58), 21-37.

- **Bildiriler**

Gündüz, B. (1999). *Hemşirelerde stresle başa çıkma biçimleriyle tükenmişlik arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. VIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

- **Tezler**

Yazarın soyadı, Yazarın adının baş harfi. (Yıl). *Başlık*. (Yayımlanmamış yüksek lisans/doktora tezi). Üniversitenin adı, Yeri.

Wilfley, D. E. (1989). *Interpersonal analyses of bulimia: Normal-weight and obese*. (Yayımlanmamış doktora tezi). University of Missouri, Columbia.

- **Elektronik Kaynaklar**

Soygüt, G., Çakır, Z. ve Karaosmanoğlu, A. (2008). Ebeveynlik biçimlerinin değerlendirilmesi: Young ebeveynlik ölçeği'nin psikometrik özelliklerine ilişkin bir inceleme. *Türk Psikoloji Yazıları*, Aralık 2008, 11(22), 17-30. [Çevrim-içi: <http://www.turkpsikolojiyazilari.com/PDF/TPY/22/17-30.pdf>], Erişim tarihi: 29 Ekim 2012.

Ong, W. J. (2002). *Orality and literacy: The technologizing of the word* (2nd ed.). New York: Routledge. [Çevrim-içi: http://monoskop.org/images/f/ff/Ong,_Walter_J_-_Orality_and_Literacy,_2nd_ed.pdf], Erişim tarihi: 29 Ekim 2012.

- **Elektronik Dergiler**

- ***Dergide Basılan ve İnternette Yayınlanan Elektronik Dergilerden Alınan Makaleler:***

Hakverdi, M., Dana, T. M., & Swain, C. (2011). Factors influencing exemplary science teachers' levels of computer use. *Hacettepe University Journal of Education*, 41, 219-230. [Available online at: <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/201141MERAL%20HAKVERD%C4%B0.pdf>], Retrieved on October 29, 2012.

- ***Sadece Çevrim-içi Yayınlanan Elektronik Dergilerden Alınan Makaleler:***

Kocdar, S., & Aydın, C. H. (2012). Accreditation of open and distance learning: A framework for Turkey. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 13(3), Article 6. [Available online at: http://tojde.anadolu.edu.tr/tojde48/articles/article_6.htm], Retrieved on October 29, 2012.

- ***4.6.2.3. Elektronik veri tabanlarından alınan makaleler:***

Elektronik veri tabanları için tarih (CD-ROM'lar için belirtilmez), kaynak (örn. SSCI, ERIC) ve veritabanının adı ile diğer ek bilgiler (madde numarası gibi) belirtilmelidir. Web kaynakları içinse, o veritabanına giriş sayfasının adresi (URL) verilmelidir:

Saracho, O. N. (1999). A factor analysis of preschool children's play strategies and cognitive style. *Educational Psychology*, 19(2), pp. 165-180. [Available online, EBSCO database (Academic Search Elite) at: <http://www.ebscho.com>], Retrieved on January 8, 2000.

Referanslarınızı gözden geçirmeniz ve dergimizin yazım kurallarına uygunluğunu kontrol etmeniz gerekmektedir.

Referanslar bölümünde dergimizde konu alanınızla ilgili yayınlanmış makalelerden yararlanmanızı önermekteyiz. Dergimiz sisteminde Arşiv bölümünden eski sayılarda yayınlanmış makalelere ulaşabilirsiniz.

Makalenizi dergimizin yazım kurallarına uygun olarak biçimlendirdiğinizden emin olduktan sonra göndermenizi rica ederiz.