



ERZURUM ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ

19
cilt
sayı 2 / 2017

**Erzincan Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi**

Sahibi:

Dekan
Prof. Dr. Recep POLAT

Sorumlu Müdürler:

Doç.Dr. Mahmut Abdullah ARSLAN
Doç.Dr. Mehmet BEKDEMİR

Editör:

Dr . Oğuzhan YILMAZ

Alan Editörleri:

Dr. Ahmet Ragıp ÖZPOLAT
Dr. Ali DİNCER
Dr. Aytekin SANALAN
Dr. Fatih BAŞ
Dr. Guntay TAŞÇI
Dr. İsa Yücel İŞGÖR
Dr. Mahmut Abdullah ARSLAN
Dr. Mehmet BEKDEMİR
Dr. N. Hümevra ÖZDEMİR EREM
Dr. Orhan TAŞKESEN
Dr. Recep ÖZ
Dr. Sena COŞGUN KANDAL
Dr. Yakup KOÇ
Dr. Yaşar ÖZELMA

Editör Yardımcıları:

Yrd. Doç. Dr. Ebru GÜLER
Arş. Gör. Murat AĞIRKAN
Arş. Gör. Şeymanur BATTAL

Kapak Tasarımı:

Ayşenur DİLBER

Bu dergi yılda üç kez yayınlanır.

2. Cilt 2. Sayıdan itibaren hakemli bir dergidir.

ULAKBİM, TÜBİTAK,
ARAŞTIRMAX, TÜRK EĞİTİM BİLİMLERİ
DERGİSİ SBVT, DOAJ, ASOS, TÜRK EĞİTİM
İNDEKSİ, PEGEM.NET EĞİTİM BİLİMLERİ
İNDEKSİ.

e-ISSN: 2148-7758

Cilt:19 Sayı: 2 Yıl:2017

**Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Dekanlığı** Yalnızbağ Yerleşkesi Erzincan
<http://dergipark.gov.tr/erziefd>
eefdergi24@gmail.com

**Erzincan University Journal
of Education Faculty**

Owner:

Dean
Prof.Dr. Recep POLAT

Responsible Managers:

Assoc. Prof. Dr. Mahmut Abdullah ARSLAN
Assoc. Prof. Dr. Mehmet BEKDEMİR

Editor:

Dr. Oğuzhan YILMAZ

Field Editors:

Dr. Ahmet Ragıp ÖZPOLAT
Dr. Ali DİNCER
Dr. Aytekin SANALAN
Dr. Fatih BAŞ
Dr. Guntay TAŞÇI
Dr. İsa Yücel İŞGÖR
Dr. Mahmut Abdullah ARSLAN
Dr. Mehmet BEKDEMİR
Dr. N. Hümevra ÖZDEMİR EREM
Dr. Orhan TAŞKESEN
Dr. Recep ÖZ
Dr. Sena COŞGUN KANDAL
Dr. Yakup KOÇ
Dr. Yaşar ÖZELMA

Associate Editör:

Assist. Prof. Dr. Ebru GÜLER
Res.Assist. Murat AĞIRKAN
Res.Assist. Şeymanur BATTAL

Cover Design:

Ayşenur DİLBER

**Journal of Erzincan Faculty of Education
is a biannual academic journal.**

As of Vol.2, Iss. 2, the journal is peer-reviewed, and has been indexed in ULAKBİM, TUBİTAK, ARAŞTIRMAX, TÜRK EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ SBVT, DOAJ, ASOS, TÜRK EĞİTİM İNDEKSİ, PEGEM.NET EĞİTİM BİLİMLERİ İNDEKSİ.

e-ISSN: 2148-7758

Volume:19 Issue: 2 Year:2017

**Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Dekanlığı** Yalnızbağ Yerleşkesi Erzincan
<http://dergipark.gov.tr/erziefd>
eefdergi24@gmail.com

Yayın Kurulu:

Prof.Dr. Adnan KÜÇÜKÖNDER
Prof. Dr. Ahmet İŞİK
Prof.Dr. Ali Fuat ARICI
Prof. Dr. Ali SÜLÜN
Prof.Dr. Ali Paşa AYAS
Prof.Dr. Azita MANOUCHEHRI
Prof.Dr. Daniella Ramos BARROQUEIRO
Prof. Dr. Glem W.MUSCHERT
Prof.Dr.Metin DALİP
Prof.Dr. Mehmet GÜROL
Prof. Dr. Remzi Y.KINCAL
Prof. Dr. Suat UNGAN
Prof.Dr. Samih BAYRAKÇEKEN
Prof.Dr. Selahattin ARIBAŞ
Prof.Dr. Sırrı AKBABA
Prof.Dr. Tayyip DUMAN
Prof.Dr. Tuncay ERGENE
Doç. Dr. Ahmet Ragıp ÖZPOLAT
Doç.Dr. Aitlayeva AYGÜLÜM
Doç. Dr. Halil KARATAY
Doç. Dr. Hüseyin Hüsnü BAHAR
Doç. Dr. Mahmut Abdullah ARSLAN
Doç. Dr. Orhan TAŞKESEN
Yrd. Doç. Dr. Ali DİNCER
Yrd. Doç. Dr. Aytekin SANALAN
Yrd. Doç. Dr. Fatih BAŞ
Yrd. Doç. Dr. Güntay TAŞÇI
Yrd. Doç. Dr. İsa Yücel İŞGÖR
Yrd. Doç. Dr. N. Hümevra ÖZDEMİR EREM
Yrd. Doç. Dr. Recep ÖZ
Yrd. Doç. Dr. Sena ÇOŞĞUN KANDAL
Yrd. Doç. Dr. Yakup KOÇ
Yrd. Doç. Dr. Yaşar ÖZELMA

Editorial Board:

Prof.Dr. Adnan KÜÇÜKÖNDER
Prof. Dr. Ahmet İŞİK
Prof.Dr. Ali Fuat ARICI
Prof. Dr. Ali SÜLÜN
Prof.Dr. Ali Paşa AYAS
Prof.Dr. Azita MANOUCHEHRI
Prof.Dr. Daniella Ramos BARROQUEIRO
Prof. Dr. Glem W.MUSCHERT
Prof.Dr.Metin DALİP
Prof.Dr. Mehmet GÜROL
Prof. Dr. Remzi Y.KINCAL
Prof. Dr. Suat UNGAN
Prof.Dr. Samih BAYRAKÇEKEN
Prof.Dr. Selahattin ARIBAŞ
Prof.Dr. Sırrı AKBABA
Prof.Dr. Tayyip DUMAN
Prof.Dr. Tuncay ERGENE
Assoc. Prof. Dr. Ahmet Ragıp ÖZPOLAT
Assoc. Prof. Dr. Aitlayeva AYGÜLÜM
Assoc. Prof. Dr. Halil KARATAY
Assoc. Prof. Dr. Hüseyin Hüsnü BAHAR
Assoc. Prof. Dr. Mahmut Abdullah ARSLAN
Assoc. Prof. Dr. Orhan TAŞKESEN
Assist. Prof. Dr. Ali DİNCER
Assist. Prof. Dr. Aytekin SANALAN
Assist. Prof. Dr. Fatih BAŞ
Assist. Prof. Dr. Güntay TAŞÇI
Assist. Prof. Dr. İsa Yücel İŞGÖR
Assist. Prof. Dr. N. Hümevra ÖZDEMİR EREM
Assist. Prof. Dr. Recep ÖZ
Assist. Prof. Dr. Sena ÇOŞĞUN KANDAL
Assist. Prof. Dr. Yakup KOÇ
Assist. Prof. Dr. Yaşar ÖZELMA

HAKEM KURULU

Dr. Adem PEKER

Dr. Ahmet BASAL

Dr. Ahmet IŐIK

Dr. Ali DİNCER

Dr. Ali SÜLÜN

Dr. Alper KAŐKAYA

Dr. Arif ÖZER

Dr. Behice VARIŐOĐLU

Dr. Birol ALVER

Dr. Bünyamin ATEŐ

Dr. Embiya ÇELİK

Dr. Esra TELLİ

Dr. Ebru GÜLER

Dr. Fahri SEZER

Dr. Ferhat ÖZTÜRK

Dr. Gencer ERKILIÇ

Dr. GÜntay TAŐÇI

Dr. Hakan S. ÇAĐLAYAN

Dr. Hakan DEMİRÖZ

Dr. Hatice ALTUNKAYA

Dr. Hatice KARAASLAN

Dr. İhsan ÜNLÜ

Dr. Kasım TATLILIOĐLU

Dr. Mehmet BEKDEMİR

Dr. Meryem ÖZTURAN

Dr. Muhammed AKAR

Dr. Muzaffer OKUR

Dr. Meryem ÖZTURAN SAĐIRLI

Dr. Özer YILDIZ

Dr. Özkan YILMAZ

Dr. Sena ÇOŐĐUN KANDAL

Dr. Süreyya GENÇ

Dr. Zekeriya Fatih İNEÇ



İçindekiler

Cinsiyetin Sosyal Bağlılık Üzerindeki Etkisi: Bir Meta-Analiz Çalışması <i>Seydi Ahmet SATICI, Gürhan CAN</i>	1-18
İngilizcede Başlangıç Düzeyindeki Üniversite Öğrencilerinin İngilizce Kelime Öğreniminde Akıllı Telefonların Kullanımına Yönelik Algılarının İncelenmesi <i>Turgay HAN, Meriç GÜRLÜYER</i>	19-36
Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Hoşgörü: 7. Sınıf Öğrencilerinin Farkındalıkları Üzerine Bir Değerlendirme <i>Fatih YAZICI</i>	37-56
Öğrencilerin Yabancı Dil Sınıflarında Karşılaştıkları Kültürlerarası Kavramları Öğrenme Becerilerinin Geliştirilmesi <i>Emrah EKMEKÇİ</i>	57-73
Biyoloji Öğretmeni Adaylarının Çevre Okuryazarlığını Artırmaya Yönelik Öğrenci Merkezli Etkinlikler Hakkındaki Düşünceleri <i>Hasan GÜRBÜZ, Mustafa KIŞOĞLU</i>	74-90
Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi <i>Kürşat YENİLMEZ, M. Zafer BALBAĞ, Melih TURGUT</i>	91-107
The Structural Composition of The Projective Competence <i>Mehmet ÖZBAŞ, Dinara MUKHATAYEVA, Aigulim AITBAYEVA, Gulmira KASSEN</i>	108-118
Farklı Dikkat Türlerine Göre Tasarlanmış Çoklu Ortam Öğrenme Çevrelerinin Göz İzleme Yöntemi İle Değerlendirilmesi <i>Duygu Mutlu BAYRAKTAR, Servet BAYRAM</i>	119-138
Sosyal Fobinin Yordayıcıları Olarak Beden İmajı ve Benlik Saygısı <i>Namık Kemal HASPOLAT, Mücahit KAĞAN</i>	139-152
Öğretmen Adaylarının Olasılık Konusuna İlişkin Hata Yaklaşımları <i>Ömer DEMİRCİ, Merve ÖZKAYA, Alper Cihan KONYALIOĞLU</i>	153-172
Türkçenin Zenginliği ve Ana Dili Bilincinin Ortaokullarda Kazandırılması: 5. Sınıf Örneği <i>Sami BASKIN, Zekiye DEMİR</i>	173-194
Hayat Bilgisi Dersinde Estetik Değerinin Kazandırılmasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri <i>Soner ALADAĞ, M. Pınar KUZGUN, Gürkan KUŞCUOĞLU</i>	195-211
Beden Eğitimi Dersinde Sportmenlik Davranışı Kazandırmaya Yönelik Uygulama Önerisi: Küçüklerin Oyununda Centilmenliğin Yapılandırılması (KOCY) <i>Yakup KOÇ</i>	212-227
İlköğretim Matematik Öğretmeni Adaylarının Matematiksel Akıl Yürütme Becerisi Üzerine Görüşleri <i>Tuba ÖZ, Ahmet IŞIK</i>	228-249
Fen Öğretiminde Jigsaw I Tekniğinin Öğrencilerin Bloom Taksonomisi'nin Bilişsel Alan Alt ve Üst Düzey Akademik Başarılarına Etkisi <i>Alime KIZILKAYA, Sabriye SEVEN</i>	250-270

İlk Okuma Yazma Öğretimi Sürecinde Sorunlar ve Çözüm Önerileri

Özgür BABAYİĞİT, Bahattin ERKUŞ.....271-284

Sınıf Tekrarı Yapan Öğrencilerin Akademik Erteleme Nedenleri

Mehmet KANDEMİR, Mehmet PALANCI, Tahsin İLHAN, Müjdat AVCI.....285-302

Ortaokul Öğrencilerinin Problem Alanlarının Belirlenmesi (Bursa Örneği)

Mehmet Akif ERDENER, Fahri SEZER, Erdoğan TEZCİ.....303-320

Görsel Sanatlar Öğretmeni Adaylarının Görsel Okuryazarlık Düzeylerinin Belirlenmesi

Şeyda ERASLAN TAŞPINAR.....321-334

Yapılandırıcı 7E Modeline Göre Düzenlenmiş Öğretim Etkinliklerinin Türkçe Dersindeki Başarıya ve Öğrenmedeki Kalıcılığa Etkisi

Murat ATEŞ.....335-340

CONTENTS

Gender Differences in Social Connectedness: A Meta-Analysis Study <i>Seydi Ahmet SATICI, Gürhan CAN</i>	1-18
Examining the Perceptions of Elementary Level EFL University Students Regarding the Use of Smartphones in Learning EFL Vocabulary <i>Turgay HAN, Meriç GÜRLÜYER</i>	19-36
Tolerance from Ottoman to Republic: An Assessment of 7th Graders' Awareness <i>Fatih YAZICI</i>	37-56
Enhancing Students' Ability to Comprehend Intercultural Concepts in EFL Classes <i>Emrah EKMEKÇİ</i>	57-73
Biology Teacher Candidates' Thinkings About Student Centered Activities That Aim to Increase Environmental Literacy <i>Hasan GÜRBÜZ, Mustafa KIŞOĞLU</i>	74-90
Investigation of Prospective Teachers' Perceptions on Distance Education with Respect to Certain Variables <i>Kürşat YENİLMEZ, M. Zafer BALBAĞ, Melih TURGUT</i>	91-107
The Structural Composition of the Projective Competence <i>Mehmet ÖZBAŞ, Dinara MUKHATAYEVA, Aigulim AITBAYEVA, Gulmira KASSEN</i>	108-118
Evaluation of Multimedia Learning Environment Designed According to Different Attention Types via Eye Tracking Method <i>Duygu Mutlu BAYRAKTAR, Servet BAYRAM</i>	119-138
Body Image and Self-Esteem as Predictor Variables of Social-Phobia <i>Namık Kemal HASPOLAT, Mücahit KAĞAN</i>	139-152
The Preservice Teachers' Mistake Approaches on Probability <i>Ömer DEMİRCİ, Merve ÖZKAYA, Alper Cihan KONYALIOĞLU</i>	153-172
Richness of Turkish Language and Raising Consciousness of Mother Tongue at Secondary Schools: A Study of 5th Grade <i>Sami BASKIN, Zekiye DEMİR</i>	173-194
Classroom Teachers' Views on the Acquisition the Value of Esthetics in Life Sciences Course <i>Soner ALADAĞ, M. Pınar KUZGUN, Gürkan KUŞCUOĞLU</i>	195-211
A Practice Proposal for Promoting Sportsmanship Behavior in Physical Education Course: Constructing Sportsmanship in Juniors' Games (CSJG) <i>Yakup KOÇ</i>	212-227
Pre- Service Elementary Mathematics Teachers' Views on "Mathematical Reasoning" Skills <i>Tuba ÖZ, Ahmet IŞIK</i>	228-249
The Effect Of Jigsaw I Technique To The Students' High Level And Sub-Level Academic Success in Cognitive Domain Of Bloom's Taxonomy in Science Teaching <i>Alime KIZILKAYA, Sabriye SEVEN</i>	250-270

Problems and Solutions in Literacy Training Process <i>Özgür BABAYİĞİT, Bahattin ERKUŞ</i>	271-284
Causes of Academic Procrastination of Students Who Made Class Repetition <i>Mehmet KANDEMİR, Mehmet PALANCI, Tahsin İLHAN, Müjdat AVCI</i>	285-302
Determination of Frequent Student Problems Areas in Middle Schools <i>Mehmet Akif ERDENER, Fahri SEZER, Erdoğan TEZCİ</i>	303-320
Determination of Visual Literacy Levels of Visual Art Teacher Candidates <i>Şeyda ERASLAN TAŞPINAR</i>	321-334
The Effect of the Teaching Activities Designed According to the 7e Model of the Constructivist Approach on the Students' Success in the Turkish Lesson And the Durability in the Learnng Process <i>Murat ATEŞ</i>	335-340

Gender Differences in Social Connectedness: A Meta-Analysis Study

Seydi Ahmet SATICI*, Gürhan CAN**

Received date: 31.01.2017

Accepted date: 14.04.2017

Abstract

This meta-analysis was conducted to examine gender differences in social connectedness. Systematic review and meta-analysis was reached 261 studies by literature search. With regards to inclusion criteria, 19 studies were included in the meta-analysis and 20 effect sizes were calculated from these studies ($N = 15.171$; 8.620 females and 6.551 males). Meta-analysis indicated that there is a significant slightly effect in favors of women ($k = 20$, $d = .13$, $p < .001$). In moderator analysis revealed that age did not moderate significantly the relationships between gender and social connectedness, whereas cultural differences moderate the relationships between them. Effect size was significant but, it was just a small for individual culture, not for collective culture. The findings were discussed in the light of the relevant literature and suggestions were made for future studies.

Keywords: Social connectedness, gender, culture, age, meta-analysis.

*Artvin Coruh University, Faculty of Education, Psychological Counseling and Guidance, Artvin, Turkey; sasatici@artvin.edu.tr

**Hasan Kalyoncu University, Faculty of Education, , Psychological Counseling and Guidance, Gaziantep, Turkey; gurhancan49@gmail.com

Cinsiyetin Sosyal Bağlılık Üzerindeki Etkisi: Bir Meta-Analiz Çalışması

Doi numarası: 10.17556/erziefd.289023

Seydi Ahmet SATICI*, Gürhan CAN**

Geliş tarihi: 31.01.2017

Kabul tarihi: 14.04.2017

Öz

Bu meta-analizi çalışmasının amacı, cinsiyetin sosyal bağlılık üzerindeki etkisini ortaya koymaktır. Sistematik sentezleme ile gerçekleştirilen bu çalışmada önce alanyazın taraması yapılmış ve 261 çalışmaya ulaşılmıştır. Bu çalışmalardan araştırmacılar tarafından belirlenen ölçütleri karşılayan 19 bağımsız çalışmaya ait 20 etki büyüklüğü meta-analize dâhil edilmiştir ($N = 15.171$; 8.620 kadın ve 6.551 erkek). Meta-analiz sonucunda cinsiyetin sosyal bağlılık üzerinde kadınlar lehine düşük düzeyde anlamlı olduğu anlaşılmıştır ($k = 20$, $d = .13$, $p < .001$). Moderatörlük analizi sonucunda; yaş gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmezken, kültür açısından anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Bireyci kültürlerde etki büyüklüğü düşük düzeyde ve anlamlı ancak kolektif kültürlerde etki büyüklüğünün oldukça düşük ve anlamsız olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgular, ilgili alan yazın ışığında tartışılmış ve gelecek çalışmalara önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Sosyal bağlılık, cinsiyet, kültür, yaş, meta-analiz.

*Artvin Çoruh Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Artvin, Türkiye, sasatici@artvin.edu.tr

**Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Gaziantep, Türkiye, gurhancan49@gmail.com

1. Giriş

Sosyal yaşamda bireyin güvenli bir çevre algısına sahip olması, diğerleriyle yakın ilişkiler kurabilmesi ve güçlü bir aidiyet duygusu geliştirebilmesi psikolojik sağlığı ile yakından ilişkili olduğu bilinmektedir. Nitekim Adler (1927) de ruh sağlığının korunmasında sosyal boyutun etkisine önem vermekte ve bireylerin içerisinde buldukları çevreye kendilerini ait hissetmelerinin önemine dikkat çekmektedir. Öte yandan Maslow (1943) ihtiyaçlar hiyerarşisinin orta noktasında ait olma ve sevmeye ihtiyacının giderilmesine vurgu yapmakta ve bireylerin ait olma ihtiyacı ile kendilerini bir grubun parçası olarak görme eğiliminde olduğuna dikkat çekmektedir. Bu ihtiyacın giderilememesi sonucunda bireylerin; yabancılaşma ve giderek uyum problemleri yaşayabilecekleri ileri sürülmektedir (Maslow, 1954). Psiko-sosyal gelişim kuramının öncülerinden Erikson (1977) ise, ergenlik ve genç yetişkinlik dönemlerinde bireylerin kimlik arayışları sürecinde kendilerini bir gruba bağlı hissetmeye gereksinimleri olduğunu belirtmektedir.

Bireylerin kendilerini sosyal çevreye ait hissetmeleri konusunun Bowlby'nin (1973) çalışmalarında daha da yoğunlaştığı görülmektedir. Kuramcıya göre aidiyet duygusu; bağlanma, duygusal yakınlık ve bağlılık olmak üzere üç temel faktör üzerine kurulmaktadır. Bağlanma, özel bir kişi ile oluşturulan güçlü duygusal bağ; duygusal yakınlık ise iletişim/etkileşim kurulan kişilerle sağlanan ilişkideki roller olarak ifade edilmektedir (Bowlby, 1973; Hall, Lindzey ve Cambell, 1998). Sosyal bağlılık, bireyin kendisini geçmişten gelen tüm ilişkileri içinde anlamlı bir parça olarak değerlendirmesi olarak tanımlanmaktadır (Lee ve Robbins, 1998). Sosyal bağlılık ile bireyler bütüncül bir şekilde sosyal çevrelere yönelik aidiyet yaşayabilmekte ve kişilerarası ilişkiler kurabilme istekleri hızlanabilmektedir.

Sosyal bağlılık; bireylerin iletişim ağları, etkileşimde oldukları kişi sayıları ve kendilerine bir grubun içerisinde hissetmelerine yönelik hem niceliksel hem de niteliksel olarak durumları hakkında bilgi vermektedir (Blackshaw ve Long 2005; Glover ve Hemingway, 2005; Townsedn ve McWhirter, 2005). Ayrıca aile ve arkadaş gibi yakın çevreye yönelik yakın hissetmenin yanı sıra, bireyin kendisini toplumdaki diğer çevrelere de yakın hissetmesi olarak da değerlendirilmektedir. Sosyal çevresiyle bağ kurabilmiş kimseler sosyal aktivitelere katılmakta isteklidirler ve güçlü ilişkiler kurabilmektedirler (Lee ve Robbins, 1995). Diğer taraftan sosyal bağlılığın zayıflaması halinde, bireyler kendilerini dış dünyadan soyutlayabilmekte ve giderek bir yabancılaşma yaşayabilmektedirler (Baumeister ve Leary, 1995). Daha da ötesi, güçsüz sosyal bağlılığa sahip bireyler; yaşamlarında anlam ve amaç yoksunluğu hissedebilmektedirler.

Bireylerde sosyal bağlılığın gelişmesiyle ve güçlü olmasıyla birlikte uyum sorunları da azalmaktadır (Duru, 2008a, 2008b). Bireylerin sosyal bağlılıklarını güçlendiremedikleri takdirde kendilerini yalnız hissedebilmekte, giderek tüm çevresinden uzaklaştırabilmektedir (Baumeister ve Leary, 1995; McWhirter, 1990). Buna karşın, güçlü bir sosyal bağlılık bireyin iyi oluşunu artırabilmekte (Satici, 2016), kendi duygu ve ihtiyaçlarına cevap verebilmektedirler. Sonuç olarak, sosyal bağlılık yalnızca risk davranışlarına karşı koruyucu bir faktör olarak değil, aynı zamanda da depresyon, kaygı ve yalnızlık gibi olumsuz ruh hallerini azaltabilmekte ve bireylerin pozitif ruh sağlıklarını geliştirebilmektedir (Abubakar ve diğ, 2014; Crespo, Kielikowski, Jose ve Pryor, 2010; Jose ve Lim, 2014).

Literatürde sosyal bağlılığın hangi faktörlerle ilişkili olduğuna dair bazı çalışmalara rastlanmaktadır. Örneğin, Cross ve Madson (1997) cinsiyet sosyal bağlılığın farklılaşmasında

önemli bir rolü olduğuna işaret ederken bu görüşünü; “kadınların ilişkilerinde samimiyeti artırma isteklerinin, onların sosyal bağlılıklarını da artırabileceğine; erkeklerin ise sosyal karşılaştırma aracılığıyla daha fazla bireyselleşerek ayrılık yaşayabileceklerine” dayandırmaktadır. Gerçekten de kadınların erkeklere göre daha fazla empati kurabildikleri (Derntl ve diğ., 2011; Rueckert ve Naybar, 2008; Toussaint ve Webb, 2005) düşünüldüğünde, kadınların erkeklere kıyasla sosyal bağlılıklarının daha güçlü olabileceği akla gelebilir. Ne var ki bu konuda, bugüne değin gerçekleştirilen çalışmalara bakıldığında; kimi araştırmalarda kadınların erkeklere göre daha yüksek sosyal bağlılık düzeyine sahip olduğu (ör., DiDonato ve Berenbaum, 2013; Lee, Keugh ve Sexton, 2002; Mondisa ve McComb, 2014); kimilerinde ise erkeklerin kadınlara göre daha yüksek sosyal bağlılık düzeylerine sahip olduğunun rapor edildiği görülmektedir (ör., Alam, Rafique ve Anjum, 2016; Betancourt ve diğ., 2012). Buna ek olarak, kadın ve erkeklerin sosyal bağlılık düzeylerinin birbirlerine çok yakın olduğuna işaret eden araştırma sonuçları da bulunmaktadır (ör., Christiansen ve Evans, 2005; Krishnakumar, Narine, Soonthorndhada ve Thianlai, 2014). Bu şekilde cinsiyet ile sosyal bağlılığın farklılık göstermesinde çeşitli düzenleyici değişkenlerin olabileceği düşünülmektedir. Bunlardan ilk akla gelen kültür ve yaşın cinsiyet-sosyal bağlılık ilişkisinde düzenleyici değişken olabilecekleri öngörülmektedir.

Sosyal bağlılığın cinsiyet ile olan ilişkisinde, ilk düzenleyici rol üstelenebilecek değişkenin kültürel farklılıklar olabileceği düşünülmektedir. Kültürel farklılıklar denilince de en çok kullanılan bireyci ve toplulukçu kültürlerden söz edilmektedir (Hofstede, 2001; Triandis, 1995). Bireyci kültürlerde kişilerin öncelikleri kendi amaçları ve ihtiyaçlarının giderilmesidir. Bununla birlikte, bireyci kültürlerde kişiler kendilerini bireysel özelliklerine atıf yaparak tanımlamakta ve kendi çıkarlarını ön planda tutarak özerkliğe vurgu yapmaktadırlar (Oyserman, Coon ve Kimmelmeier, 2002; Triandis ve diğ., 1988). Diğer taraftan toplulukçu kültürlerde ise kişilerin öncelikleri içinde buldukları toplumun ihtiyaçlarına yanıt verebilmek, toplumun ahengini sürdürülebilmek ve koruyabilmektir (Hofstede, Hofstede ve Minkov, 2010; Triandis, 1995). Toplulukçu kültürde bireyler kendisini tanıtırken toplumsal öğeleri de işin içine katarak tanıtmaktadırlar.

Kültürel farklılıklar bireylerin cinsiyetlere yönelik bakış açılarını etkileyebilmektedir. İçerisinde yaşanılan toplumun kültürü, cinsiyet rollerinin oluşmasına zemin hazırlamaktadır. Cinsiyet rolleri ile bireylerin nasıl davranacakları ve düşüneceklerine yönelik fikirler elde edilebilir. Bu noktada, bireyci kültürde rekabete, ekonomik güce ve başarıya vurgu yapılması, toplumsal bağın ihmal edilme olasılığını artırabilmektedir. (Hofstede, 2001; Triandis, 2002). Diğer taraftan, toplulukçu kültürlerde ise bireylere daha çok şefkat, merhamet ve uyum gösterme rolleri yüklendiği gözlemlenmektedir (Hofstede ve diğ., 2010; Triandis, 1995). Toplulukçu kültürlerde toplumsal ahengi bozmayacak davranışlar ve roller her iki cinsiyete de yüklenmektedir. Bu nedenle de farklı kültürlerde sahip olan (bireyci-toplulukçu) kadınlar ile erkeklerin sosyal bağlılık düzeyleri değişebileceği öngörülmektedir.

Sosyal bağlılık ile cinsiyet ilişkisinde düzenleyici olabilecek diğer bir değişkenin de yaş olabileceği düşünülmektedir. Ergenlik döneminde bireyler akranlarıyla birlikte olmak arzusunu daha fazla yaşayabilmektedir. Ergenlik döneminde sosyal bağlılık olumlu bağları ve ergenlerin ekolojik çevrelerindeki yeni kişilerle ve yerlerle kurulan etkileşim ile ilişkilerini ifade etmektedir (Karcher, 2011). Bu durumda sosyal bağlılık, ergenlerin sosyal çevreleriyle yakınlaşabilmelerinde ve kendilik algılarını geliştirmelerinde önemli bir mekanizma görevi

görmektedir (Wu, Outley, Matarrita-Cascante ve Murphrey, 2016). Buna karşın yetişkinlik döneminde, bireylerin kendilerini giderek toplumdan soyutlamaları sosyal bağlılıklarını zayıflatabilmektedir (Toepoel, 2013). Nitekim yaşın; bireylerin iletişim ağlarının boyutlarıyla, etkileşimde oldukları kişilerin sayılarıyla ve kendilerini bir gruba ait hissetmeleriyle negatif ilişkisi olduğu ifade edilmektedir (Cornwell, Laumann ve Schumm, 2008). Bununla birlikte, yaşın yalnızlık ile de pozitif yönde ilişkili olduğu ileri sürülmektedir (Giummarra, Haralambous, Moore ve Nankervis, 2007). Bu bağlamda, yaşın sosyal bağlılık ile cinsiyet etkileşimindeki düzenleyici rolünün incelenmesine ihtiyaç olduğu görülmektedir.

Yukarıda değinildiği üzere; cinsiyet ile sosyal bağlılık ilişkisinde hala netleşmeyen sonuçlar mevcuttur. Dolayısıyla, daha önce gerçekleştirilen çalışmaların sonuçlarının sistematik bir şekilde sentezlenmesine ve bir bütün olarak değerlendirilmesine ihtiyaç vardır. Bu bağlamda, cinsiyetin sosyal bağlılık üzerindeki rolünü netleştirmek amacıyla bu meta-analiz çalışması gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada ayrıca cinsiyet-sosyal bağlılık ilişkisinde kültürel yapının ve yaşın moderatör bir role sahip olup, olmadığı da incelenmiştir. Alanyazına bakıldığında, cinsiyet-sosyal bağlılık ilişkisini inceleyen bir meta-analiz çalışmasına rastlanamamaktadır. Bu çalışmanın, sistematik sentezleme ile ortaya çıkacak olan sonuçlarının, ileride sosyal bağlılık ile yapılacak olan çalışmalara bir ışık tutabileceği umulmaktadır. Ayrıca eğitimcilerin ve psikolojik danışmanların yanı sıra, uygulamacılar ve araştırmacılar için de cinsiyet, kültür ve yaşın sosyal bağlılıkla ilişkisine yönelik bir yön belirleyebilmelerine yardımcı olabileceği akla gelmektedir. Belirtilen bu temel ihtiyaç ve gerekçeler doğrultusunda; bu çalışma ile cinsiyetin sosyal bağlılık üzerindeki etki büyüklüğünü ve bu ikili arasında kültürün ve yaşın moderatörlük rollerinin ortaya konulması amaçlanmıştır.

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada cinsiyetin sosyal bağlılık üzerindeki etki büyüklüğünü saptayabilmek amacıyla meta-analiz yöntemi kullanılmıştır. Meta-analiz; sistematik sentezleme yöntemlerinden biri olarak nitelendirilebilmekte ve aynı konu üzerinde çeşitli zamanlarda ve yerlerde gerçekleştirilen farklı araştırma bulgularının bir araya getirilerek daha geniş örnekleme güçlü niceliksel verilere ulaşmak amaçlanmaktadır (Cumming, 2012; Ellis, 2012; Lipsey ve Wilson, 2001).

2.2. Literatür Taraması

Bu çalışma kapsamında cinsiyet ile sosyal bağlılık arasındaki ilişkiyi ele alan bilimsel araştırmalar incelenmiştir. Bu noktadan hareketle, çalışmaya dâhil edilecek araştırmaları ortaya çıkarabilmek amacıyla “EBSCOhost, Scopus, Science Direct, Proquest, Google Scholar, Ulakbim Ulusal Veri Tabanı, YÖK Ulusal Tez Merkezi” veri tabanları sistematik bir şekilde taranmıştır. Taramalar 2016 yılı Eylül ayı içerisinde gerçekleştirilmiştir. Taramalarda anahtar kavram olarak “social connectedness”, “gender”, “sex”, “sosyal bağlılık” ve “cinsiyet” kullanılmıştır. Veri tabanlarının gelişmiş arama özellikleri kullanılarak, sosyal bağlılığa ait kavramlar başlık düzeyinde, cinsiyete ait kavramlar ise hem başlık hem özet hem de anahtar kelimeler düzeyinde taranarak eşleştirilmiştir. Bu işlemler sonucunda toplamda 261 çalışmaya ulaşılmıştır.

2.3. Dâhil Etme Kriterleri

Tarama neticesinde 261 çalışmadan hangilerinin meta-analize dâhil edileceğini belirlemek için, dâhil edilme kriterleriyle çalışmalar incelenmiştir. Meta-analize dâhil edilme kriteri olarak; “a) Çalışmanın kadın ve erkek katılımcı sayısının verilmiş olması, b) Sosyal bağlılığa ilişkin kadın ve erkek katılımcılara ait aritmetik ortalama ve standart sapmalarının ya da “t değerlerinin” verilmiş olması, c) Sosyal bağlılık düzeyinin elde edildiği geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının kullanılmış olması” kullanılmıştır. Bu kriterleri karşılamayan çalışmalar meta-analizden çıkartılmış ve veri tabanlarında tekrar edilen çalışmalardan da yalnızca biri meta-analize dâhil edilmiştir. Sonuç olarak, belirlenen kriterlere uygun olan 19 bağımsız çalışmayla cinsiyet ile sosyal bağlılık arasındaki ilişkiyi ele alan meta-analiz gerçekleştirilmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Dâhil edilen çalışmalar saptandıktan sonra kodlama işlemine geçilmiştir. Kodlama işlemi araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Aşağıdaki bilgiler kodlanmıştır:

- Çalışmanın künyesi
- Çalışmanın gerçekleştirildiği ülke
- Kadın katılımcıların sayısı
- Erkek katılımcıların sayısı
- Kadın ve erkek katılımcıların sosyal bağlılık ortalamaları ve standart sapmaları ya da t değeri
- Katılımcıların yaş ortalamaları ya da yaşlarına ilişkin nitelikler (ör., ergen, yetişkin)
- Çalışmanın gerçekleştiği ülkenin bireyci ya da toplulukçu kültürden hangisine dâhil olduğu kodlanmıştır.

Kodlaması yapılan çalışmalara ait künye, ülke, kadın ve erkek sayıları, yaş ortalamaları ya da yaşlarının niteliği ve ülkelerinde hangi kültüre ait olduğuna ilişkin bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Dâhil Edilen Çalışmalara Ait Bilgiler

Künye	Ülke	N		Yaş	Kategori ^k
		Kadın	Erkek		
Alam ve diğ, 2016	Pakistan	146	134	20.80	Toplulukçu
Armstrong ve diğ, 2009	Amerika	136	91	19.87	Bireyci
Betancourt ve diğ, 2012	Amerika	91	92	13.6	Bireyci
Chen & Chung, 2007	Çin	159	160	21	Toplulukçu
Christiansen ve diğ, 2005	Amerika	537	455	13.7	Bireyci
Czyz ve diğ, 2012	Amerika	240	7	15.6	Bireyci
Didonata & Berenbaum, 2013	Amerika	185	120	19.83	Bireyci
Didonata & Berenbaum, 2013 ^a	Amerika	296	72	19.18	Bireyci
Hawkey ve diğ, 2012	Çin	150	117	20.4	Toplulukçu
Kaminski ve diğ, 2010	Amerika	2128	2003	15.08	Bireyci
Krishnakumar ve diğ, 2015	Tayland	2146	1654	Yetişkin	Toplulukçu
Kurtyılmaz, 2011 ^b	Türkiye	248	151	21.50	Toplulukçu
Lee ve diğ, 2002	Amerika	96	99	20.27	Bireyci
Lee & Robbins, 2000	Amerika	192	174	20.96	Bireyci

Tablo 1'in devamı

Künye	Ülke	N		Yaş	Kategori ^k
		Kadın	Erkek		
Mondise & McComb, 2014	Amerika	67	97	Yetişkin	Bireyci
Moore, 2006	Amerika	75	44	Yetişkin	Bireyci
Rew, ve diğ., 2015	Amerika	355	247	14.7	Bireyci
Satıcı 2016^b	Türkiye	489	290	20.67	Toplulukçu
Satıcı ve diğ., 2016^b	Türkiye	178	147	20.96	Toplulukçu
Yıldırım, 2015	Türkiye	706	307	20.98	Toplulukçu

^a çalışmada yer alan ikinci örneklem grubuna ait bilgiler

^b çalışmaların ham verilerinden ortalama ve standart sapmalar elde edilmiştir.

^k Kültürel kategori Hostede (2001) çerçevesince yapılmıştır; <https://geert-hofstede.com/countries.html>

2.4. Verilerin Analizi

Çalışmanın analizleri Comprehensive Meta Analysis (Borenstein, Hedges, Higgins ve Rothstein, 2005) ile gerçekleştirilmiştir. Etki büyüklüğü hesaplanmasında standardize edilmiş ortalama farkı yöntemi Cohen'in d katsayısı kullanılmıştır. Cohen'e (1977) göre etki büyüklüğü $d = .20$ için küçük, $d = .50$ için orta ve $d = .80$ için büyük etki olarak nitelendirilmektedir.

Meta-analiz çalışmalarında iki farklı model tercih edilebilmektedir; sabit etki ve rassal etki. Cumming (2012) sosyal bilimlerde rassal etkiler modelinin kullanılmasını önermektedir. Ayrıca Q istatistiği kullanılarak hangi modelin kullanılması gerektiğine de karar verilebilmektedir. Q istatistiği meta-analize dâhil edilen çalışmalar arasında homojenliği test etmekte ve Q değerinin anlamlı çıkması halinde heterojenlik kabul edilerek rassal etki modelinin kullanılması önerilmektedir (Borenstein ve diğ., 2013). Bunun yanı sıra I^2 değeri de kullanılmaktadır. I^2 değeri etki büyüklüğüne yönelik varyansın oranını ortaya çıkarmaktadır. I^2 istatistiği 0-100 arasında değer almaktadır. Bu istatistiğin gücü 25 düşük, 50 orta ve 75 yüksek olarak ifade edilmektedir (Higgins, Thomson, Deeks ve Altman, 2003).

Bu çalışma kapsamında cinsiyet ile sosyal bağlılığa ilişkin yaş ve kültür olmak üzere iki adet moderatör değişken kullanılmıştır. Yaş moderatörlüğü bağlamında, katılımcıların yaş ortalamaları 18'in altında olan çalışmalar ergen katılımcı ve 18 yaşın üzerinde olan çalışmalar da yetişkin katılımcı olarak nitelendirilmiştir. Ek olarak, çalışmanın gerçekleştirildiği ülkeye göre de kültürleri bireyci ve toplulukçu olarak gruplandırılmış ve moderatör değişken olarak kullanılmıştır.

Bu çalışmada ayrıca yayın yanlılığına ilişkin analizler de gerçekleştirilmiştir. Yayın yanlılığını test edebilmek için Huni grafiği (Funnel plot), Egger testi, Duval ve Tweedie'nin kes ve ekle testi (Duval & Tweedie's trim and fill test), Kendall'ın tau b (Kendall's tau b) ile Rosenthal'ın güvenli N (Fail Safe N) değeri kullanılmıştır. Huni grafiği; çalışmaların boyut veya hassaslığının bir ölçüsüne karşı tek tek araştırmalardan elde edilen etki tahminlerinin dağılımını vermektedir (Sterne ve diğ., 2011). Egger testi yayın yanlılığına ilişkin istatistiksel olarak sınavabilmek için kullanılmaktadır (Üstün ve Eryılmaz, 2014). Diğer taraftan Duval ve Tweedie'nin kes ve ekle testi ise meta-analizdeki olası kayıp çalışmaları ortaya çıkartıp, bu çalışmaların meta-analiz üzerindeki etkisini test etmek için kullanılmaktadır (Duval ve Tweedie, 2000). Kendall'ın tau b değeri ile varyans ile etki büyüklüğü arasındaki ilişki hesaplanmaktadır (Collaborative, 2004). Son olarak Rosenthal'ın güvenli N değeri de elde edilen meta-analiz çalışmasını çürütmek için kaç adet daha çalışmaya ihtiyacın olduğunu ortaya çıkarmak için kullanılmaktadır (Borenstein ve diğ., 2009).

3. Bulgular

Araştırma kapsamında meta-analize dahil edilen 19 çalışmadan toplam 20 etki değeri kullanılmıştır. Bu çalışmaların toplamında 15.171 örneklem sayısına ulaşılmıştır. Bunlardan 8.620'si kadın ve 6.551'ü erkektir. Meta-analiz sonucunda heterojen ya da homojenliğe ilişkin değerler incelendiğinde Q istatistiğinin anlamlı olduğu görülmüştür [$Q_{(19)} = 131.59, p < .001$]. Bununla birlikte, heterojenliği desteklemek adına yürütülen I^2 değeri de 85.56 olarak bulunmuş ve yüksek düzeyde varyans oranının olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlar neticesinde rassal model kullanılmaya karar kılınmıştır. Tablo 2'de meta-analize ilişkin detaylı sonuçlar yer almaktadır.

Tablo 2. Cinsiyet Farklılığının Sosyal Bağlılık Üzerindeki Meta-Analiz Sonuçları

Değişken	N		k	d	%95 GA		Q	I ²
	Kadın	Erkek			Alt limit	Üst limit		
Sosyal bağlılık	8.620	6.551	20	.13*	.03	.23	131.59*	85.56

Not. Rassal model; * $p < .01$; GA güven aralığı; Q Cochran homojenlik ölçümü; I² Higgins ve Thompson heterojenlik ölçümü

Gerçekleştirilen meta-analiz sonucunda cinsiyetin sosyal bağlılık üzerinde anlamlı ancak düşük düzeyde bir etkiye sahip olduğu saptanmıştır [$k = 20, d = .13, \%95GA (.03, .23), p < .001$]. Bu anlamlı farklılığın kadınların lehine olduğu, başka bir deyişle, kadınların sosyal bağlılık düzeyleri erkeklerin sosyal bağlılık düzeylerine göre anlamlı biçimde daha yüksek olduğu söylenebilmektedir.

3.1. Moderatör Etki

Çalışmada yaş grubunun (ergen ve yetişkin) ve çalışmanın gerçekleştiği kültürün (bireyci ve kolektif) cinsiyet-sosyal bağlılık ilişkisinde moderatör bir role sahip olup olmadıkları da ele alınmıştır. Moderatör etkiye ilişkin sonuçlar Tablo 3'de yer almaktadır.

Tablo 3. Cinsiyet-Sosyal Bağlılık İlişkisine Moderatör Etkiler

Moderatör	N	k	d	SE	%95 GA		Qb
					Alt limit	Üst limit	
Cinsiyet - Sosyal bağlılık							
Yaş grubu	15.171	20					.01
Ergen	6.206	6	.10	.03	.05	.15	
Yetişkin	8.965	14	.11	.02	.06	.15	
Kültür	15.171	20					15.87**
Bireyci	7.989	12	.17	.02	.12	.21	
Kolektif	7.182	8	.02	.01	-.01	.08	

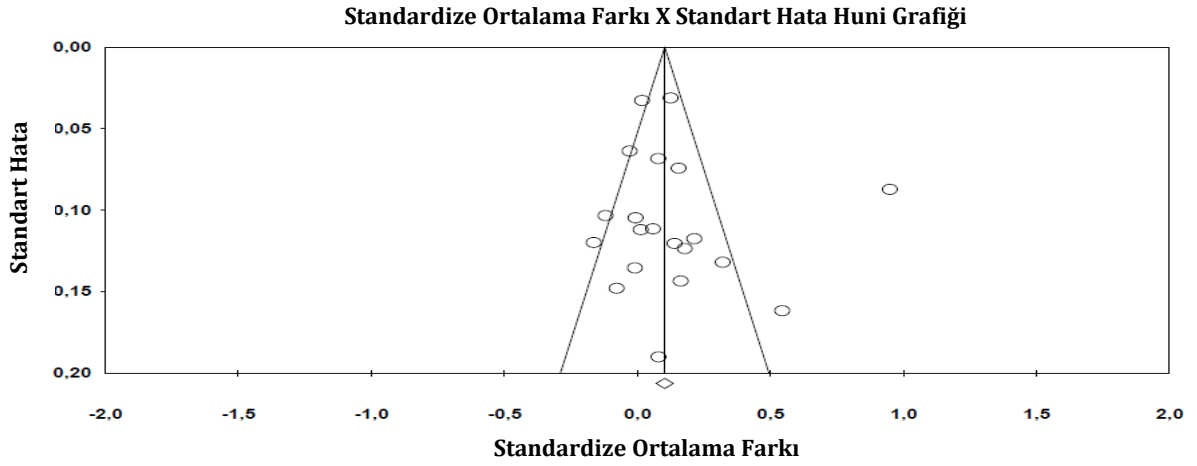
Not. ** $p < .001$, Qb Gruplar arası Q değeri

Tablo 3 incelendiğinde, yaş grubu için gerçekleştirilen analiz sonucunda cinsiyet-sosyal bağlılık ilişkisinde yaş grubunun moderatör bir role sahip olmadığı görülmektedir, [$Qb_{(1)} = .01, p > .05$]. Diğer bir ifadeyle, ergen ya da yetişkin olmanın sosyal bağlılık etki büyüklüğünde manidar bir değişime yol açmamaktadır. Çalışmada moderatör rolünün incelendiği diğer değişken olan kültürün ise cinsiyet-sosyal bağlılık ilişkisinde anlamlı bir moderatör olduğu sonucuna varılmıştır, [$Qb_{(1)} = 15.87, p < .001$]. Bu bulgu incelendiğinde, bireyci kültürde gerçekleşen çalışmalarda etki büyüklüğü düşük düzeyde ve anlamlı [$k = 12, d = .17, \%95 GA (.12, .21), p <$

.01], ancak kolektif kültürlerde gerçekleştirilen çalışmalarda etki büyüklüğünün oldukça düşük ve anlamsız [$k = 8, d = .03, \%95 \text{ GA } (-.01, .08), p > .05$] olduğu anlaşılmaktadır.

3.2. Yayın Yanlılığı

Elde edilen meta-analiz sonuçlarının yayın yanlılığının etkisinin ne derecede etkilediğini test edebilmek için yayın yanlılığına ilişkin gerçekleştirilmesi gerekenler ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır. Bu doğrultuda ilk olarak, yayın yanlılığını test edebilmek için huni grafiğine (Şekil 1) bakılmıştır. Şekil 1'den de anlaşılacağı üzere, meta-analize dâhil edilen çalışmalarda yayın yanlılığına yönelik bir etkinin olabileceği görülmektedir. Ayrıca, Egger test sonuçları da huni grafiğinin simetrik olduğunu ve yayın yanlılığının olmadığını belirtmektedir; [Egger = .712, $\%95 \text{GA } (-1.13, 3.08), t_{(18)} = .63, p > .05$].



Şekil 1. Yayın Yanlılığına Yönelik Huni Grafiği

Yayın yanlılığına yönelik gerçekleştirilen bir diğer analiz de Duval ve Tweedie'nin kes ve ekle testidir. Bu teste ait sonuçlar Tablo 4'de yer almaktadır. Tablo ele alındığında, gözlenen değerler ile yayın yanlılığından oluşan etkiyi düzeltmek için ortaya çıkan düzeltilmiş değerler arasında farklılık gözükmemektedir. Bunun nedeni merkez çizgisinin sağ ve sol tarafında kayıp verinin bulunmaması ile birlikte çizginin sağ ve sol tarafındaki çalışmaların simetrik bir dağılım sergiliyor olmalarıdır.

Tablo 4. Duval ve Tweedie'nin kes ve ekle testi sonuçları

	Çıkartılmış çalışma	Nokta tahmini	Güven aralığı		Q
			Alt limit	Üst limit	
Gözlenen değerler		.103	.071	.135	131.60
Düzeltilmiş değerler	0	.103	.071	.135	131.60

Son olarak Kendall tau b değeri ve Rosenthal'ın güvenli N incelenmiştir. Kendall tau b değeri ele alındığında [$\text{tau } b = .147, p > .05$] meta-analize dâhil edilen çalışmaların yanlı olmadığı görülmektedir. Ayrıca, Rosenthal'ın güvenli N sayısı incelendiğinde de bu meta-analiz çalışmasının sonuçlarını geçersiz kılabilme için 178 adet çalışmanın gerçekleştirilmesi ve bu çalışmaların da elde edilen meta-analiz sonuçlarının aksine olması gerektiği anlaşılmaktadır. Tüm bu sonuçlar göz önüne alındığında, bu meta-analiz sonuçlarında yayın yanlılığının olmadığı belirtilebilmektedir.

4. Tartışma ve Sonuç

Sosyal bağlılık ile cinsiyet arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bu meta-analiz çalışmasında; kadınların sosyal bağlılık düzeylerinin erkeklere göre düşük düzeyde de olsa anlamlı biçimde daha yüksek olduğu; sosyal bağlılığın kolektif kültür üyesi olmaya ve ergen ya da yetişkin olmaya göre değişmediği, buna karşın bireyci kültürle mensup kadınların sosyal bağlılık düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada ortaya konulmuş bulunan sosyal bağlılık-cinsiyet arasındaki ilişkiler, toplumda kadınlara ve erkeklere atfedilen farklı cinsiyet rollerine özgü, farklı kalıp yargılara uygun erkek ve kadın davranışlarıyla ilişkili olduğunu düşündürmektedir. Toplum tarafından tanımlanan cinsiyet rollerinin, erkekler ile kadınları kendilerinden beklenen rollerle uyumlu olabilecek tutum ve davranışlar bakımından ayrıştırması (Bem, 1984) toplumsal yaşamda kadınlar ile erkeklerin sosyal bağlılıklarını olumlu ya da olumsuz biçimde etkileyebilmektedir. Söz gelimi toplumun, kadınlardan duygusal davranma, yardımlaşma, duygudaşlık ve empati kurma gibi özellikler beklemesi (İmamoğlu, 2008; Winstead ve Derlega, 1993) onların kendilerini çevrelerine ait hissetmelerini kolaylaştırabilmekte, diğerleriyle olan ilişkilerinde onları daha yakın ilişkiler geliştirmeye yönelebilmekte, bu da onların sosyal bağlılık düzeylerini artırabilmektedir (Cross ve Madson, 1997).

Kadınların sosyal bağlılık düzeylerinin erkeklere göre anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmasında günümüzde daha çok erkeklere yakıştırılan kimi kişilik özelliklerinin de rolü olsa gerektir. Kişilerarası ilişkilerinde erkeklerin kadınlara göre tutarlı bir biçimde daha yoğun düzeylerde saldırganlık davranışları sergilemelerinin (Archer, 2004; Demirtaş-Madran, 2012) diğerlerince kabul edilemez olarak algılanması, hiç kuşkusuz geçmişten gelen yakın ilişkileri de dâhil olmak üzere, erkeklerin kişiler arası ilişkilerini olumsuz biçimde etkilemektedir. Bu tür bireylerin saldırgan davranışları nedeniyle buldukları çevreler içinde sıklıkla reddedici davranışlara maruz kalmaları, muhtemelen giderek toplumdan soyutlanmalarına ve yalnızlaşmalarına neden olmakta, böyle bir durum içinde birey sosyal ilişkilerinde güçlü bağlar kurabilmekten öte, olsa olsa mevcut bağlılıklarını da giderek yitirmektedir. Bunlarla birlikte, saldırganlık davranışını daha az sergileyen ve daha fazla uyum gösteren kadınların ise sosyal bağlılık düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olması akla yatkın görünmektedir. Bunlara ek olarak, erkeklerin daha fazla yalnızlık yaşadıklarını saptayan araştırma bulguları (ör., Salimi, 2011; Schultz ve Moore, 1986) da bu meta-analiz çalışmasının sonucunu kadınlar lehine etkilemiş olabilir.

Bu çalışmada; bireyci kültürde sosyal bağlılığın anlamlı biçimde kadınlar lehine farklılaştığına, kolektif kültürde ise sosyal bağlılıkta cinsiyetlere göre anlamlı bir farklılaşma olmadığına işaret eden bulguları, cinsiyet-sosyal bağlılık ilişkisinde moderatörlük rolünün bireysel kültürle sınırlı kaldığını göstermektedir. Cinsiyet-sosyal bağlılık ilişkisinde sadece bireyci kültürün moderatörlük rolünü destekleyen bu sonucun; işbirliği, rekabet, güç ve uyum gibi kültürel etmenlerden kaynaklandığı düşünülmektedir. Her ne kadar bireyci kültürlerde de rekabet ve güç arayışı gibi sosyal bağlılığa pek de yakın durmayan etmenler daha fazla önem kazanmakta ise de cinsiyet devreye girdiğinde daha çok kadınlara özgü ve sosyallikle doğrudan ilişkili bulunan bazı etmenlerin; kadınların sosyal bağlılık düzeylerine olumlu katkıları olabileceği düşünülmektedir. Sözgelimi, bireyci kültürlerdeki kadınların erkeklere göre, sosyalliğe daha fazla önem vermeleri, kendilerini daha fazla ilişki olarak tanımlamaları, kişilerarası ilişkilerde

daha duyarlı olmaları, çevrelerinden gelen yardımlara daha açık olmaları (Addis ve Mahalik, 2003; Tamres ve diğ., 2002; Watkins ve diğ., 2003) ve nihayet sosyal çevrelerinde kendi hayatlarına yönelik daha fazla paylaşımlarda bulunmaları ve birbirlerine destek olmaları (Thomson ve Murachver, 2001), doğal olarak onların sosyal bağlılık düzeylerini erkeklere göre daha olumlu biçimde etkileyebilmektedir. Diğer taraftan, kolektif kültürde ise hem kadınlar hem de erkekler için sosyal uyumun ve sosyal çevreye ait hissetmenin önemli olması kadın ve erkeklerin sosyal bağlılık düzeylerinin bu kültürde anlamlı biçimde farklılaşmamasını sağladığı düşünülmektedir. Başka bir ifadeyle, kolektif kültürde ortak paylaşımları ve birlikte dayanışmaları daha yoğun olan kadın ve erkeklerin (Hogg ve Vaughan, 2014) birbirlerine benzer sosyal bağlılık düzeylerinin olması mantıklı gelmektedir.

Meta-analiz çalışmasının son bulgusuna göre ise cinsiyet ile sosyal bağlılık ilişkisinde yaşın moderatör bir etkisinin olmadığı görülmektedir. Başka bir ifadeyle, ergen ya da yetişkin olmak sosyal bağlılığın etki büyüklüğünde anlamlı bir değişime yol açmamaktadır. Ergenlik döneminde her iki cinsiyet için akranlarıyla birlikte olmak kendilik algılarının gelişimi için oldukça etkilidir (Wu ve diğ., 2016). Diğer taraftan yetişkinlik döneminde ise sosyal gruplar daha büyümekte ve ağlar genişlemektedir. Bununla birlikte, her ne kadar yetişkinlik yıllarında giderek bir yalnızlaşma yaşansa da (Giummarra ve diğ., 2007) kadınlar ve erkeklerin kendilerini ait hissedebilecekleri daha köklü bir sosyal çevrelerinin olabileceği akla gelmektedir.

4.1. Sınırlılık ve Gelecek Çalışmalara Öneriler

Çalışmanın sınırlılıklarının belirtilmesine ve bu sınırlılıkların giderilmesi için önerilerin sunulmasına ihtiyaç vardır. İlk sınırlılık, moderatör değişkenlere yöneliktir. Bu meta-analizde cinsiyet ile sosyal bağlılık ilişkisinde kültürün ve yaşın moderatör rolleri ele alınmıştır. Cinsiyet ile sosyal bağlılık ilişkisini daha sağlıklı açıklayabilmek için saldırganlık, yalnızlık ve dışadönüklük ile nörotizm gibi kişilik özelliklerinin de moderatör rollerinin incelenmesinde fayda olduğu düşünülmektedir. İkinci sınırlıkta, bu meta-analizde yer alan çalışmaların tamamı yayınlanmış araştırmalardır. Her ne kadar yayın yanlılığının olmadığına yönelik çok yönlü kanıtlar sağlanmış olsa da yayınlanmamış araştırmaların da dâhil edilebileceği çok daha geniş bir meta-analiz çalışması, cinsiyet ile sosyal bağlılık ilişkisinde daha net bulgular sunmasına yardımcı olabilir. Üçüncü olarak, sosyal bağlılık düzeyleri öz-bildirime dayalı ölçme araçlarıyla elde edilmiş olan çalışmalar meta-analize dâhil edilmiştir. Deneysel çalışmalar ile diğer tekniklerle (gözlem, akran değerlendirmesi, vb.) elde edilen sosyal bağlılık düzeylerini elde eden çalışmaların da dâhil edilebileceği başka çalışmalar yürütülebilir. Özellikle, bireyler üzerinde oldukça etkili olan okul psikolojik danışmanları (Can, 1989; 1998) cinsiyet rolleri üzerinde çalışmalar gerçekleştirilebilir. Bu çalışmalarda erkeklere yönelik programlar geliştirilerek, kızlar ihmal edilmeyerek ancak yoğunluğu erkeklere sağlayarak erkeklerin sosyal uyumları ve bağlılıkları artırılabilir.

4.2. Sonuç

Cinsiyet farklılıklarının sosyal bağlılık üzerindeki etkisini belirlemek için gerçekleştirilen bu meta-analiz çalışmasında, kadınların sosyal bağlılıklarının erkeklere göre anlamlı biçimde daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte, cinsiyet-sosyal bağlılık ilişkisinde yaşın moderatör bir rolünün olmadığı, kültürün ise moderatör bir rolünün olduğu sonucuna varılmıştır. Bu role göre, bireyci kültürlerde kadınların sosyal bağlılık düzeyleri erkeklere göre anlamlı yüksekken, kolektif kültürlerde ise kadın ve erkeklerin sosyal bağlılık düzeyleri arasında anlamlı farklılık saptanmamıştır.

Kaynaklar

- Abubakar, A., van de Vijver, F. J., Mazrui, L., Murugami, M., & Arasa, J. (2014). Connectedness and psychological well-being among adolescents of immigrant background in Kenya. In *Global perspectives on well-being in immigrant families* (pp. 95-111). Springer New York.
- Addis, M. E., & Mahalik, J. R. (2003). Men, masculinity, and the contexts of help seeking. *American Psychologist, 58*(1), 5-14.
- Adler, A. (1927). *Understanding Human Nature*. New York: Garden City Publishing Company, Inc.
- *Alam, A., Rafique, R., & Anjum, A. (2016). Narcissistic tendencies, forgiveness and empathy as predictors of social connectedness in students from universities of Lahore. *Dialogue, 11*(2), 136-157.
- Archer, J. (2004). Sex differences in aggression in real-world settings: A meta-analytic review. *Review of General Psychology, 8*(4), 291-322.
- *Armstrong, S., & Oomen-Early, J. (2009). Social connectedness, self-esteem, and depression symptomatology among collegiate athletes versus nonathletes. *Journal of American College Health, 57*(5), 521-526.
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin, 117*(3), 497-529.
- Bem, S. L. (1984). Androgyny and gender schema theory: A conceptual and empirical integration. *Nebraska Symposium on Motivation, 32*, 179-226.
- *Betancourt, T. S., Salhi, C., Buka, S., Leaning, J., Dunn, G., & Earls, F. (2012). Connectedness, social support and internalising emotional and behavioural problems in adolescents displaced by the Chechen conflict. *Disasters, 36*(4), 635-655.
- Blackshaw, T., & Long, J. (2005). What's the big idea? A critical exploration of the concept of social capital and its incorporation into leisure policy discourse. *Leisure Studies, 24*(3), 239-258.
- Borenstein, M., Hedges, L., Higgins, J., & Rothstein, H. (2005). Comprehensive meta-analysis version 2. *Englewood, NJ: Biostat*.
- Borenstein, M., Hedges, L. V., Higgins, J. P. T., & Rothstein, H. R. (2009). *Introduction to Meta-Analysis*. West Sussex: John Wiley & Sons Ltd.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and Loss: Separation: Anxiety and Anger (Vol. 2)*. New York: Basic Books.
- Can, G. (1989). *Öğretmen Adaylarının Öğrencilere Yönelik Tutumları*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayını.
- Can, G. (1998). İlköğretimde rehberlik. İçinde A. Hakan (Ed.), *Eğitim Bilimlerinde Yenilikler* (ss. 109-123). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Açık Öğretim Fakültesi Yayınları, No 559.

- Chen, L. J., & Chung, S. K. (2007). Loneliness, social connectedness, and family income among undergraduate females and males in Taiwan. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 35(10), 1353-1364.
- *Christiansen, E. J., & Evans, W. P. (2005). Adolescent victimization testing models of resiliency by gender. *The Journal of Early Adolescence*, 25(3), 298-316.
- Cohen, J. (1977). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. New York: Academic Press.
- Collaborative, E. (2004). Exercise training meta-analysis of trials in patients with chronic heart failure (ExTraMATCH). *BMJ*, 328(7433), 189, 1-7. doi:10.1136/bmj.37938.645220.EE
- Cornwell, B., Laumann, E. O., & Schumm, L. P. (2008). The social connectedness of older adults: A national profile. *American Sociological Review*, 73, 185-203.
- Crespo, C., Kielpikowski, M., Jose, P. E., & Pryor, J. (2010). Relationships between family connectedness and body satisfaction: A longitudinal study of adolescent girls and boys. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(12), 1392-1401.
- Cross, S. E., & Madson, L. (1997). Models of the self: self-construals and gender. *Psychological Bulletin*, 122(1), 5-37.
- Cumming, G. (2012). *Understanding the new statistics: Effect sizes, confidence intervals, and meta-analysis*. New York: Routledge.
- *Czyz, E. K., Liu, Z., & King, C. A. (2012). Social connectedness and one-year trajectories among suicidal adolescents following psychiatric hospitalization. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 41(2), 214-226.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY: Plenum.
- Demirtaş-Madran, H. A. (2012). Buss-Perry Saldırganlık Ölçeği'nin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 23, 1-6.
- Derntl, B., Finkelmeyer, A., Eickhoff, S., Kellermann, T., Falkenberg, D. I., Schneider, F., & Habel, U. (2010). Multidimensional assessment of empathic abilities: Neural correlates and gender differences. *Psychoneuroendocrinology*, 35(1), 67-82.
- *DiDonato, M. D., & Berenbaum, S. A. (2013). Predictors and consequences of gender typicality: The mediating role of communality. *Archives of Sexual Behavior*, 42(3), 429-436.
- Duru, E. (2008a). Uyum zorluklarını yordamada yalnızlık, sosyal destek ve sosyal bağlılık arasındaki ilişkilerin analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 8(3), 833-856.
- Duru, E. (2008b). Üniversiteye uyum sürecinde yalnızlığı yordamada sosyal destek ve sosyal bağlılığın doğrudan ve dolaylı rolleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(29), 13-24.
- Duval, S., & Tweedie, R. (2000). Trim and fill: A simple funnel-plot-based method of testing and adjusting for publication bias in meta-analysis. *Biometrics*, 56(2), 455-463.
- Erikson, E. H. (1977). *Childhood and Society*. London: Paladin Grafton Books.

- Giummarra, M. J., Haralambous, B., Moore, K., & Nankervis, J. (2007). The concept of health in older age: Views of older people and health professionals. *Australian Health Review*, 31, 642-650.
- Glover, T. D., & Hemingway, J. L. (2005). Locating leisure in the social capital literature. *Journal of Leisure Research*, 37(4), 387.
- Hall, C. S., Lindzey, G., & Campbell, J. B. (1998). *Theories of Personality*. New York: John Wiley.
- *Hawkley, L. C., Gu, Y., Luo, Y. J., & Cacioppo, J. T. (2012). The mental representation of social connections: generalizability extended to Beijing adults. *PloS one*, 7(9), e44065.
- Higgins, J. P., Thompson, S. G., Deeks, J. J., & Altman, D. G. (2003). Measuring inconsistency in meta-analyses. *Bmj*, 327(7414), 557-560.
- Hofstede, G. H. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations*. Thousand Oaks CA: Sage Publications.
- Hofstede, G., Hofstede, G. J., & Minkov, M. (2010)., *Cultures and Organizations: Software of the Mind. Revised and Expanded 3rd Edition*. New York: McGraw-Hill.
- Hogg, M. A., & Vaughan, G. M. (2011). *Social Psychology* (6th ed.). Harlow: Pearson Education.
- Jose, P. E., & Lim, B. T. L. (2014). Social connectedness predicts lower loneliness and depressive symptoms over time in adolescents. *Open Journal of Depression*, 3, 154-163.
- *Kaminski, J. W., Puddy, R. W., Hall, D. M., Cashman, S. Y., Crosby, A. E., & Ortega, L. A. (2010). The relative influence of different domains of social connectedness on self-directed violence in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(5), 460-473.
- Karcher, M. J. (2016). *The Hemingway: Measure of adolescent connectedness*. 26.092016 tarihinde <http://adolescentconnectedness.com/> adresinden alınmıştır.
- *Krishnakumar, A., Narine, L., Soonthorndhada, A., & Thianlai, K. (2014). Family Stressors, Home Demands and Responsibilities, Coping Resources, Social Connectedness, and Thai Older Adult Health Problems Examining Gender Variations. *Journal of Aging and Health*, 27(2) 257-283.
- *Kurtyılmaz, Y. (2011). *Üniversite öğrencilerinin ilişkisel saldırganlık ile benlik saygısı, sosyal bağlılık ve sosyal kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Lee, R. M., & Robbins, S. B. (1995). Measuring belongingness: The Social Connectedness and the Social Assurance Scales. *Journal of Counseling Psychology*, 42(2), 232-241.
- Lee, R. M., & Robbins, S. B. (1998). The relationship between social connectedness and anxiety, self-esteem, and social identity. *Journal of Counseling Psychology*, 45(3), 338-345.
- *Lee, R. M., & Robbins, S. B. (2000). Understanding social connectedness in college women and men. *Journal of Counseling and Development: JCD*, 78(4), 484.
- *Lee, R. M., Keough, K. A., & Sexton, J. D. (2002). Social connectedness, social appraisal, and perceived stress in college women and men. *Journal of Counseling & Development*, 80(3), 355-361.

- Lipsey, M. W., & Wilson, D. B. (2001). *Applied social research methods series; Vol. 49. Practical meta-analysis*. SAGE Publications.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-396.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and Personality*. New York: Harper & Row, Publishers, Inc.
- McWhirter, B.T. (1990). Loneliness: A review of current literature, with implications for counseling and research. *Journal of Counseling and Development*, 68, 589-595.
- *Mondisa, J. L., & McComb, S. A. (2014, January). Social Community: Understanding Students' Connectedness to Promote Student Success. In *IIE Annual Conference. Proceedings* (p. 920). Institute of Industrial Engineers-Publisher.
- *Moore, TL (2006). *Social connectedness and social support of doctoral students in counselor education*. Yayınlanmamış doktora tezi, Idaho State University, Pocatello.
- Oyserman, D., Coon, H. M., & Kemmelmeier, M. (2002). Rethinking individualism and collectivism: evaluation of theoretical assumptions and meta-analyses. *Psychological Bulletin*, 128(1), 3-72.
- *Rew, L., Arheart, K. L., Johnson, K., & Spoden, M. (2015). Changes in Ethnic Identity and Competence in Middle Adolescents. *Journal of Transcultural Nursing*, 26(3), 227-233.
- Rueckert, L., & Naybar, N. (2008). Gender differences in empathy: The role of the right hemisphere. *Brain and Cognition*, 67(2), 162-167.
- Salimi, A. (2011). Social-emotional loneliness and life satisfaction. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 292-295.
- *Satıcı, S. A. (2016). *Üniversite öğrencilerinin affetme, intikam, sosyal bağlılık ve öznel iyi oluşları: Farklı yapısal modellerin denenmesi üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- *Satıcı, S. A., Uysal, R., & Deniz, M. E. (2016). Linking social connectedness to loneliness: The mediating role of subjective happiness. *Personality and Individual Differences*, 97, 306-310.
- Schultz, N. R., & Moore, D. (1986). The loneliness experience of college students: Sex differences. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 12(1), 111-119.
- Sterne, J. A., Sutton, A.J., Ioannidis, J. P., Terrin, N., Jones, D. R., ... Moher, D., & Higgins, J. P. (2011). Recommendations for examining and interpreting funnel plot asymmetry in meta-analyses of randomised controlled trials. *BMJ (Clinical research ed)*, 343. d4002. doi: 10.1136/bmj.d4002
- Thomson, R., & Murachver, T. (2001). Predicting gender from electronic discourse. *British Journal of Social Psychology*, 40(2), 193-208.
- Toepoel, V. (2013). Ageing, leisure, and social connectedness: how could leisure help reduce social isolation of older people?. *Social Indicators Research*, 113(1), 355-372.
- Toussaint, L., & Webb, J. R. (2005). Gender differences in the relationship between empathy and forgiveness. *The Journal of social psychology*, 145(6), 673-685.

- Townsend, K. C., & McWhirter, B. T. (2005). Connectedness: A review of the literature with implications for counseling, assessment, and research. *Journal of Counseling & Development, 83*(2), 191-201.
- Triandis, H. C. (1995). *Individualism & Collectivism*. Boulder, CO, US: Westview Press.
- Triandis, H. C. (2001). Individualism-collectivism and personality. *Journal of Personality, 69*(6), 907-924.
- Triandis, H. C., Bontempo, R., Villareal, M. J., Asai, M., & Lucca, N. (1988). Individualism and collectivism: Cross-cultural perspectives on self-ingroup relationships. *Journal of Personality and Social Psychology, 54*(2), 323-338.
- Üstün, U., & Eryılmaz, A. (2014). Etkili araştırma sentezleri yapabilmek için bir araştırma yöntemi: Meta-analiz. *Eğitim ve Bilim, 39*(174), 1-32.
- Wu, Y. J., Outley, C., Matarrita-Cascante, D., & Murphrey, T. P. (2016). A Systematic review of recent research on adolescent social connectedness and mental health with internet technology use. *Adolescent Research Review, 1*(2), 153-162.
- *Yıldırım, S. (2015). *Üniversite öğrencilerinin akademik başarı, akademik erteleme, kopya çekme ve devamsızlık durumlarının yordayıcısı olarak sosyal bağlılık*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziosman Paşa Üniversitesi, Tokat.

*** imi ile işaretlenen çalışmalar meta-analize dâhil edilmişlerdir.**

Extended Summary

1. Introduction

Social life is an indispensable requirement for the humanity. The quality of social relationships within daily social life is crucial to overall health and wellbeing. As it has stressed in related literature there is a strong relationship between the psychological health and the basic human needs to be satisfied such as social interest (Adler,1927), relatedness (Deci, & Ryan, 1985) belongingness (Maslow, 1943) and social connectedness (Bowlby, 1973). Especially, social connectedness have been a matter of curiosity because “it represents one’s subjective sense of connection not only to close others but to the whole social world, which includes close others, strangers, and the community at large” (Lee & Robbins 1995, pp. 232–241). Social connectedness gives an information about the individual’s network size, interaction and belonging a social group both qualitative and quantitative effects. So far, social connectedness has been investigated lots of psychological variables such as depression, anxiety, and loneliness, etc. It is also investigated relationship between social connectedness and gender differences. However, it has seen that some ambiguous findings on gender differences in social connectedness. Relatively, most of studies indicated that females have higher level of social connectedness than males (e.g., DiDonato & Berenbaum, 2013; Lee, Keugh, & Sexton, 2002; Mondisa & McComb, 2014). Along with that, some studies revealed males’ social connectedness higher than females (e.g., Alam, Rafique, & Anjum, 2016; Betancourt et al., 2012). Therefore, there is need for clarification on relationship gender differences in social connectedness. In addition, no systematic review of the literature has been done to examine the association between gender and social connectedness. Thus, the present study aimed to provide finalize of findings pertaining to gender differences in social connectedness.

2. Method

We carried out a systematic review and meta-analysis to investigate gender differences in social connectedness. First, the terms of “social connectedness”, “gender”, “sex”, “sosyal bağlılık”, and “cinsiyet” were searched in related databases. The initial database search identified 261 research papers. The titles and abstracts of these papers were screened by the researchers to determine the inclusion criteria. Inclusion criteria for the analysis were as follows: (a) numbers of female and male participants, b) the means standard deviations and t-values of females and male's social connectedness levels, (c) valid and reliable measures used to assess social connectedness. Finally, it was understood that 19 independent studies having 20 effect size that met our criteria. These studies included a total of 15.171 participants containing 6.551 females and 8,620 males. Cohen’s d was calculated for each study from group means and standard deviations, or t-test values. Positive values of d represent higher scores for females than males, whereas negative values of d represent higher scores for males. Heterogeneity was calculated using Q statistic and the I^2 statistic. Publication bias was assessed using Funnel Plot, Egger test, Duval & Tweedie’s trim and fill test, Kendall’s tau b , and Fail Safe N . All analyses were completed in Comprehensive Meta-Analysis Software V2 (CMA).

3. Findings, Discussion and Results

This meta-analysis on gender differences in social connectedness included 19 studies, includes 20 separate effect size, which met the inclusion criteria for analysis. When the heterogeneous or homogeneity were examined the Q statistic was found to be significant [$Q_{(19)} = 131.59, p < .001$]. Also, I^2 statistic was found as 85.56, which is to understand explanatory high levels of variances. Based on these results, we determined to use of random effects model. Meta-analysis showed that, the standardized mean difference of gender in social connectedness (Cohen’s d) was .13 [95% CI (.03, .23), $p < .001, k = 20$]. Therefore, the magnitude of average gender differences in

social connectedness ($d = .13$) can be interpreted as significant and small effect. Because the difference effect is positive, the results indicate that females' average level of social connectedness was slightly higher than males'.

It was also calculated that moderator effects of age groups (adolescent & adult) and culture (individualistic & collectivistic) on gender differences in social connectedness. Firstly, results indicated that age group differences did not show moderator association between gender and social connectedness [$Qb(1) = .01, p > .05$]. On the other hand, culture differences showed a moderate role association between gender and social connectedness [$Qb(1) = 15.87, p < .001$]. The effect size based on participants from individualistic culture was .17 which indicated that female had higher social connected than males. The effect size for individualistic culture was significant and small [$k = 12, d = .17, 95\% CI (.12, .21), p < .01$]. Conversely, the effect size for collective culture was not significant, [$k = 8, d = .03, 95\%CI (-.01, .08), p > .05$]. Therefore, collective cultures exhibited no statistically significant differences in gender differences in social connectedness.

In considering publication bias, there was asymmetry in the funnel plot. Also, Egger's test [Egger = .712, 95%CI (-1.13, 3.08), $t_{(18)} = .63, p > .05$] and Kendall tau b [tau $b = .147, p > .05$] indicated no evidence of publication bias based. In addition, aggregate effect size was robust, as results of the Fail Safe N test indicated that 178 studies with no gender differences in social connectedness would be needed to reduce the effect size to a trivial magnitude.

All in all, the calculated mean effect size indicated that there was a statistical difference between male and females' social connectedness levels. The results of this meta-analysis indicated that, on average, males report less social connectedness than females. When the moderator roles were handled culture differences significantly but age group no significantly impact on association between gender–social connectedness. Although there were some limitations, the importance of the gender differences in social connectedness was revealed in this study by the techniques with a systematic review and meta-analysis which is relatively new and important technique.

**Examining the Perceptions of Elementary Level
EFL University Students Regarding the Use of Smartphones
in Learning EFL Vocabulary***

Turgay HAN , Meriç GÜRLÜYER*****

Received date: 19.07.2016

Accepted date:26.07.2017

Abstract

Smartphones have undeniably taken a pivotal role in our daily lives. With their outstanding features, these smart devices have a highly varying application infrastructure. Considering language learning, the use of this application infrastructure has opened new doors of opportunities for both instructors and students. The aim of this 4 week-long study was to examine the impact made by the use of smartphones on the students' perceptions with regards to EFL vocabulary learning. A quasi-experimental research design was implemented to find the changes in the perceptions of the students. The results revealed that the use of smartphones can aid EFL vocabulary learning. Further, the students' perceptions were positive.

Keywords: EFL vocabulary learning, mobile application, smartphones, students' perceptions

**Ordu University, Faculty of Science and Letters, Department of English Language and Literature, Ordu, Turkey; turgayhan@yahoo.com.tr

***Ardahan University, Department of Foreign Languages, Ardahan, Turkey; mericgurluyer@ardahan.edu.tr

İngilizcede Başlangıç Düzeyindeki Üniversite Öğrencilerinin İngilizce Kelime Öğreniminde Akıllı Telefonların Kullanımına Yönelik Algılarının İncelenmesi *

Doi numarası: 10.17556/erziefd.330085

Turgay HAN **, Meriç GÜRLÜYER***

Geliş tarihi: 19.07.2016

Kabul tarihi:26.07.2017

Öz

Akıllı telefonlar, yadsınamayacak derecede günlük hayatımızda çok önemli bir rol almıştır. Öne çıkan özellikleri ile bu akıllı cihazlar son derece değişken bir uygulama altyapısına sahiptir. Dil öğrenimi göz önüne alındığında, bu uygulama altyapısının kullanılması hem öğretmenler hem de öğrenciler için yeni kapılar aralamıştır. Dört hafta süren bu çalışma, EFL kelime öğrenimi açısından akıllı telefonların kullanımının öğrencilerin algıları üzerindeki etkinliğini incelemeyi amaçlanmıştır. Öğrencilerin algılarındaki değişimlerin bulunması amacıyla yarı deneysel bir araştırma deseni uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar, akıllı telefonların kullanılmasının EFL kelime öğrenimine yardım edebileceğini göstermiştir. Ayrıca, öğrencilerin algıları olumludur.

Anahtar Kelimeler: Akıllı telefon, EFL kelime öğrenimi, mobil uygulama, öğrenci algısı

** Ordu University, Faculty of Science and Letters, Department of English Language and Literature, Ordu, Turkey; turgayhan@yahoo.com.tr

*** Ardahan University, Department of Foreign Languages, Ardahan, Turkey; mericgurluyer@ardahan.edu.tr

1. Introduction

Within educational research, smartphones are gradually emerging as a new educational environment (Woodcock, Middleton & Nortcliffe, 2012). Smartphones should not be considered only as a device for communication, they also enable people to share pictures, videos and audios for academic purposes. Several secondary schools and higher education institutions are now attempting to embrace the use of smartphones to enrich learning settings (Johnson, Becker, Freeman & Estrada, 2014; UNESCO, 2013). Developments in Information and Communication Technologies (ICT) have been put into use to remove classroom barriers, solving problems such as a lack of attention and of non-verbal cues in the process of learning and the difficulty of keeping learners in pace with their knowledge levels. Thus, with these developments, learners can overcome classroom barriers, recognize the existence of various learning pathways and explore and discover how to articulate the knowledge at their own level (Loveless, 2003). ICT can provide teachers with creative and interactive classes, thus improving student attendance and concentration (Ciroma, 2014). Especially, smartphones that include smart teaching applications such as smart-word placed on Android or IOS platforms may present learners with an important opportunity in terms of learning ubiquitously. The 3G and 4G generations of smartphones provide facilities that offer multiple features that increase the learners' enjoyment and activate their inner-drives to satisfy needs (Claudill, 2007).

There has been a dramatic shift from computers to mobile devices in terms of language learning and teaching over the last two decades. The prevalence and utilization of such devices has guided to Mobile Assisted Language Learning (MALL). MALL "differs from CALL from the point of its use of personal, portable devices that enable new ways of learning, emphasizing continuity or spontaneity of access across different contexts of use" (Kukulka, Hulme & Shields, 2008, p.273). On the grounds that learning through a smartphone is essentially unfamiliar in traditional classes, mobile learning has developed as a new field (Sharples, 2000). MALL has flourished in the promotion of students' language learning because of the availability of mobile technologies such as smartphones, PDAs and iPads. Several studies have put forward the importance of mobile devices in supporting language learning (Lan et al., 2007; Nah et al., 2008). MALL has led to the awareness that mobile devices establish a bridge from the formal acquisition of knowledge of the classroom environment to informal acquisition of knowledge outside the classroom (Kukulka-Hulme, 2009). Oblinger (2004) points out that learners that are digitally canalized expect mobility and permanent accessibility in the scope of learning. With MALL, students have the opportunity to reach quality instructional materials and make contact with their teachers and peers without limitations of time and place. Kukulka, Hulme and Pettit (2006) stated that the fact that mobile learning embraces more flexible arrangements than traditional classroom situations can be accepted as a key advantage of mobile learning. Students' inability to activate themselves in learning English in the stressful environment of the classroom may have a negative impact on their confidence and enthusiasm (Tuttle, 2013). Thus, smartphones seem to create an ideal environment supporting learning. They may provide private, stressless environments which enable unrestricted trials until learners feel confident.

It seems that several studies in the literature have tended to center the focus on using mobile devices particularly smartphones in vocabulary learning. However, until very recently, perceptions of MALL use in EFL vocabulary learning among undergraduate freshman students whose proficiency in English is at the elementary level have been less researched (Jalalifarhani, 2014; Liu, 2016; Mcconatha, Praul, & Lynch, 2008; Nalliveetil & Alenazi, 2016; Wu, 2015), indicating a need to understand the perceptions of this population towards mobile device use in vocabulary learning. This paper, therefore, sets out to examine students' perceptions towards

the use of mobile phones in vocabulary teaching. The following research questions guided this study:

1. To what extent do the perceptions of freshman students change after the EFL vocabulary learning through using smartphones experience?
2. How do the students feel about the learning experience with smartphones?

Literature Review

There are several studies in the literature investigating possible ways of integrating smartphones into schools regarding cognitive, affective and behavioral learning processes. The studies below were conducted with different means such as emails, SMS and game applications.

Smartphones present learners with circumstances that make self-directed learning possible and the removal of time and location limitations allows ubiquitous learning (Joiner, Nethercott, Hull & Reid, 2006). For instance, Huang, et al. (2012) examined the effectiveness of a ubiquitous English vocabulary learning (UEVL) system. The goal was to support students in the process of gaining vocabulary learning in which they learn vocabulary via mobile phones everywhere at the same time. In addition, video clips were used as material. The results showed that this learning system had a significant positive effect on the attitudes of all students.

Smartphones are devices that have the potential to involve students in significant learning activities wherever they are (Traxler, 2009). The features and functions of devices simplify content formation (Hartnell-Young, Vetere, 2008), provide students with more active, collaborative (Corbeil, 2007) and authentic forms of learning (Brown, 1996), and ease evaluation and reflection (Markett, Sanchez & Weber, 2006). In 2010, Wong and Looi explored vocabulary learning in terms of the authenticity of content creation and making meaning in a social way that was mobile-assisted. The study showed that student-generated vocabulary was closely connected to the daily lives of students. The study found that it was language learning by meaning-making through students' preposition-context or idiom-context associations and that the students were active and collaborative. Learners should encounter with the words and identify them while reading, writing, listening and speaking. This coincidence can further the progress of the formation of a permanent memory concerning the words (Hulstijn, 2001). In the course of time, after sufficient subjection, activation and familiarization begin to be comparatively automatic and that is one of the objectives of foreign language learners (Genesee, 2000). Therefore, mobile learning can be regarded as a well-designed learning system which fulfils these activation and familiarization ne-eds.

The literature on language learning has presented positive evaluation of SMS usage on smartphones in mobile learning. (Kennedy & Levy, 2008; Zhang, Song & Burston, 2011). In a study by Kennedy and Levy (2008), it was found that students were able to recognize the full implications of the message content prepared and sent by teachers, and benefited from the experience. Similarly, Lu (2008) examined how mobile phones can affect vocabulary learning via their SMS function. The results showed that students thought positively about learning vocabulary via smartphones. Students could identify more vocabulary after reading SMS (Short Message Service) lessons. In another study, Çavuş and İbrahim (2009) implemented a mobile device to examine the utilization of wireless technologies in acquiring knowledge of English words by using SMS. The results revealed that students stated positive attitudes when they learned new words via smartphones. In a similar study, Hayati, Jalilifar and Mashhadi (2011)

examined the function of SMS in terms of teaching English idioms. They concluded that SMS can be an appropriate tool in teaching and learning English idioms. Yousefzadeh (2012) investigated the advantageous side of collocation learning based on a mobile tool compared with traditional paper-based collocation learning and found that the mobile-based group accomplish remarkably better than the paper-based group. In the same year, Alemi, Sarab and Lari (2012) investigated the impact of SMS on the vocabulary learning of Iranian university students and retention. The researchers examined whether there was any difference between university students' retention of instructional vocabulary items presented with SMS and of those learned by using a hardcover dictionary. The research results confirmed the practicability of SMS in this regard. The results can be helpful and fruitful for language instructors and language institutions as it presents them with a readily accessible tool to support students while improving their theoretical or practical understanding vocabulary. In another study, Suwantarathip and Orawiwatnakul (2015) investigated the effectiveness of vocabulary exercises with mobile-assistance (SMS) over paper-based exercises in the process of vocabulary acquisition of first-year students and found that mobile-based vocabulary activities had a noteworthy influence on the vocabulary ability of the students.

Smartphones can be used in many ways in the learning and teaching of English. Chen and Chung (2007) carried out a study on a learning system of English vocabulary that was designed to meet individual requirements by putting English words into use which were appropriate to the learners. The research results showed that this system increased the efficiency and interest of students due to its effective processing. The following year, in 2008, Song and Fox examined the improvement level of undergraduate students and accelerate their English vocabulary learning while using a dictionary application in their mobiles. The results indicated that mobile devices can be utilized flexibly and in an extended way for EFL vocabulary learning in higher education, considering student needs and circumstances. In the same year, Saran, Cagiltay and Seferoglu (2008) showed that EFL learners presented positive attitudes to the advantages of smartphones in language learning and that they were pleased to use educational materials such as vocabulary applications on their smartphones. The results revealed that the applications on smartphones boost the gaining of vocabulary. In 2009, these researchers examined the importance of mobile-based language learning in terms of English pronunciation and investigated the effectiveness of using multimedia messages via smartphones to boost learners' pronunciation of words. The study revealed that using smartphones affected students' learning process positively in terms of pronunciation. This study suggested that using smartphones in educational settings may help learners, as these devices are considered to be a motivational tool, enabling teachers to handle the difficulties of motivating their students to start studying.

In addition, some studies regarding the use of smartphones to access the Internet (Madden et al., 2013) and use text messaging (Lenhart, 2012; Plester, Wood, & Joshi, 2009; Santos & Ali, 2012; Thomas & Orthober, 2011) have demonstrated encouraging results for educational environments. Tasks that are performed by the learners together, involving simultaneous interaction with each other increase both the effect of group learning and the quality of this reciprocal action in the process of learning of the language (Lan, Sung, & Chang, 2007). Therefore, the use of mobile devices is beneficial in terms of collaborative learning (Chuang, 2015). The existence of several sources that include a rich seam of information, particularly internet resources and computer-based connection between people, boosts the development of learning, thus allowing constructive learning (Akhras & Self, 2002).

Constructivism is related to modern advances in technology. Constructivism and technology have a close relationship, as the former points out that learning occurs in contexts, while the latter applies to the engagement of learners in the designs and environments. In this respect, as

Gee (2007) put forward, technological advances in smartphones have provided learners with easier and more useful methods, and therefore have given rise to more profound EFL vocabulary learning. For instance, Hasegawa, Koshino and Ban (2015) investigated the effectiveness of an application in terms of English vocabulary learning to maintain the learner's motivation by the application of typical elements of game playing and intelligent techniques using the characteristics of smartphones. In another study, Lankshear and Knoble (2011) argued that motives in people such as creativity result in the movement and expansion of learning settings from the classroom into the outdoors. Outside the classroom, learners can have several e-books related to the English language such as novels, stories and poetry in their smartphones (Taleb & Sohrabi, 2012). In this case, the learners benefit from these e-books to maximize their knowledge about English language use. On the other hand, Wu (2015) investigated the design and effectiveness of a smartphone application to teach and learn EFL vocabulary. The application was also examined from the pedagogical aspect in a natural environment for teaching/learning vocabulary. The study showed that smartphones are influential tools in learning English vocabulary from the aspects of convenience, accessibility and technological functions. In the same year, Wu (2015) explored the impact of smartphones as a learning tool in gaining English vocabulary naturally. The hypothesis was that the participants with an application installed on their smartphones might have more incidental encounters with a certain set of vocabulary due to its ubiquitous availability at any time. The study showed a significant result from the aspects of suitability and accessibility; the other aspect was the technological functions in the application that made the skills of learning, testing and reviewing simple. In the following year, Huang, Yang, Chiang and Su (2016) developed a plan that comprised of 5-phase vocabulary learning and used a mobile learning tool in an environment of situational English vocabulary learning and specified the effectiveness of this plan on the learning motivation and performance of EFL students. The research results revealed that both the motivation and the learning performance of the students using 5-step vocabulary learning with a mobile learning tool were higher than those of students with the same plan but traditional learning tools.

As for the Turkish context, there are some studies which are related to the mobile learning of EFL vocabulary. Başıoğlu and Akdemir (2010) examined the use of vocabulary learning programs in smartphones in terms of learning of English vocabulary. The results showed that using smartphones can be more effective as a vocabulary learning tool. In another study, Çelik (2013) conducted a study to de-fine the perceptions and views of Turkish university-level EFL instructors by investigating the relationship between the internet and pedagogical purpose. The results revealed that while the use of the internet by EFL instructors is intensive and leads to positive perceptions regarding their teaching, improvements need to be made through professional programs focused on internet assistance in language learning and teaching. In 2015, Çakır examined the use of smartphones in a context where English was utilized as a tool to instruct by prospective teachers. The results of the study indicated that the participants perceived the use of smartphones positively for educational purposes when they became teachers of English. In 2016, Başal et al investigated the effectiveness of WhatsApp, a mobile application, in learning figurative idioms from the Michigan Corpus of Academic Spoken English (MICASE). The results revealed that the participants in the experimental group scored significantly higher, indicating the effectiveness of mobile application on vocabulary learning. Recently, a study by Han and Keskin (2016) examined the effects of using WhatsApp activities in EFL speaking classes on alleviating foreign language speaking anxiety (FLSA). The results indicated a significant reduction in the anxiety levels of the students.

As these studies reveal, mobile language learning has arrived at a point where it is beginning to move out of the classroom and into the real world, enabling learners to have several opportunities in terms of learning and being taught languages anywhere and anytime. Through smartphones, creating an appropriate learning environment for learners has become a reality.

However, there is obviously still the lack of inclination to try out new mobile technologies. Activities may last longer on smartphones in comparison with traditional methods. Nonetheless, this situation does not necessarily reduce the value of smartphones in terms of their usefulness. Learners can take advantage of various vocabulary applications in smartphones, enabling them to boost their vocabulary knowledge based on their individual needs.

2. Methodology

2.1. Research Design

This study was conducted with a quasi-experimental design to investigate Turkish undergraduate level students' perceptions of MALL use in EFL vocabulary learning. The participants took English classes for two hours during a week. Before the study, the main aim of the research was meticulously described to the participants. For four weeks, they used a mobile vocabulary application both inside and out-side the classroom and had the opportunity to tap the screen to listen to the pronunciations of the words time and again. In this sense, target vocabulary was selected and incorporated into the smartphone application. At the beginning of the study, the researcher checked whether the learners had smartphones. It was seen that all students had smartphones and spent most of their time using these devices for different aims. Before the use of the application, a pre-test (the same items as for the post-test) was administered to investigate the perceptions of the participants towards smartphones. Later, orientation on how to use the application was provided to eliminate any novice effect and the students were asked to participate in the experiment. For four weeks, a set of 120 elementary level word-items -30 words for each week- was presented to students. Then, at the end of the experiment, the students completed the same questionnaire as the post-test. The aim was to compare students' perceptions towards the usage of smartphone in learning EFL vocabulary before and after the experience. Finally, five open-ended questions were directed to the students, after the post-test, to learn more about their experiences.

2.2. Participants

The participants were selected from the Faculty of Economics and Administrative Sciences at a state university in Turkey by adopting a purposive convenience sampling strategy. The number of participants was 49 (20 males and 29 females). Their ages ranged between 18 and 24. All the students were from the first year at the university.

Table 1 and Table 2 show demographic information regarding the participants.

Table 1 Demographic information regarding the participants

		Age Ranges				Total	Age Percent
		18-19	20-21	22-23	24-25		
Genders	Female	12	13	2	2	29	59,2
	Male	4	12	4	0	20	40,8
Total		16	25	6	2	49	100

Table 1 shows that the proportion of female participants was higher than that of males. The age-profile of the majority of the participants lay in the 20 to 21 band. The age profile with the highest number of participants is between 18 and 19. The rest of the participants are 22 and over, and constitute the minority.

Table 2 : Frequency and percentage of daily usage of smartphone and usage of smartphone while learning English

	Never		Rarely		Sometimes		Often		Always		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
How often do you use your smartphone in daily life?	1	2.0			5	10.2	34	69.4	9	18.4	49	100
How often do you use your smartphone while learning English?	14	28.6	12	24.5	13	26.5	9	18.4	1	2.0	49	100

Table 2 shows that a high percentage of the participants “often” use their smartphones. Those who describe their smartphone use as “sometimes” or “always” form more than one quarter of the population. Only one participant is seen as “never” using a smartphone. As regards the frequency of the use of a smartphone in learning English, nearly half of the participants use their smartphone “either rarely or never”. While one quarter “sometimes” use their smartphones for learning English, only 20% of the population can be regarded as active users of a smartphone.

2.3. Data Collection

2.3.1. Data Collection Tools

The questionnaire was adapted from the study of Çavus and İbrahim (2009) and included 15 items. The content validity was evaluated by educational application, assessment and measurement experts from the field of education, and the results were found acceptable. The same questionnaire was utilized in both the pre-test and the post-test process. Reliability is defined in terms of the degree of consistency of the measures. Cronbach’s Alpha presents a value range from .0 to + 1.0. Higher values introduce a higher degree of consistency. The value of Cronbach's Alpha here is .881. This value is regarded as a high in terms of reliability. Students were asked to complete the questionnaire at the end of the process to determine their final perceptions regarding the use of the smartphone. The 15 items were given in L1, in the form of 5-point Likert scale type questions (5 = strongly disagree and 1 = strongly agree). Each question was put into a particular form of words so that strongly agree represents a positive response to the items. The questionnaire results were analyzed with SPSS. Further, a data collection tool including open-ended questions was utilized together with the post-test, providing a deeper understanding of the participants’ perceptions towards the use of smartphones as an educational tool.

2.3.2. About the Application: “Busuu”

In the application, pictures related to each word are shown; each word is pronounced; gapfill and matching questions are completed to check and achieve retention. The application opens with the section “A1, Level 1, Beginner English”, which includes various units such as greetings, emotions and foods. The next step in the application is to look at the word on the screen, to listen to its pronunciation and to recognize it from the picture near the word. Subsequently, mixed words are given in the target language with a certain picture demanding a certain English word; above this picture is the translation of this word in Turkish. Learners, in this phase, are required to choose the correct word from mixed ones. Finally, students have to write a certain

part of a phrase, two-words or a sentence via a keyboard on the screen. Each correct answer is scored. A gapfill exercise is placed at the end of every unit. During the courses, the students began to attend to the first step of elementary vocabulary section in the application. In the classes at the faculty, 20 minutes were allowed to students to use the application. Participants had the opportunity to use the application outside the classroom. In using the application, on the one hand, they practiced the new words and their pronunciations, and on the other, the meanings of the words on the screen were in their mother tongue and second language as well. (See Appendix A)

2.4. Results

A series of descriptive and non-parametric analyses were used to interpret the data.

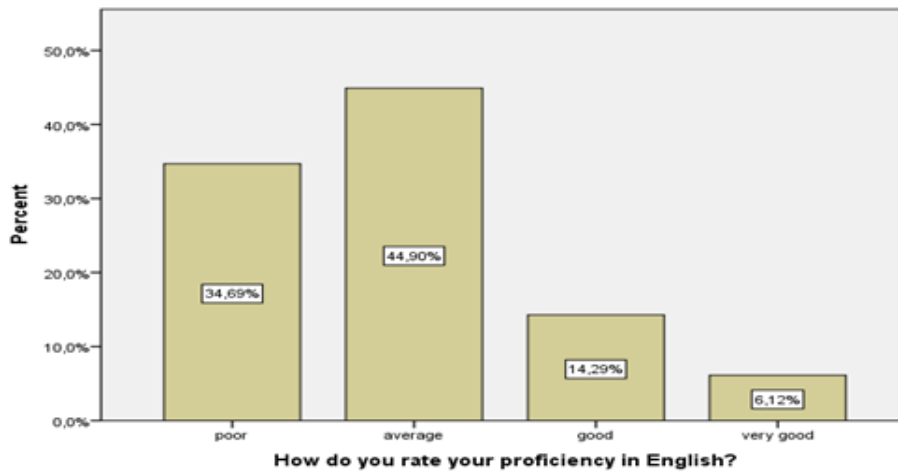


Figure 1: How do you rate your proficiency in English?

Figure 1 indicates that over 40% of the participants rate their proficiency as average. Nearly one-third of the participants point out that they are poor at English. On the other hand, those who consider themselves to have a good or very good level of proficiency in English constitute a minority of the population.

Table 3 : Descriptive Statistics of Questionnaire Items

	Pre-test Results				Post-test Results			
	N	M	Std.	Varianc e	N	M	Std.	Varianc e
1. I found the smartphone enjoyable.	49	4.12	.75	.57	49	4.41	.54	.29
2. I think all my friends who used the smartphone are happy about it.	49	3.96	.93	.87	49	4.27	.76	.57
3. I can recall the words without difficulty that I received on my smartphone.	49	3.63	.97	.95	49	4.00	0.79	.63
4. The words I learned with the smartphone have promoted my vocabulary.	49	3.65	.99	.98	49	4.16	.62	.39
5. I would like a similar system to be used in all of my other lessons.	49	3.63	1.09	1.20	49	4.22	.87	.76

6. With the help of smartphone, I learned new words easily.	49	3.73	1.06	1.12	49	4.27	.60	.37
7. Smartphone helped me correct the meanings of words I knew wrongly.	49	3.88	1.09	1.19	49	4.39	.73	.53
8. Using the current technology with the smartphone has provided me with a motive.	49	3.90	.98	.97	49	4.31	.65	.43
9. Utilizing a new learning tool has motivated me	49	4.00	.91	.83	49	4.33	.75	.56
10. As I am very occupied during class hours, learning new words becomes more difficult for me. However, I can learn and remember new words easier during my leisure time.	49	3.76	1.11	1.23	49	4.16	.80	.64
11. It would be nice if the smartphone supported "searching" in terms of searching for a new word	49	4.14	.96	.92	49	4.43	.74	.54
12. It would have been more effective if I could use two-way communication with the smartphone	49	4.04	.93	.87	49	4.27	.76	.57
13. I would prefer to see the words' pronunciation in a written form	49	4.08	.89	.79	49	4.27	.76	.57
14. I would like to see the smartphone to be used in every semester.	49	3.76	.85	.73	49	4.00	.76	.58
15. I found learning new words with the smartphone very effective.	49	3.76	1.01	1.02	49	4.43	.71	.50

Table 3 shows the descriptive statistical results of the items in the questionnaire in the pre and post-tests. The results reveal that the mean scores in the post-test are relatively much higher than those in the pre-test. Items 4#, 5#, 6#, 7#, 8#, 10# and 15# show a remarkable change in this sense. According to Bland and Altman (1996), if there is a low standard deviation, this shows that the data have a certain close characteristic to the mean; however, in the case of a high standard deviation, identifiable elements in a data set are spread out on values in a wide range. Standard deviations are low on the table, which indicates that all of the participants in the post-test have much the same responses. Their ideas for each item have become similar to one another. Compared to those in the pre-test, the mean scores in the post-test indicate a positive approach towards MALL use in EFL vocabulary learning.

Table 4: Mann-Whitney U-Test results of pre and post- test by gender

	Gender	N	Mean Rank	Sum of Ranks	U	P
Pre-test	Female	29	26.47	767.5	247.5	.387
	Male	20	22.88	457.5		
	Total	49				
Post-test	Female	29	29.31	850	165	.011
	Male	20	18.75	375		
	Total	49				

Table 4 shows the results of the Mann-Whitney U-Test conducted to determine whether there was any significant difference between the results of the pre-test and those of the post-test by gender. A statistically significant difference was found in the post-test results in terms of gender.

Table 5 : One-Way ANOVA results of pre-test and post-test

		<i>How often do you use your smartphone while learning English?</i>					<i>How do you rate your proficiency in English ?</i>				
		Sum of Squares	df	MS	F	Sig.	Sum of Squares	df	MS	F	Sig
Pre-test total	Between Groups	50.32	4	12.58	.14	.97	200.83	3	66.94	.81	.50
	Within Groups	3891.60	44	88.45			3741.09	45	83.14		
	Total	3941.92	48				3941.92	48			
Post-test total	Between Groups	72.56	4	18,14	.39	.82	291.64	3	97.21	2.36	.08
	Within Groups	2073.93	44	47.14			1854.86	45	41.22		
	Total	2146.49	48				2146.49	48			

Table 5 shows that there is a slight difference about the use of a smartphone by the participants while learning English. It can be seen that the participants' use of a smartphone while learning English has increased to a small degree. On the other hand, on the table, the participants' rating of their proficiency in English has increased significantly. This result indicates that the ideas of the participants about their proficiency in English have substantially changed.

Table 6 : Wilcoxon Signed Rank results for difference between pre-test and post-test total points

		N	Mean Rank	Sum of Ranks	Z*	p
Post-test total – Pre-test total	Negative Ranks	9 ^a	21.83	196.50		
	Positive Ranks	38 ^b	24.51	931.50	3.892	.000
	Ties	2 ^c				
	Total	49				

* Based on negative ranks.

posttotal < pretotal

posttotal > pretotal

posttotal = pretotal

Table 6 demonstrates the results of the Wilcoxon Signed Rank test which was carried out to establish exactly whether there was any significant difference between the pre-test and post-

test. According to the results, MALL use in EFL vocabulary learning significantly impacted Turkish undergraduate level students' perceptions ($z = -3,892$, $p < 0.05$). The use of smartphones can be considered as effective for these students in terms of their perception of vocabulary learning.

2.4.1. Results of Qualitative Data Analysis

This section presents an exploration of the open-ended questions answered by the participants to determine their attitudes towards smartphones in terms of learning of words. The data collected through open-ended questions from 49 participants were analyzed qualitatively to support the quantitative data. After the procedure of reporting, the data were interpreted as follows:

The idea of using the smartphone application as an educational tool

The participants stated that the use of the smartphone application as an educational tool made their learning process more practical. All of them could find any subject relating to their course lessons wherever they were. For learning English, the majority of them could study and memorize words easily through their smartphones. Therefore, nearly all of the participants thought that smartphones were efficient, convenient and fruitful, and presented an environment in which they could improve and learn new dimensions of their present knowledge.

The advantages of smartphone application as an educational tool

The majority of the participants pointed out that the application with its great advantages increased their belief in vocabulary learning through a mobile device. The participants, in general, stated that it had presented them with a great opportunity of learning new vocabulary anytime and anywhere. They could save time thanks to the smartphone application while learning EFL vocabulary. With the help of the pictures in the application, they could increase the retention of vocabulary in their memory. The following excerpts from the student responses to the open-ended questions were translated by the researchers of this study.

Özge: *"I think that this smartphone application will provide more stable vocabulary knowledge. Without using any pencil, paper or book, I can learn anything via my smartphone."*

Meltem: *"I recognized that I saved a lot of time while using my smartphone in learning EFL vocabulary. I could reach more resources for English without any time limitation."*

The disadvantages of smartphone application as an educational tool

Some of the participants remarked that there were certain limitations. These include small screen size, limited battery life and limited memory size. Some others indicated that a dependence on technology might occur and their connection with the social life around them might be interrupted.

Ceren: *"Actually I do not see any disadvantage, however, a technology dependence may emerge."*

The effects of using the smartphone application as an educational tool on learning

The majority of the participants thought that the use of the smartphone application provided convenience while studying EFL vocabulary. They could reinforce what they learned at various times. Several of the participants drew attention to the fact that they used the words which they learned through their smartphones in the dialogues, hence their vocabulary knowledge becomes permanent by repeating.

Eren: *"I have the opportunity to read the words in my smartphone and to remember them later. I confront with the words I studied in the application and quickly I understand them. I can improve my pronunciation with the sounds of words in the application and I consider it possible to bring more words together to make a sentence."*

New ideas for improving the use of smartphone application as an educational tool

The majority of the participants expressed the view that many more applications for learning EFL vocabulary and grammar should be used in the course lessons. Some of the participants pointed out that they wished to watch videos and see dialogues related to vocabulary.

4. Discussion and Conclusion

EFL vocabulary learning has widely been considered a pivotal factor in building a strong knowledge of English language. Baker, Simmons and Kameenui (1995) argued that when the meanings of words are taught directly, this does not efficiently fill the gap in students' poor knowledge of vocabulary, as the size of the gap is at a higher level. Therefore, it can be argued that students should acquire vocabulary using different techniques and methods in various dimensions (Baker et al., 1995). In this context, in the current study, the results showed that there were significant differences between the pre-test and post-test perceptions of the participants towards the use of a smartphone application for vocabulary learning as a different technique. As the participants always have their smartphones on them, they adopt these devices to learn vocabulary more readily and familiarly (Stockwell, 2010; Zhang et al., 2011).

In regards to the first and second research question, the use of smartphones was found to generate positive perceptions and feelings in freshman EFL students in terms of EFL vocabulary learning. In other words, it can be considered that the participants found EFL vocabulary learning through smartphones effective, practical and enjoyable. As Table 3 above shows, the descriptive statistical results for the items in the questionnaire in the pre and post-tests reveal that the mean scores in the post-test are relatively much higher than those in the pre-test. Especially, items 4#, 5#, 6#, 7#, 8#, 10# and 15# present a remarkable change from this aspect. Liu and Chu (2010) indicated that ubiquitous technology can both present students with circumstances that make language learning possible and allow them to participate in entertaining experiences while learning languages. Thus, this presents an important consideration for the instructors who plan to make use of smartphones in their classes. The research findings suggest that the Turkish undergraduate level students perceived the potential benefits and eventual contributions that smartphones might represent for EFL vocabulary learning.

As Chang, Chen and Hsu (2011) asserted, students' perception toward the use of smartphones can serve a crucial function in establishing exactly the effect of this technological device for educational aims. In accordance with the results of a study by Steel (2012), this study showed that the participants recognized the worth of the flexibility and suitability of using a smartphone to satisfy their needs for EFL vocabulary learning. Having mobility and accessibility, a smartphone application may be more appealing than a paper word list, and language learners today are more accustomed to smartphones (Al-Hinnawi, 2012).

Technology dominates people' lives to a great extent in modern times. After the invention of the smartphone, it has quickly and inevitably become an essential part of life. With the continual development, the smartphone now carries several functions of the computer. Therefore, the younger generation spends a considerable proportion of its time on this device. When considered from this point of view, mobile-assisted language learning presents several remarkable benefits by using a smartphone as a learning tool (Abbasi & Hashemi, 2013; Mehta, 2012; Muhammed, 2014; Rahimi & Miri, 2014). One of them is that learners have the opportunity to learn, study and promote their EFL vocabulary knowledge without any limitations of time and space. The focus of this study is on assessing undergraduate level

students' perceptions of MALL use in EFL vocabulary learning. The research findings revealed that the use of smartphones can be considered to have a positive effect regarding the perceptions and feelings of freshman EFL students in terms of learning EFL vocabulary. These results emphasized the impact of MALL and highlighted its features. Moreover, the study showed that the students indicated their desire to utilize smartphone applications for learning vocabulary as this is facilitated by mobility, accessibility and convenience of these devices. It can be inferred that the use of smartphone may promote EFL vocabulary acquisition.

In the study, there are two limitations. First, the study lasted for four weeks, limiting the time to define all aspects the students' reflection on their knowledge of vocabulary. Second, due to the small size of the population, the results of the study may not be generalized. Several more studies are therefore needed to measure the effects of smartphone applications on learners' perceptions in more depth and detail.

REFERENCES

- Abbasi, M. & Hashemi, M., (2013). The impact/s of using mobile phone on English language vocabulary retention. *International Research Journal of Applied and Basic Sciences*, 4(3):541-547.
- Alemi, M., Sarab, M. R. A., & Lari, Z. (2012). Successful learning of academic word list via MALL: Mobile Assisted Language Learning. *International Education Studies*, 5(6), 99-109. <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v5n6p99>
- Akhras, F. & Self, J. (2002). Beyond intelligent tutoring systems: Situations, interactions, processes and affordances. *Instructional Science*, 30, 1-30. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1013544300305>
- Al-Hinnawi, A. N. (2012). The effect of the graphic organizer strategy on university students' English vocabulary building. *English Language Teaching*, 5(12), 62-69. <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v5n12p62>
- Altman D.G. & Bland J.M. (1996). Detecting skewness from summary information. *British Medical Journal*, 313 (7066), 1200. <http://dx.doi.org/10.1136/bmj.313.7066.1200>
- Baker, S. K., Simmons, D. C., and Kameenui, E. J. (1995). Vocabulary Acquisition: Synthesis of the research (Technical Rep. No. 13). Eugene: University of Oregon National Center to improve the tools of educators, College of Education, University of Oregon.
- Basal, A., Yilmaz, S., Tanrıverdi, A., & Sari, L. (2016). Effectiveness of Mobile Applications in Vocabulary Teaching. *Contemporary Educational Technology*, 7(1), 47-59.
- Basoglu, E. B. & Akdemir, O. (2010). A comparison of undergraduate students' English vocabulary learning: Using mobile phones and flash cards. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 9(3), 1-7.
- Brown, D. (1996). Kids, computers and constructivism. *Journal of Instructional Psychology*, 23 (3), 189- 196.
- Cavus, N., & Ibrahim, D. (2009). M-Learning: An experiment in using SMS to support learning new English language words. *British Journal of Educational Technology*, 40(1), 78-91. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8535.2007.00801.x>
- Cakir, I. (2015). Opinions and Attitudes of Prospective Teachers for the Use of Mobile Phones in Foreign Language Learning. *Contemporary Educational Technology*, 6(3), 239-255

- Celik, S. (2013). Internet-assisted technologies for English language teaching in Turkish universities. *Computer Assisted Language Learning*, 26(5), 468-483
- Chen, C. M. & Chung, C. J. (2008). Personalized mobile English vocabulary learning system based on item response theory and learning memory cycle. *Computers & Education*, 51, 624-645. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2007.06.011>
- Ciroma, Z. I. (2014). ICT and education: issues and challenges. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(26), 98-100. <http://dx.doi.org/10.5901/mjss.2014.v5n26p98>
- Chang, C. S., Chen, T. S., & Hsu, W. H. (2011). The study on integrating WebQuest with mobile learning for environmental education. *Computers & Education*, 57-(1), 1228-1239
- Chuang, Y. T. (2015). SSCLS: a smartphone-supported collaborative learning system. *Telematics Inform*, 32-(3), 463-474. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tele.2014.10.004>
- Claudill, J. (2007). The growth of M-learning and the growth of mobile computing: parallel developments. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 8(2), 1-13.
- Corbeil, M. E. (2007). Are you ready for mobile learning? *EDUCAUSE Quarterly*, 30(2), 51-58.
- Gee, J. P. (2007). *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy*. New York: PalgraveMacMillan.
- Genesee, F. (2000) Brain research: Implications for second language learning. ERIC Digest. EDO-FL-00-12. Retrieved from <http://escholarship.org/uc/item/58n560k4>
- Han, T. & Keskin, F. (2016). Using a mobile application (WhatsApp) to reduce EFL speaking anxiety. *Gist Education and Learning Research Journal*, 12, 29-50.
- Hartnell-Young, E., & Vetere, F. (2008). A means of personalizing learning: Incorporating old and new literacies in the curriculum with mobile phones. *Curriculum Journal*, 19(4), 283-292. <http://dx.doi.org/10.1080/09585170802509872>
- Hasegawa, T., Koshino, M. & Ban, H. (2015). An English vocabulary learning support system for the learner's sustainable motivation. *SpringerPlus*, 4, 99. DOI: 10.1186/s40064-015-0792-2. <http://dx.doi.org/10.1186/s40064-015-0792-2>
- Hayati, A., Jalilifar, A., & Mashhadi, A. (2013). Using Short Message Service (SMS) to teach English idioms to EFL students. *British Journal of Educational Technology*, 44(1), 66-81. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8535.2011.01260.x>
- Huang, C. S. J., Yang, S. J. H., Chiang, T. H. C., & Su, A. Y. S. (2016). Effects of situated mobile learning approach on learning motivation and performance of EFL students. *Educational Technology & Society*, 19 (1), 263-276.
- Huang, Y. M., Huang, Y. M., Huang, S. H., & Lin, Y. T. (2012). A ubiquitous English vocabulary learning system: Evidence of active/passive attitudes vs. usefulness/ease-of-use. *Computers & Education*, 58, 273-282. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2011.08.008>
- Hulstijn, J. H. (2001). *Intentional and incidental second language vocabulary learning: a reappraisal of elaboration, rehearsal and automaticity*. In *Cognition and Second Language Instruction* (ed P. Robinson), pp. 258-286. Cambridge University Press, Cambridge. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9781139524780.011>
- Jalalifarhani, M. (2014). Learning vocabulary via mobile phone. *International Journal of Information Technology & Computer Science*, 14(2), 26-29. Retrieved from http://ijitcs.com/volume%2014_No_2/Maryam.pdf

- Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V., & Freeman, A. (2014). *NMC horizon report: 2014 higher education edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium.
- Joiner, R., Nethercott, J., Hull, R., & Reid, J. (2006). Designing educational experiences using ubiquitous technology. *Computers in Human Behavior*, 22(1), 67-76.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2005.01.001>
- Kennedy C. & Levy M. (2008). L'italiano al telefonino: Using SMS to support beginners' language learning. *ReCALL*, 20(3), 315-330. <http://dx.doi.org/10.1017/S0958344008000530>
- Kukulka-Hulme, A., (2009). Will mobile learning change language learning? *ReCALL*, 21(2), 157-165. <http://dx.doi.org/10.1017/S0958344009000202>
- Kukulka-Hulme, A., & Pettit, J. (2006) *Practitioners as innovators: Emergent practice in personal mobile teaching, learning, work and leisure*. Paper presented at Mlearn'06 conference, Banff, Canada, 23-25 October 2006.
- Kukulka-Hulme, A., & Shield, L. (2008). An overview of mobile assisted language learning: from content delivery to supported collaboration and interaction. *ReCALL*, 20(3), 271-289.
<http://dx.doi.org/10.1017/S0958344008000335>
- Lan, Y. J., Sung, Y. T., & Chang, K. E. (2007). A mobile-device-supported peer-assisted learning system for collaborative early EFL reading. *Language Learning & Technology*, 11(3), 130-151.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2011). *New literacies*. New YorkK: McGraw Hill.
- Lenhart, A. (2012). Teens, smartphones and texting. PewResearch Center Internet & American Life Project. Retrieved from <http://www.pewinternet.org/Reports/2012/Teens-and-smartphones.aspx>.
- Loveless, A. (2003). Making a difference? An evaluation of professional knowledge and pedagogy in art and ICT. *Journal of Art and Design Education*, 22(2), 145-154.
<http://dx.doi.org/10.1111/1468-5949.00350>
- Lu, M. (2008). Effectiveness of vocabulary learning via mobile phone. *Journal of Computer Assisted Learning*, 24, 515-525. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1365-2729.2008.00289.x>
- Liu, P. L. (2016). Mobile English vocabulary learning based on concept- mapping strategy. *Language Learning & Technology*, 20 (1), 128-140. Retrieved from <http://llt.msu.edu/issues/october2016/liu.pdf>
- Liu, T. Y., & Chu, Y. L. (2010). Using ubiquitous games in an English listening and speaking course: impact on learning outcomes and motivation. *Computers & Education*, 55(2), 630-643.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2010.02.023>
- Madden, M., Lenhart, A., Cortesi, S., Gasser, U., Duggan, M., Smith, A., et al. (2013). *Teens, social media, and privacy*. Berkman Center for Internet & Society. Retrieved from <http://pewinternet.org/Reports/2013/Teens-Social-Media-And-Privacy.aspx>.
- Markett, C., Sanchez, I. A., & Weber, S. (2006). Using short message service to encourage interactivity in the classroom. *Computers and Education*, 46, 280-293.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2005.11.014>
- Mcconatha, T., Praul, M., & Lynch, M. J. (2008). Mobile learning in higher education: An empirical assessment of a new educational tool. *TOJET*, 7(3), 15-21.
- Mehta N. K. (2012). Mobile phone technology in English teaching: Causes and concerns. *The Modern Journal of Applied Linguistics*, 2(4), 82-92.

- Muhammed A. A. (2014). The impact of mobiles on language learning on the part of English Foreign Language (EFL) university students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 136, 104-108. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.05.297. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.05.297>
- Nah, K. C., White, P., & Sussex, R., (2008). The potential of using a mobile phone to access the Internet for learning EFL listening skills within a Korean context. *ReCALL*, 20, 331-347 doi:10.1017/S0958344008000633
- Nalliveetil, G. M., & Alenazi, T. H. (2016). The impact of mobile phones on English language learning: Perceptions of EFL undergraduates. *Journal of Language Teaching and Research*, 11(2), 264-272. doi: <http://dx.doi.org/10.17507/jltr.0702.04>
- Oblinger, D.G. (2004). The next generation of educational engagement. *Journal of Interactive Media in Education*, 2004 (8), 1-18. DOI:<http://doi.org/10.5334/2004-8-oblinger>
- Plester, B., Wood, C. and Joshi, P. (2009). Exploring the relationship between children's knowledge of text message abbreviations and school literacy outcomes. *British Journal of Developmental Psychology*, 27, 145-161. doi:10.1348/026151008X320507
- Rahimi, M., & Miri, S.S. (2014). The impact of mobile dictionary use on language learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 98, 1469-1474. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.03.567 <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.567>
- Santos, I. M., & Ali, N. (2012). Exploring the uses of mobile phones to support informal learning. *Education and Information Technologies*, 17, 187-203. doi:10.1007/s10639-011-9151-2
- Saran, M., Cagiltay, K., & Seferoglu, G. (2008). *Use of mobile phones in language learning: Developing effective instructional materials*. 5th International Conference on Wireless, Mobile and Ubiquitous. <http://dx.doi.org/10.1109/wmute.2008.49>
- Sharples, M. (2000). The design of personal mobile technologies for lifelong learning. *Computers & Education*, 34(3/4), 177-193. [http://dx.doi.org/10.1016/S0360-1315\(99\)00044-5](http://dx.doi.org/10.1016/S0360-1315(99)00044-5)
- Song, Y., & Fox, R. (2008). Using PDA for undergraduate student incidental vocabulary testing. *European Association for Computer Assisted Language Learning*, 20(3), 290-314.
- Steel, C. H. (2012). *Fitting learning into life: Language students' perspectives on the benefits of using mobile apps*. In M. Brown, M. Hartnett & T. Stewart (Eds.), *Future challenges, sustainable future*, Proceedings of Ascilite conference Wellington 2012. (pp. 875-880).
- Stockwell, G. (2010). Using mobile phones for vocabulary activities: Examining the effect of the platform. *Language Learning & Technology*, 14 (2), 95-110.
- Suwantarathip, O., & Orawiwatnakul, W. (2015). Using Mobile-Assisted exercises to support students' vocabulary skill development. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 14(1), 163-171.
- Taleb, Z., & Sohrabi, A. (2012). Learning on the move: the use of mobile technology to support learning for university students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 69, 1102-1109. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.12.038>
- Thomas, K., & Orthober, C. (2011). Using text-messaging in the secondary classroom. *American Secondary Education*, 39(2), 55-76
- Traxler, J. (2009). *Current state of mobile learning*. In M. Ally (Ed.), *Mobile learning: Transforming the delivery of education and training* (pp. 247-264). Edmonton, Alberta, Canada: Athabasca Press.

Tuttle, H. G. (2013). *Improving students' modern language speaking skills through mobile learning*. In Z. L. Berge & L. Y. Muilenburg (Eds.), *Handbook of mobile learning* (pp. 524-533). New York: Routledge.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, (2013). *Policy guidelines for mobile learning*. Paris: France. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002196/219641e.pdf> on October 20, 2016

Woodcock, B., Middleton, A., & Nortcliffe, A. (2012). Considering the Smartphone Learner: an investigation into student interest in the use of personal technology to enhance their learning. *Student Engagement and Experience Journal*, 1(1), 1-15. <http://dx.doi.org/10.7190/seej.v1i1.38>

Wong, L. H., & Looi, C. K. (2010). Vocabulary learning by mobile-assisted authentic content creation and social meaning-making: Two case studies. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26, 421-433. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1365-2729.2010.00357.x>

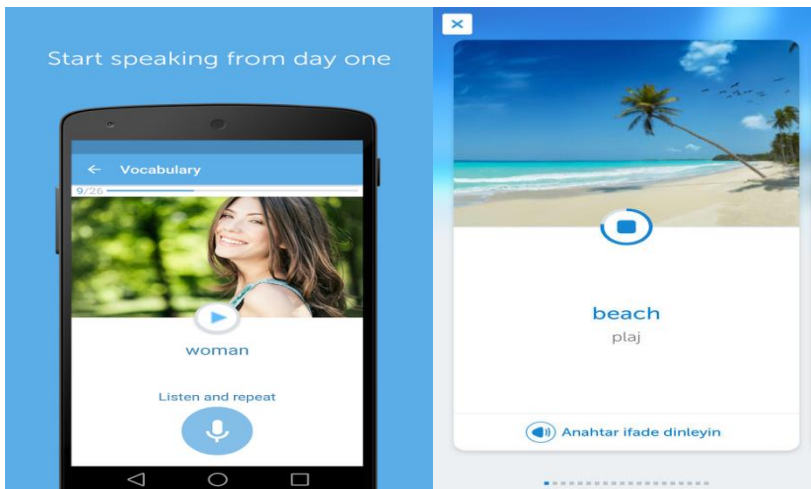
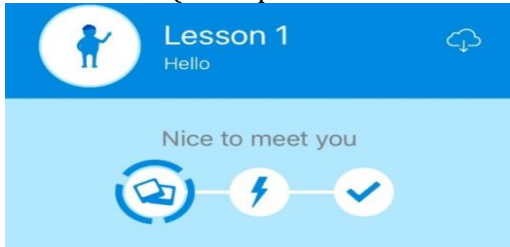
Wu, Q. (2015). Designing a smartphone app to teach English (L2) vocabulary. *Computers & Education*, 85, 170-179. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2015.02.013>

Wu Q (2015). Pulling Mobile Assisted Language Learning (MALL) into the Main-stream: MALL in Broad Practice. *PLoS ONE* 10(5): e0128762. <http://dx.doi.org/10.1371/journal.pone.0128762>

Yousefzadeh, M. (2012). Mobile-based learning vs. paper-based learning and collocation words learning. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*, 2(3), 216-220.

Zhang, H., Song, W., & Burston, J. (2011). Reexamining the effectiveness of vocabulary learning via mobile phones. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10(3), 203-214.

APPENDIX A (Some patterns from "Busuu Application")



Tolerance from Ottoman to Republic: An Assessment of 7th Graders' Awareness

Fatih YAZICI*

Received date:06.07.2017

Accepted date:01.08.2017

Abstract

In a World where the differences make more sense day by day, tolerance is an important concept for these differences to survive without conflicts. This study aimed at revealing 7th graders' awareness of tolerance and the effects of history topics of social studies course on that awareness through visual descriptions. Accordingly, opinions of 17 7th graders about "tolerance in Ottoman", which was within the scope of the subject "Tolerance and Culture of Living Together in Ottoman" in Social Studies textbook, and about "tolerance in Turkey", which wasn't within the scope of this course, were investigated through visual descriptions. As a result, it can be stated that social studies teaching isn't effective enough to develop the value of tolerance in children and children aren't able to develop their awareness about tolerance to the extent of meeting the social needs due to the drawbacks in associating history subjects with today's events.

Keywords: Tolerance, social studies teaching, history teaching, visual description.

* Dr., Gaziosmanpaşa University, Education Faculty, Department of Turkish Language and Social Science Education, Tokat, Turkey, fatih.yazici@gop.edu.tr

Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Hoşgörü: 7. Sınıf Öğrencilerinin Farkındalıkları Üzerine Bir Değerlendirme

Doi numarası: 10.17556/erziefd.319809

Fatih YAZICI*

Geliş tarihi: 06.07.2017

Kabul tarihi: 01.08.2015

Öz

Farklılıkların her geçen gün anlam kazandığı bir dünyada hoşgörü, bu farklılıkların çatışmaya dönüşmeden uyum içerisinde varlığını sürdürebilmesi adına önemi daha da artan bir kavramdır. Bu çalışmanın amacı ise ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin hoşgörü ile ilgili farkındalıklarını ve bu farkındalık üzerinde sosyal bilgiler derslerinin tarih konularının etkililiğini görsel betimlemeler aracılığıyla ortaya koymaktır. Bu amaçla 7. sınıf düzeyinde öğrenim gören 17 öğrencinin, sosyal bilgiler 7. sınıf ders kitabında yer alan "Osmanlı'da Hoşgörü ve Birlikte Yaşama Kültürü" konusu kapsamında "Osmanlı'da hoşgörü"ye ilişkin görüşleri ile bu ders kapsamında yer almayan "Türkiye'de hoşgörü"ye ilişkin görüşleri görsel betimlemeler yoluyla incelenmiştir. Araştırma sonunda tarih konuları ile bugünü ilişkilendirme noktasındaki çekinceler nedeniyle, Türkiye'de sosyal bilgiler öğretiminin, hoşgörü değerinin kazandırılması konusunda öğrencilerin kişisel deneyim ve gözlemlerinin gerisinde kaldığı, öğrencilerin hoşgörü ile ilgili farkındalıklarını, bugünün toplumsal ihtiyaçlarını karşılayacak ölçüde geliştiremediği söylenebilir.

Anahtar kelimeler: Hoşgörü, Sosyal Bilgiler Öğretimi, Tarih Öğretimi, Görsel Betimleme.

* Dr., Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Tokat, Türkiye, fatih.yazici@gop.edu.tr

1. Giriş

Hoşgörü kavramını, aynı toplum içindeki tüm farklılıkların bir arada ve uyum içerisinde yaşamasını mümkün kılan; karşılıklı sevgi, saygı, güven ve anlayışa dayalı bir iletişim süreci olarak tanımlamak mümkündür (Büyükkaragöz ve Kesici, 1996). Bu tanımdan da anlaşılacağı üzere hoşgörü, farklı bakış açılarına ve yaşam deneyimlerine sahip birey ya da toplulukların, barışçıl bir şekilde bir arada yaşamalarına olanak tanıyan sosyal bir erdem ve politik bir ilkedir (Pasamonik, 2004). Evrensel bir değer olmanın yanı sıra sosyal bilimlerin teoloji, sosyoloji, psikoloji ve felsefe gibi farklı çalışma alanlarının da konusu olan hoşgörü, bu disiplinler tarafından kimlik, değer, yaşam biçimleri, etnik, dini, sınıf, cinsiyet, yetenek ve düşünce farklılıklarını kabul etmek, onaylamak ve saygı duymak olarak ifade edilebilir (Ersoy, 2016). Hoşgörünün bütün bu unsurları göz önünde bulundurulduğunda; insan ve toplum hayatını düzenleyen karşılıklı sevgi, saygı ve huzur ortamını geliştiren, bireyler arasında olumlu ilişkilerin ortaya çıkmasına imkân veren ahlaki bir değer olduğu söylenebilir (Mutluer, 2015).

Hoşgörüye yüklenen bütün bu olumlu anlamların yanında, kavramın doğası gereği taşıdığı paradoksal yapıyı da tartışmak gerekir (Pasamonik, 2004). Örneğin Yürüşen (1998) hoşgörü, onaylamayarak kınadığımız eylemleri, davranışları, hayat tarzlarını, onları önleme ya da ortadan kaldırma gücüne sahip olduğumuz halde, bu gücümüzü kullanmayı reddederek onların yapılmasına veya sürdürülmesine engel olmama erdemi olarak tanımlar. Bu yönüyle çoğunluğun yükümlülüğü olan hoşgörünün azınlıklara karşı bir tahammül, hatta üstünlük sağlayan araç olma özelliği taşıdığı düşünülecek olursa (İnce, 2011), toplumu oluşturan gruplar arasında eşitlik temelli bir anlayış yerine hiyerarşik bir ilişkiye neden olduğu söylenebilir. Bu sebeple tolerans ya da hoşgörü gibi kavramların yanında/yerine farklılıklara saygı veya tanıma/tanınma kavramları daha sık kullanılmaya başlanmıştır (Taylor, 2010; Weidenfeld, 2002).

Doğasından kaynaklanan bu negatif potansiyele rağmen hoşgörü, farklılıkların her geçen gün daha da anlam ve değer kazandığı bir dünyada, bu farklılıkların çatışmaya dönüşmeden uyum içerisinde varlığını sürdürebilmesi adına gerekliliği her geçen gün artan bir kavramdır (Miglietta, Gattino ve Esses, 2014). Hoşgörü hem toplumlar arasındaki hem de aynı toplum içerisindeki farklılıkların uyumu için önem taşımaktadır. Nitekim konuya uluslararası boyutuyla yaklaşan UNESCO (1995) hoşgörü, dünya kültürlerinin zengin çeşitliliğine duyulan saygı, kabul ve idrak olarak tanımlamaktadır. Aynı zamanda cinsiyet ayrımcılığı, ırkçılık, yabancı düşmanlığı, emperyalizm, istismar/sömürü ve din baskısı gibi dünyanın ortak sorunlarının çözümünde bir araç olarak kabul edilmektedir. Bu yönüyle demokrasi ve insan haklarının sürdürülmesi, çokkültürlülük ve hukukun üstünlüğünün de güvencesidir.

Dünyanın ortak sorunlarının ve uluslararası çatışmaların çözümü bağlamında taşıdığı değer, yanı sıra hoşgörü, aynı toplum içindeki çatışma potansiyeli taşıyan farklılıklara yaklaşım konusunda da önem taşımaktadır. Son yüzyılda yaşanan sosyal ve politik değişimin bir parçası olarak, bir yandan küreselleşmenin diğer yandan da yerel/kültürel hak taleplerinin ulusal sınırları aşındırması, aynı toplum içindeki farklılıkları daha da belirgin hale getirmiştir (Anık, 2012a; Ersoy, 2016; Türe ve Ersoy, 2014). Hiç şüphesiz bunda postmodernizmin, bütün kültürlerin eşit ölçüde saygıyı hak ettiğini savunan yaklaşımının da etkisi büyüktür (Arslan, 2016). Bugün gelinen noktada kültürel ve etnik farklılıklar, toplumsal yaşamın bir gerçekliği haline gelmekte ve birçok toplum, bu farklılıklardan kaynaklanan sosyal sorunların meydana okuması ile karşı karşıya gelmektedir (Hamamura, 2017).

Artık farklı ırk, din, mezhep ya da siyasi görüşe mensup insanların bir arada yaşamasının kaçınılmaz olduğu bir dünyada, toplum içerisinde aynı çevreyi paylaşan ve birbirinden farklı özelliklere sahip insanların tamamının aynı duyguları hissetmemeleri veya aynı görüşlere sahip olmamaları son derece olağandır (Boyacı ve Ersever, 2017). Bireysel hak ve özgürlüklerinin güvence altına alınması ve böylece bireylerin farklılıklarıyla bir arada yaşayabilmesi için hoşgörü, sahip olunması gereken temel değerlerden biridir (Çalışkan ve Sağlam, 2012).

Hoşgörü, her ne kadar modern dönemde önemi daha fazla anlaşılmaya başlayan bir değer olsa da Türkiye gibi imparatorluk geçmişine sahip toplumlar için tarihten beslenen geleneksel bir yönü de vardır. Vatandaşların eşitliği söylemine rağmen tekil bir kimliği esas alan ulus-devletlere karşı imparatorluk yapılarında hoşgörüyü temel alan yaklaşımlarla karşılaşmak daha olasıdır. Bu genellemenin bir parçası olarak Osmanlı Devleti'nin farklılıkları baskı altına alıp, bunları ortadan kaldırmaya yönelik bir uygulamaya gitmekten öte, bu farklılıklara yaşam imkânı tanıyan bir devlet geleneği oluşturduğunu söylemek mümkündür. Osmanlılarda farklı grup kimliklerini esas alan millet sistemi ekseninde çoğulcu bir anlayış oluşturulmuş ve birbirinden farklı yaşam tarzları, bu sistem doğrultusunda varlıklarını sürdürmüştür (Anık, 2012b). Bu yönüyle Osmanlı, farklılıkları ötekileştirmek yerine hoşgörü temelinde bir anlayışla bu çeşitliliği, oluşturduğu medeniyetin temeli haline getirmiştir. Bu sebeple Kymlicka (1998) gibi çokkültürcülük kuramcıları Osmanlı Devleti'ni, imparatorluk yapıları içerisinde farklı bir yerde konumlandırmaktadır.

Türkiye gibi ülkeler için tarihsel arkaplandan beslenen bir değer olan hoşgörünün, çokkültürlü toplumlarda farklılıkların çatışmaya dönüşmeden sürdürülebilmesi adına taşıdığı önem, bu değerın eğitim sistemi aracılığıyla toplumun genç bireylerine kazandırılması gerekliliğini de beraberinde getirmektedir. İlgili alanyazın incelendiğinde hoşgörünün; değerler eğitimi, demokrasi eğitimi ve vatandaşlık eğitimi gibi farklı çalışma alanları ile ilişkilendirildiği görülmektedir (Ersoy, 2016). Çalışma alanlarının ötesinde hoşgörünün, hangi derslerle ilişkili olduğu incelendiğinde ise karşımıza sosyal bilgiler ve tarih dersleri çıkmaktadır. Çünkü sosyal bilgiler ve tarih eğitimi, sadece bilgi ve becerileri aktarmakla yetinmeyip aynı zamanda belli birtakım değerleri öğrencilerine aktararak toplum yararı için çalışmak durumundadır. Başka hiçbir ders günümüz toplumlarının ihtiyaçları, politika ve ideolojiyle; sosyal bilgiler ve tarih dersleri kadar yakından ilgili değildir (Van Der Leeuw-Roord, 2009). İlköğretim basamağının, genel itibarıyla değer öğretimi açısından taşıdığı önem, hoşgörü değerinin benimsenip bir yaşam tarzına dönüştürülmesi noktasında sosyal bilgiler dersini öncelikli kılmaktadır (Çalışkan ve Sağlam, 2012; Demircioğlu, 2008).

Dünyada sosyal bilgiler öğretim programlarının ve amaçlarının belirlenmesinde söz sahibi kuruluşlardan bir olan NCSS'e (1994) göre, yurttaşlık yeterliliklerinin geliştirilmesi için sosyal ve beşeri bilimlerin bütünleştirildiği bir çalışma alanı olan sosyal bilgiler öğretiminin başlıca amacı, genç bireylerin küresel bir dünyada, kültürel farklılıklara sahip demokratik bir toplumun yurttaşları olarak, toplum yararı için bilgiye dayalı ve mantıklı karar alma yeteneklerinin gelişmesine yardımcı olmaktır. Bu tanımdan da anlaşılacağı üzere hoşgörünün temel unsurlarından olan farklılıklara saygı, sosyal bilgiler öğretiminin de başlıca amaçları arasında yer almaktadır. NCSS'in ortaya koymuş olduğu standartları örnek alan Türkiye'de ise hoşgörü, sosyal bilgiler öğretim programında öğretilmesi hedeflenen değerlerden biri olarak belirlenmiştir (MEB, 2005). Öğretim programı içerisinde "Bireysel farklılıklara saygılı olabilmek; farklı görüş, düşünce, inanç, anlayış ve kültürel değerleri hoşgörü ile karşılayabilmek",

öğrencilere kazandırılması hedeflenen beceriler arasındadır. Buna karşın, bir değer olarak hoşgörünün tanımlanmamış olması, bu konuda bir değerlendirme yapmayı güçleştirmektedir. Üstelik hoşgörü ile ilişkili olarak “farklılıklara saygı”nın, iletişim becerileri içerisinde bir alt beceri olarak tanımlanması, hoşgörünün toplumsal bir değerden çok iletişim becerilerini arttıracak bireysel bir beceri olarak ele alındığını göstermektedir. Programın içeriği incelendiğinde ise hoşgörü ile doğrudan ilgili tek konunun 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programının “Türk Tarihinde Yolculuk” adlı 3. ünitesinde “Osmanlı’da Hoşgörü ve Birlikte Yaşama Kültürü” başlığıyla yer aldığı görülmektedir (Evirgen, 2016).

Hoşgörü değerinin genç bireylere kazandırılmasında sosyal bilgiler kadar önemli bir başka ders ise tarihtir. Çünkü tarih öğretimi sadece ortak bir geçmişin bilgisini bize sunmaz. Bununla birlikte bugünün dünyasını ve ona dair kavramları anlamlandırmamıza da yardımcı olur (Korosteline, 2008). Birçok araştırmada da ortaya konulduğu üzere bu durum, farklılıklar ve farklılıklara karşı yaklaşım konusunda tarih öğretiminin etkililiğine işaret etmektedir (Anderson, 2011; Korosteline, 2008; Pamuk, 2014; Yıldırım, 2016). Fakat her toplumda ve her dönemde tarih öğretiminin öncelikli amacının toplumdaki farklılıklara hoşgörü anlayışını geliştirmek olduğu söylenemez. Bunun aksine tarih derslerinden geleneksel olarak beklenen, toplumsal birlikteliği sağlamak/sürdürmektir. Bu durum özellikle ulus-devlet yapılarında bir ulusal kimlik duygusu yaratmak için, toplumdaki çeşitliliğin tarih derslerinde görmezden gelinmesi ile sonuçlanmıştır (Stradling, 2003). Tarih öğretiminin bu yönü, II. Dünya Savaşı’ndan sonra yaşanan genel eğilimin bir sonucu olarak etkililiğini bir ölçüde kaybetse de, ulus-inşa politikalarını takip eden toplumlar için geçerliliğini sürdürmektedir (Aslan ve Akçalı, 2007).

Tarih öğretiminin amaçları bağlamında yaşanan değişimin bir parçası olarak artık farklı öncelikler de gündeme gelmektedir. İnsan hakları ve demokrasi gibi temel kavramların öğretimi, tarih derslerinin öncelikli amaçları arasında yer almakta, tek taraflı bakış açısı yerine çok yönlü düşünebilme, hoşgörü, ayrımcılığa karşı olma gibi kazanımlar ortaya çıkmaktadır (Demircioğlu ve Tokdemir, 2008; Dilek, 2007). Artık tarih öğretiminin amacı, öğrencilerin sadece kendi toplumlarını değil, diğer ülkeleri ve kültürleri de tanımalarına ve anlamalarına katkı sağlamaktır. Çokkültürlü bir toplumda ise kültürel çeşitliliğe saygı ve hoşgörüyle yaklaşmak, artık tarih eğitiminin öncelikli amaçları arasında yer almaktadır (Grosvenor, 2000). Sadece kültürel farklılıklar değil, cinsel farklılıkların da tarih öğretiminde yer bulamaması artık ciddi biçimde sorgulanmakta, kadını görmezden gelen bir tarih “yarım bir tarih” olarak nitelendirilmektedir (Adams, 1983).

Tarih eğitim literatüründe farklılıklar lehine yaşanan gelişim, sınırlı ölçülerde de olsa Türkiye’yi etkilemektedir. Her ne kadar Türkiye’deki mevcut tarih öğretim programı, tarih öğretiminin geleneksel boyutuna bağlı olarak farklılıklara saygı yerine, kimlik aktarımına öncelik verse de öğrencilere “barış, hoşgörü, karşılıklı anlayış, demokrasi ve insan hakları gibi temel değerlerin önemini kavratarak bunların korunması ve geliştirilmesi konusunda duyarlı olmalarını sağlamak” gibi, çağdaş tarih öğretiminde yaşanan değişimle uyumlu amaçlarının olduğunu da belirtmek gerekir (MEB, 2007: 4). Tarih eğitimi ile birlikte son on yıl içerisinde Türkiye’nin genel eğitim politikasında da farklılıklar lehine birtakım değişimlerin varlığı gözlenmektedir. Bu süreç içerisinde etnik ve dinsel bazı hak talepleri eğitim sistemi içerisinde karşılık bulmuştur. Ayrıca ders kitaplarında farklılıkların görmezden gelinmesi ya da toplumsal cinsiyet ayrımcılığı konusundaki sorunlar devam etmekle birlikte, önceki yıllarla karşılaştırıldığında ayrımcı

ifadeler ve hak ihlalleri konusunda nispeten bir iyileşmenin yaşandığı da söylenebilir (Çayır, 2014; Çotuksöken, Erzan ve Silier, 2003; Tüzün, 2009).

İmparatorluk geçmişi sebebiyle Türkiye, farklılıkları bünyesinde barındıran ülkelerden biridir. Son yıllarda artan Suriyeli göçmen sayısı ve bu popülasyonun her geçen gün artan ölçülerde eğitim sistemine dâhil olması, farklı dinsel/mezhepsel ve cinsel kimliklerin artan eşitlik ve hak taleplerinin özellikle eğitim alanında somutlaşması (Çayır, 2014), eğitim politikalarında farklılıkların yerini ve bu kapsamda bir değer olarak karşımıza çıkan hoşgörünün eğitim sistemi aracılığıyla toplumda yaygınlaştırılmasını daha da önemli kılmaktadır. Bu sebeple son yıllarda, hoşgörü değerinin öğretimi ile ilgili yapılan çalışmalarda da bir artış olduğu gözlemlenmektedir. Alanyazındaki bu çalışmaların ilk ve ortaokul öğrencilerinin (Ersoy, 2016; Kalın, 2013; Öztaşkın ve İcen, 2015), öğretmenlerin (Büyükkaragöz ve Kesici, 1996; Karaman Kepenekçi, 2004; Türe ve Ersoy, 2014), öğretmen adaylarının (Mutluer, 2015; Kabapınar, 2007; Şahin, 2011) eğitim fakültesi öğretim üyelerinin (Kıroğlu, Elma, Kesten ve Egüz, 2012) hoşgörü ile ilgili algı ve tutumlarını belirlemeye yönelik olduğu, bununla birlikte hoşgörünün öğretilmesine yönelik deneysel ve yarı deneysel çalışmaların da gerçekleştirildiği görülmektedir (Demircioğlu, 2008; Tahiroğlu, 2014; Tatar, 2009). Bu çalışmanın amacı ise ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin hoşgörü ile ilgili farkındalıklarını ve bu farkındalık üzerinde sosyal bilgiler derslerinin tarih konularının etkililiğini görsel betimlemeler aracılığıyla ortaya koymaktır.

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, nitel araştırma geleneği içinde yer alan “durum çalışması” deseninde tasarlanmıştır. Durum çalışmasının en temel özelliği bir durumun derinlemesine araştırılmasıdır. Yani bir duruma ilişkin etkenler bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ya da ondan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Araştırmada öğrencilerin hoşgörüye dair farkındalıkları tek bir sınıf düzeyinde incelendiğinden, durum çalışması türlerinden “bütüncül tek durum” deseni kullanılmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Tokat iline bağlı bir ortaokulda 7. Sınıf düzeyinde öğrenim gören 8’i kız 9’u erkek olmak üzere toplam 17 katılımcı oluşturmaktadır. Sosyal bilgiler öğretim programı 3. ünitesinde yer alan “Osmanlı’da Hoşgörü ve Birlikte Yaşama Kültürü” konusu, çalışmanın kapsamını belirlediğinden uygulama 7. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiş ve buna uygun olarak çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örneklem yönteminden yararlanılmıştır.

2.3. Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanması iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada, sosyal bilgiler dersinin “Türk Tarihinde Yolculuk” adlı 3. ünitesinde yer alan “Osmanlı’da Hoşgörü ve Birlikte Yaşama Kültürü” işlendikten 3 hafta sonra katılımcılardan, Osmanlı’da hoşgörü kavramını, görsel betimlemeler yoluyla ifade etmeleri istenmiştir. Bu uygulamadan bir hafta sonra gerçekleşen ikinci aşamada ise, sosyal bilgiler dersi kapsamında yer almayan, “Türkiye’de hoşgörü” kavramını katılımcıların, kendi kişisel gözlem ve deneyimlerinden yola çıkarak, yine görsel betimlemeler yoluyla ifade etmeleri istenmiştir. Tamamı sınıf ortamında gerçekleştirilen

uygulamada katılımcılar hazırlayacakları görsellerde kullanacakları teknik konusunda serbest bırakılmıştır. Görsel betimlemeler, gerek öğrencilerin geçmişe dair algılarını (Dilek, 2009; Kabapınar ve Sargın, 2014) gerekse hoşgörü değerine dair farkındalıklarını (Ersoy, 2016) araştırmak için kullanılan yöntemler arasında yer almaktadır. Görsel betimlemeler tamamlandıktan sonra ise katılımcılardan, hazırladıkları ürünlerde ne anlatmak istediklerini yazılı olarak da ifade etmeleri istenmiştir. Böylece verinin çeşitlendirilmesi (data triangulation) sağlanarak araştırmanın geçerliği artırılmaya çalışılmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

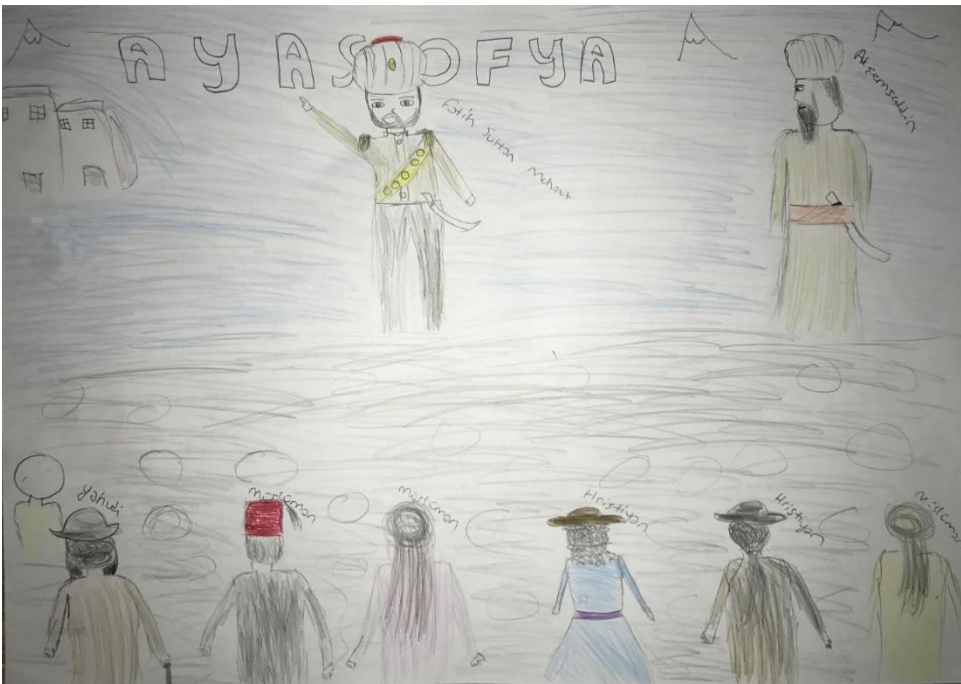
Katılımcıların hazırlamış oldukları görsel betimlemelerin değerlendirilmesinde doküman analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Görsel malzemelerin analizinde kullanılan bu teknik, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu araştırmanın dokümanlarını ise 7. sınıf öğrencilerinin Osmanlı'da ve Türkiye'de hoşgörü başlıklarında hazırlamış oldukları görsel betimlemeler oluşturmaktadır. Katılımcıların, hazırlamış oldukları görsel betimlemeleri açıkladıkları yazılı ifadelerin çözümlenmesinde ise içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

3. Bulgular

3.1. 7. Sınıf Öğrencilerinin Osmanlı'da Hoşgörü Kavramına İlişkin Farkındalıkları

7. sınıf öğrencilerinin hoşgörü algıları üzerinde sosyal bilgiler dersleri tarih konularının etkisini inceleyebilmek amacıyla ilgili öğretim programında yer alan "Osmanlı'da Hoşgörü ve Birlikte Yaşama Kültürü" konusu işlendikten üç hafta sonra, katılımcılardan "Osmanlı'da hoşgörü" kavramının kendileri için taşıdığı anlamı görsel betimlemeler yoluyla ifade etmeleri istenmiştir. Değerlendirmeye alınan 15 ürün incelendiğinde ise 11'inin, Osmanlı toplum yapısını oluşturan farklılıklara ilişkin olması dikkat çekmektedir. Aşağıda yer alan ürünler, bu duruma bir örnektir:

Resim 1:



Resim 4:

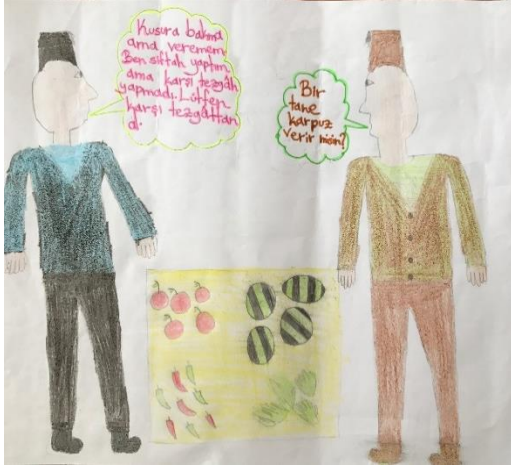


Resim 5:

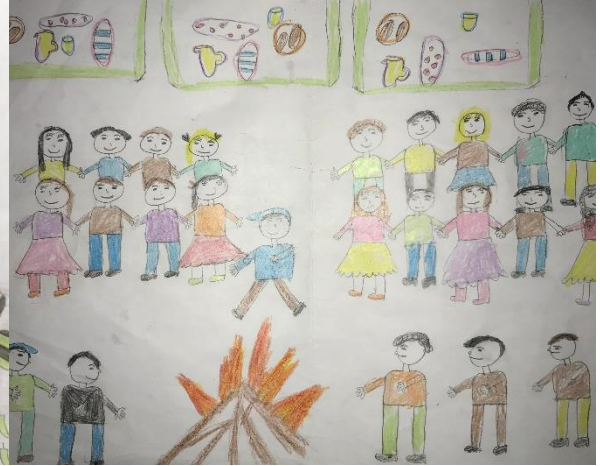


Yukarıda yer alan örneklerde görüldüğü üzere, Osmanlı adalet sisteminin dinsel çoğulculuğu göz önünde bulundurması, katılımcıları etkileyen tarihsel örneklerdendir. Nitekim katılımcıya göre “Osmanlıda farklı dinlere sahip insanlara hoşgörü göstermek için kadıların masalarında Hristiyanlar için İncil, Yahudiler için Tevrat Müslümanlar için ise Kuran-ı Kerim” bulundurulması Osmanlı’da hoşgörünün sembollerindendir. Bununla birlikte Osmanlı’nın kuruluş döneminde kilise yaptıran tebaasına maddi yardımda bulunması da Resim 5’te, ağzında para kesesi taşıyan bir kuşla tasvir edilmiştir. Farklılıkları –özellikle de dinsel farklılıkları- konu edinen bu örneklerin yanı sıra, katılımcıların hoşgörüyü başka kavramlarla ilişkilendirdikleri az sayıdaki örnekle karşılaşmak da mümkündür.

Resim 6:



Resim 7:



Yukarı örneklerde de görüldüğü gibi katılımcılardan bazıları hoşgörüyü yardımseverlik/dayanışma ya da misafirperverlik olarak algılamaktadır. Hoşgörüyü yardımseverlik ya da dayanışma olarak algılayan katılımcı, Resim 6’yı şu şekilde açıklamaktadır:

“Osmanlı’da hoşgörü denince aklıma ilk olarak esnaf geliyor. Mesela bir örnek vereyim: Aynı yerde iki esnaf satış yapabiliyordu. Ama benim resmettiğim örnek:

Birgün bir adam pazara gitmiş. Tezgahın başına geldiğinde esnaftan bir şey istemiş. Esnaf da 'Ben bugün siftah yaptım, karşıdaki esnaf yapmadı o yüzden ondan al' demiş. Burada esnafların hoşgörüsünü kastediyor. Tabii hoşgörü denince akla 'Osmanlı' geliyor... Osmanlı tam bir hoşgörü devleti."

Hoşgörüü misafirperverlik olarak algılayan katılımcı ise Resim 7'yi "Türkler çok misafirperverdirler bu yüzden de yöresel yemek, kıyafet, içecek ve halk oyunlarına düşkün bir millettir" ifadeleri ile açıklamaktadır. Bununla birlikte hoşgörüü; nezaket, dostluk ya da padişaha itaat gibi farklı kavramlarla ilişkilendiren katılımcılar da çalışma grubu içerisinde yer almaktadır.

3.2. 7. Sınıf Öğrencilerinin Türkiye'de Hoşgörü Kavramına İlişkin Farkındalıkları

7. sınıf öğrencilerinin hoşgörü ile ilgili gözlem ve deneyimlerini inceleyebilmek amacıyla ilk uygulamadan bir hafta sonra, katılımcılardan "Türkiye'de hoşgörü" kavramının kendileri için taşıdığı anlamı görsel betimlemeler yoluyla ifade etmeleri istenmiştir. Birinci uygulamada elde edilen ürünlerde olduğu gibi Türkiye'de hoşgörü kavramını ifade eden öğrencilerin büyük bir bölümünün toplumu oluşturan farklılıklar ve bu farklılıklara saygıya vurgu yaptıkları görülmektedir. Az sayıda da olsa hoşgörüü hataları affetmek, yardımseverlik ya da fair-play gibi farklı kavramlarla ilişkilendiren katılımcılar da bulunmaktadır. Aşağıda yer alan örnekler, bu durumu yansıtmaktadır.

Resim 8:



Resim 9:



Resim 8'de katılımcının hoşgörüü, hataları affetmek olarak değerlendirdiği, kendi ifadelerinden de anlaşılmaktadır: "Bu resmi yaptım çünkü; çocuk topu atıp camı kırıyor kadın da kızmadan topu çocuğa geri veriyor. Topunu patlatmayıp hoşgörülü davranıyor." Resim 9'da ise katılımcı, hoşgörüü futbol üzerinden şu şekilde açıklamaktadır: "Türkiye'de insanlar maç izlerken çok hoşgörüsüz davranıyorlar. Stada futbolculara zarar verecek maddeler atıyorlar. Bunun bir oyun olduğunun farkına varıp bütün takımlara hoşgörülü olmalılar."

Bu örneklerin dışında değerlendirmeye alınan 14 üründen 9'unun farklılıklarla ilişkili olduğu görülürken bu farklılıkların, birinci uygulamanın aksine çok daha geniş bir açıyla ele alınması dikkat çekicidir. Görsel betimlemelerde 2 öğrencinin konu edindiği farklılık türü, kültürel/etnik farklılıklardır. Aşağıda bu durumun bir örneğine yer verilmiştir.

Resim 10:



Yukarıda yer alan görsel betimlemede “Ben Türküm”, “Ben Çerkezim”, “Ben Kürdüm”, “Ben Aleviyim” ve “Ben Zazayım” şeklindeki ifadelerle kültürel/etnik farklılık yansıtılırken, katılımcının bu ürün ile ilgili yaptığı açıklamada ise farklılığın kapsamı daha da genişlemektedir:

“Bu resimde her kesimden zengin, fakir, köylü, kentli vs. birlikte el ele halay çekiyorlar. Türkiye alevi, çerkez, laz, zaza Türk olmak üzere çok çeşitli insan var. Birbirlerine saygılı ve hoşgörülü olmak zorundalar. Eğer yeterince hoşgörülü olmazsalar ülkenin birliği bozulur. İnsanları birbirine bağlayan şey onların hoşgörüleridir. Türkiye’de böyle bir ülkedir.”

Katılımcının ifadelerinden de anlaşılacağı üzere 7. sınıf öğrencileri hoşgörünün öznesi olan farklılıkları, kültürel/etnik farklılıkları da içine alan çok geniş bir bağlamda değerlendirmektedir. Bu bağlamın içinde yer alan bir diğer farklılık biçimi ise görüş ve inanç/yaşam biçimi farklılıklarıdır. Aşağıda yer alan görsel betimlemeler, bu duruma birer örnek niteliğindedir.

Resim 11:



Resim 12:



Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Hoşgörü: 7. Sınıf Öğrencilerinin Farkındalıkları Üzerine...

Resim 11'de katılımcı "farklı fikirdeki insanlar"ı "aynı masada" resmettiğini ifade etmektedir. Resim 12'deki vurgu ise yaşam tarzı farklılıklarınadır. Katılımcı yapmış olduğu görsel betimlemeyi aşağıdaki şekilde açıklamaktadır:

"Türkiye'de her insan mutlu, huzurlu bir hayat geçirmeyi/yaşamayı hak ediyor. Türkiye'de kadın, erkek, engelli, tesettürlü, tesettürsüz herkes birbirine hoşgörü ile yaklaşmakta ve durum ülkenin mutluluğuna neden olmaktadır. Resimdeki karakterlerin hepsinin yüzü bu yüzden gülmektedir."

Yaşam biçimi ve görüş farklılıklarının daha da özelinde katılımcıların görsel betimlemelerine yansıyan bir başka özellik ise politik görüş farklılıklarıdır. Bu noktada uygulamanın gerçekleştirildiği sırada Türkiye gündeminde olan anayasa referandumu sürecinin, öğrencilerin hazırlamış olduğu ürünlere de yansıdığı görülmektedir:

Resim 13:



Örnekte de görüldüğü üzere, referandum süreci boyunca ortaya çıkan politik tarafların tamamının bir aradığı, hoşgörünün bir yansıması olarak değerlendirilmiştir. Nitekim katılımcının görsel tasarımını açıkladığı ifadelerde de bu duruma dikkat çekilmekte ve yine farklılıkların uyumunun toplumsal boyutuna dikkat çekilmektedir: "Ülkemizdeki her görüşte insanların birbirlerinin görüşlerine saygı ve hoşgörü ile yaklaşmalarını temenni ediyorum. Daha güçlü Türkiye için her zaman el ele vermeliyiz."

Farklılıklara ilişkin bütün bu örneklerin yanı sıra Türkiye'de yaşayan Suriyeli göçmenlerin hoşgörünün birer öznesi olduğuna dikkat çeken, kadın, engelli, çocuk ve hayvan haklarını hoşgörü ile ilişkilendiren görsel betimlemeler de katılımcılar tarafından tasarlanmıştır. Bulgular

kısmında yer verilecek son görsel betimleme ise yukarıda yer verilen farklılıkların, metaforik bir ifadesi şeklindedir:

Resim 14:



Farklı meyvelere sahip bir ağaç şeklinde görsel metafor olarak tasarlanan yukarıdaki ürünü katılımcı şu şekilde açıklamaktadır: “Bu resmi yaptım çünkü Türkiye tıpkı bu ağaç gibi her türden insan vardır.”

4. Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada, 7. sınıf öğrencilerinin hoşgörü değerine ilişkin farkındalıkları, hazırlamış oldukları görsel betimlemeler ve bu betimlemelere dair yaptıkları açıklamalar aracılığıyla incelenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonunda katılımcıların birçoğunun gerek Osmanlı gerekse Türkiye’de hoşgörü değerini, farklılıklar ya da farklılıklara saygı üzerinden tanımladıkları görülmektedir. Bu durum, katılımcıların hoşgörüye dair yaptıkları tanımlamaların ilgili literatürle uyumlu olduğunu göstermektedir (Godwin, Ausbrooks ve Martinez, 2001; Lintner, 2005; Lyons, ve Farrell, 1994; Wan, 2006). Ersoy’un (2016) 4. sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmasında, bu sınıf düzeyindeki öğrencilerin çoğunluğunun hoşgörüye yardım etmek, hataları affetmek, sevmek ve iyi davranmak olarak algıladığı, çok az sayıdaki öğrencinin hoşgörü, saygı gösterme olarak algıladığı anlaşılmaktadır. İlgili çalışmada bu durum, ders kitaplarının hoşgörü ile farklılıklara saygıyı ilişkilendirme konusundaki eksikliği ya da öğrencilerin yaş ve olgunluk düzeylerinin bilişsel ve ahlaki sorgulama için uygun olmamasıyla açıklanmıştır. 7. sınıf öğrencileri üzerinde yapılan bu çalışmada ise, katılımcıların çoğunun hoşgörü, literatürle

uyumlu bir biçimde farklılıklara saygı üzerinden tanımlaması, bu sınıf düzeyinin hoşgörünün öğretimi için uygun olduğunu göstermektedir.

Katılımcıların Osmanlı'da hoşgörüyü farklılıklarla –özellikle de dinsel farklılıklarla ilişkilendirmesi, ilgili ders kitabında yer alan “Osmanlı'da Hoşgörü ve Birlikte Yaşama Kültürü” adlı konuda, Osmanlı'daki dinsel farklılıklara ve bu farklılıkların idaresi amacıyla oluşturulan millet sistemine yapılan vurgunun, öğrenciler üzerindeki etkisiyle açıklanabilir. Bununla beraber ilgili ders kitabının dinsel farklılıklar temelinde kurgulanmasında ise, ilgili alanyazında Osmanlı'da farklılıkların millet sistemi çerçevesinde tanımlanmasının etkili olduğu söylenebilir (Akın, 2006; Aktoprak, 2010; Bozkurt, 1993; Kaya, 2005; Okutan, 2009)

Sosyal bilgiler öğretim programında ya da ders kitabında yer almayan, Türkiye'de hoşgörü konusundaki görsel betimlemelerde farklılıklara saygının belirgin bir biçimde öne çıkması, öğrencilerin konuyu analogi yoluyla öğrendiklerini, ders kitabında var olan “Osmanlı'da Hoşgörü ve Birlikte Yaşama Kültürü” konusunda öğrendiklerinden yola çıkarak, Türkiye'de hoşgörüyü anlamlandırdıkları görülmektedir. Dolayısıyla analogiye dayalı etkinlikler, bu sınıf düzeyinde hoşgörü değerinin öğretimi için kullanılabilir bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle tarih ile bugün arasında kurulacak ilişkiler, sosyal bilgiler öğretiminin doğasına uygun olarak öğrencilerin, hoşgörünün ya da farklılıkların, sadece geçmişle sınırlı olmadığını öğrenmelerini sağlayacaktır.

Çalışmada sıklıkla vurgulandığı gibi hoşgörü değerini tanımlayan kavramlarından biri farklılıklara saygıdır. Hatta taşıdığı paradoksal anlam sebebiyle hoşgörünün yerine farklılıklara saygı kavramının kullanımı giderek yaygınlaşmaktadır. Toplumlar, sosyal yapılarında barındırdıkları farklılıkları çeşitli tarihsel deneyimlere borçludurlar ki bir imparatorluk geçmişine sahip olmak bunların başında gelmektedir. Bu özelliği paylaşan Türkiye ise sahip olduğu sosyal yapı itibarıyla, çokkültürlü toplumlara bir örnek teşkil etmektedir. Çokkültürlülük kavramı, aynı toplum içindeki birden fazla etnik, dilsel, ırksal, dini/mezhepsel, politik, cinsel vb. farklı kültürlerin varlığını işaret etmektedir. (Banks ve Banks, 2007; Leistyna, 2002; Parekh, 2002; Race, 2011; Yanık, 2013; Yazıcı, Başol ve Toprak, 2009) Bazıları ise çokkültürlü kavramını kadınlar, eşcinseller, engelliler gibi çeşitli nedenlerle egemen toplumdan dışlanmış ya da kenara itilmiş etnik olmayan grupları da içine alan oldukça geniş bir anlamda kullanır (Kymlicka, 1998). 7. sınıf öğrencilerinin, Türkiye'de hoşgörü başlığında hazırlamış oldukları görsel betimlemeler değerlendirildiğinde, Türkiye'nin çokkültürlü yapısını oluşturan çeşitliliğin farkında oldukları anlaşılmaktadır. “Türk”, “Kürt”, “Çerkez”, “Laz”, “Zaza” betimlemeleri üzerinden etnik/kültürel farklılıklar, “Alevi” ya da “tesettürlü/tesettürsüz” betimlemeleri üzerinden inanç ve yaşam biçimi farklılıkları, “Suriyeli göçmenler” üzerinden ulusal farklılıklar, anayasa referandumu üzerinden ise politik görüş farklılıkları vurgulanmaktadır. Kadın ve engelli haklarına yapılan vurgu ise, çokkültürlü toplum yapısının oldukça geniş bir anlamda ele alındığını, çokkültürlülük literatürüne yansıyan farklılıkların tamamına yakınının 7. sınıf öğrencilerinin kişisel gözlemlerine yansıdığını göstermektedir.

7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında doğrudan yer alan bir konu olan “Osmanlı'da hoşgörü” başlığında öğrencilerin görsel betimlemeleri sadece dinsel farklılıklar üzerine odaklanırken, kendi kişisel deneyimleri ve gözlemleriyle oluşturmaları gereken “Türkiye'de hoşgörü” başlığındaki görsel betimlemelerin, farklılıkları oldukça geniş bir kapsamda ele alması oldukça dikkat çekicidir. Öğrencilerin hoşgörü ile ilgili bakış açılarını genişletmesi gereken sosyal bilgiler ders kitaplarının tam tersi bir anlayışla hoşgörüyü dar bir çerçevede ele aldığı ve bu yönüyle

öğrencilerinin bakış açılarını zenginleştirmenin uzağında kaldığı söylenebilir. Bu durum, Türkiye dışındaki örneklerde eğitim seviyesi yükseldikçe hoşgörü eğiliminde de artış gözlenirken (Borgonovi, 2012; Witenberg, 2007) neden Türkiye’de tam tersi bir durum olduğuna dair bize fikir vermektedir (Çalışkan ve Sağlam, 2012).

Araştırma verileri katılımcıların, Türkiye’nin kültürel yapısındaki çeşitliliğin ve bu çeşitliliğe karşı hoşgörünün toplumsal yaşamın devamı açısından önemini farkında olduklarını göstermektedir. Fakat bu farkındalık katılımcıların, bütün bu farklılıklara hoşgörü ile yaklaştıkları şeklinde yorumlanmamalıdır. Ho’nun (2009) da belirttiği gibi bir yandan ayrı ulusal ve grup kimliklerini sürdürmeye kararlı, diğer yandan ise gittikçe küreselleşen ve birbirine bağlanan bir dünyada sosyal bilgiler ve tarih öğretmenleri, farklılıkları desteklemek, toplumsal birlikteliği sağlamak ve küresel bakış açılarını desteklemek gibi farklı beklentilerin meydan okuması ile karşı karşıyadır. Araştırma sonuçları bir bütün olarak değerlendirildiğinde ise, tarih konuları ile bugünü ilişkilendirme noktasındaki çekinceler nedeniyle, Türkiye’de sosyal bilgiler öğretiminin hoşgörü değerinin kazandırılması konusunda öğrencilerin kişisel deneyim ve gözlemlerinin gerisinde kaldığı, bu konuda öğrencilere eleştirel düşünme becerisi kazandıramadığı gibi, öğrencilerin hoşgörü ile ilgili farkındalıklarını, bugünün toplumsal ihtiyaçlarını karşılayacak ölçüde geliştiremediği söylenebilir.

Kaynaklar

- Adams, C. (1983). 'Off the record'. *Teaching History*, 36, 9-11.
- Akın, F. (2006). *Türkiye'de azınlık politikaları*. İstanbul: Kum Saati Yayınları.
- Aktoprak, E. (2010). Bir 'kurucu öteki' olarak: Türkiye'de gayrimüslimler, *İnsan Hakları Çalışma Metinleri: XVI*, https://www.academia.edu/354188/Bir_Kurucu_%C3%96teki_Olarak_T%C3%BCrkiye_de_Gayrim%C3%BCslimler adresinden 01.05.2017 tarihinde edinilmiştir.
- Anderson, B. (2011). *Hayali cemaatler*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Anık, M. (2012a). *Kimlik ve çokkültürcülük sosyolojisi*. İstanbul: Açılım Kitap.
- Anık, M. (2012b). Çokkültürcülük ve Osmanlı devleti. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 27, 117-130.
- Arslan, S. (2016). Çokkültürlü eğitim ve Türkiye: Mevcut durum, beklentiler, olasılıklar. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15 (57), 412-428, doi: <http://dx.doi.org/10.17755/esosder.97373>
- Aslan, E., & Akçalı, A. A. (2007). Kimlik sunumu olarak tarih eğitimi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 125-132.
- Banks, J. A. ve Banks, C. A. M. (2007). *Multicultural Education: Issues and Perspectives*, New Jersey: Wiley.
- Borgonovi, F. (2012). The relationship between education and levels of trust and tolerance in Europe. *The British Journal of Sociology*, 63(1), 146-167, doi: 10.1111/j.1468-4446.2011.01397.
- Boyacı, M. ve Ersever, O. G. (2017). Hoşgörü eğilimi geliştirme programının 5. sınıf öğrencilerinin hoşgörü ve zorbalık düzeylerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 42(189), 167-182, doi: <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2017.6802>
- Bozkurt, G. (1993). Türk hukuk tarihinde azınlıklar. *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 43 (1-4), 49-59.
- Büyükkaragöz, S. ve Kesici, Ş. (1996). Öğretmenlerin hoşgörü ve demokratik tutumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 7 (7), 353-365.
- Çalışkan, H. ve Sağlam, H. İ. (2012). Hoşgörü eğilim ölçeğinin geliştirilmesi ve ilköğretim öğrencilerinin hoşgörü eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1431-1446.
- Çayır, K. (2014). "Biz" kimiz? *Ders kitaplarında kimlik, yurttaşlık, haklar*. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Çotuksöken, B., Erzan, A., & Silier, O. (2003). *Ders kitaplarında insan hakları: Tarama sonuçları*. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Demircioğlu, İ. H. (2008). Using historical stories to teach tolerance: The experiences of Turkish eighth grade students. *Social Studies*, 99 (3), 105-110, doi: <http://dx.doi.org/10.3200/TSSS.99.3.105-110>
- Demircioğlu, İ. H., & Tokdemir, M. A. (2008). Değerlerin oluşturulma sürecinde tarih eğitimi: Amaç, işlev ve içerik. *Değerler eğitimi dergisi*, 6 (15), 69-88.
- Dilek, D. (2007). *Tarih derslerinde öğrenme ve düşünce gelişimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Dilek, D. (2009). Geçmiş imgelerle yeniden kurmak: İlköğretim düzeyinde tarihsel imgelem becerilerinin kullanımı üzerine ikonografik bir analiz. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9 (2), 633-689.
- Ersoy, A. F. (2016). Dördüncü sınıf öğrencilerinin hoşgörü algısı ve deneyimleri: Bir fenomenolojik araştırma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 454-473, Doi: <http://dx.doi.org/10.17860/efd.31740>
- Evirgen, Ö. F. (2016). *Sosyal bilgiler 7. sınıf ders kitabı*. Ankara: Ekoyay.
- Godwin, K., Ausbrooks, C. ve Martinez, V. (2001). Teaching tolerance in public and private schools. *Phi Delta Kappan*, 82(7), 542-546.
- Grosvenor, I. (2000). 'History for the nation' Multiculturalism and the teaching of history. J. Arthur ve R. Phillips (Ed.), *Issues in history teaching* (s. 148-158) London: Rotledge.
- Hamamura, T. (2017). Social Identity and attitudes toward cultural diversity: A cultural psychological analysis. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 48(2), 184-194. Doi: <http://dx.doi.org/10.1177/0022022116681845>
- İnce, H. O. (2011). Almanya'da farklı olmak: Entegrasyon ve hoşgörü kavramına eleştirel bir bakış. *Bilig*, 58, 173-202.
- Kabapınar, Y. (2007). The image of 'others' and tolerance in Turkish history and social studies textbooks: 'not us', 'the other is to blame'. R. Kaymakcan ve O. Leirvik (Ed.), *Teaching for Tolerance in Muslim Majority Societies* (s. 33-49), İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi
- Kabapınar, Y. ve Sargın, T. (2014). Öğrencileri 'tarihin mimarları' kılma süreci olarak tarihsel maketler ve işlevleri: "Araştırıyorum, uyguluyorum, kendimle gurur duyuyorum". *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 63-80.
- Kalın, Z. T. (2013). *Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin hoşgörü eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Kaya, Ö. (2005). *Tanzimat'tan Lozan'a azınlıklar*. İstanbul: Yeditepe Yayınları.
- Kepenekçi, Y. K. (2004). Sınıf öğretmenlerine göre hoşgörü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 10(2), 250-265.
- Kıroğlu, K., Elma, C., Kesten, A. ve Egüz, Ş. (2012). Üniversitede demokratik bir değer olarak hoşgörü. *Journal of Social Studies Education Research*, 3(2), 86-104.
- Korostelina, K. (2008). History education and social identity. *Identity*, 8(1), 25-45, Doi: 10.1080/15283480701787327
- Kymlicka, W. (1998). *Çokkültürlü yurttaşlık azınlık haklarının liberal teorisi*, İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Leistyna, P. (2002). *Defining And Designing Multiculturalism: One School System's Efforts*. Albany: State University of New York Press.
- Lintner, T. (2005) A world of difference: Teaching tolerance through photographs in elementary school. *The Social Studies*, 96 (1), 34-37, Doi: <http://dx.doi.org/10.3200/TSSS.96.1.34-37>
- Lyons, C. Farrell, M. (1994). Teaching tolerance: Multicultural and anti-racist education. *McGill Journal of Education*, 29(1), 5-14.
- MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (2005). *Sosyal Bilgiler Dersi 6 ve 7. Sınıflar Öğretim Programı ve Kılavuzu*, <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx> adresinden 01.05.2017 tarihinde edinilmiştir.

- MEB, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2007). *Tarih dersi öğretim programı (9.Sınıf)*, <http://ogm.meb.gov.tr/belgeler/tarih9.pdf> adresinden 01.05.2017 tarihinde edinilmiştir.
- Miglietta, A., Gattino, S. ve Esses, V. M. (2014). What causes prejudice? How may we solve it? Lay beliefs and their relations with classical and modern prejudice and social dominance orientation. *International Journal of Intercultural Relations*, 40, 11-21, doi: <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2013.12.004>
- Mutluer, C. (2015). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının "hoşgörü" kavramına ilişkin metaforik algıları. *Tarih Okulu Dergisi*, 8 (22), 575-595, Doi: <http://dx.doi.org/10.14225/Joh735>
- NCSS (1994). *Curriculum Standards For Social Studies: Expectations Of Excellence*. Washington DC: National Council for the Social Studies.
- Okutan, M. Ç. (2009). *Tek Parti Döneminde Azınlık Politikaları*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Öztaşkın, Ö. B. ve İçen. M. (2015) Ortaokul öğrencilerinin hoşgörü eğilimleri ile demokrasi algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 39-56
- Pamuk, A. (2014). *Kimlik ve tarih kimliğinin inşasında tarihin kullanımı*. İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Parekh, B. (2002). *Çokkültürlülüğü yeniden düşünmek*. Ankara: Phoenix.
- Pasamonik, B. (2004). The paradoxes of tolerance. *The social studies*, 95(5), 206-210. Doi: <http://dx.doi.org/10.3200/TSSS.95.5.206-210>
- Race, R. (2011). *Multiculturalism and education*. New York: Continuum Books.
- Stradling, R. (2003). *20. Yüzyıl Avrupa tarihi nasıl öğretilmeli*. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Şahin, Ç. (2011). Perceptions of prospective teachers about tolerance education. *Educational Research and Reviews*, 6(1), 77-86.
- Tahiroğlu, M. (2014). Hoşgörülü ve demokratik bir sınıf toplumu uygulaması. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 5 (17), 87-110.
- Tatar, A. F. (2009). *Okul öncesi eğitiminde hoşgörü eğitimi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Taylor, C. (2010). *Çokkültürcülük tanınma politikası*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Türe, H. ve Ersoy, A. F. (2014). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin hoşgörü algısı. *Journal of Social Studies Education Research*, 5(2), 31-56, doi: <http://dx.doi.org/10.17499/jsser.53270>
- Tüzün, G. (2009). *Ders Kitaplarında İnsan Hakları II: Tarama Sonuçları*. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- UNESCO (1995). *The Declaration of Principles on Tolerance*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001518/151830eo.pdf> adresinden 01.05.2017 tarihinde edinilmiştir.
- Van Der Leeuw-Roord, J. (2009). Katılım, farkındalık ve hoşgörü için eğitim: Anahtar temaların tarih eğitimiyle ilgisi ve önemi. S. Aktekin. (Ed.), *Çok kültürlü bir Avrupa için tarih ve sosyal bilgiler eğitimi*, 133-146.
- Wan, G. (2006). Teaching diversity and tolerance in the classroom: A thematic storybook approach. *Education*, 127(1), 140-155.
- Weidenfeld, W. (2002). Constructive conflicts: tolerance learning as the basis for democracy. *Prospects*, 32(1), 95-102. Doi: 10.1023/A:1019708813141

- Witenberg, R. T. (2007). The moral dimension of children's and adolescents' conceptualisation of tolerance to human diversity. *Journal of Moral Education*, 36(4), 433-451, doi: <http://dx.doi.org/10.1080/03057240701688002>
- Yanık, C. (2013). *Dünyada ve Türkiye'de çokkültürlülük*. Ankara: Sentez Yayıncılık.
- Yazıcı, S., Başol, G. ve Toprak, G. (2009). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumları: bir güvenilirlik ve geçerlik çalışması, *H. Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 229-242.
- Yıldırım A. ve Şimşek H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yıldırım, T. (2016). *Tarih ders kitaplarında kimlik söylemi*. İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi
- Yürüşen, M. (1998). *Çeşitlilikten özgürlüğe: Çokkültürlülük ve liberalizm*. LDT Yayınları: Ankara.

Extended Summary

1. Introduction

The concept of tolerance can be described as a process of communication based on mutual love, respect, and trust, which makes it possible for differences in a society to live in a harmony (Büyükkaragöz and Kesici, 1996). As can be understood from this definition, tolerance is a social virtue and political principle which makes it possible for individuals or communities with different viewpoints and experiences to live together in peace (Pasamonik, 2004). This study aimed at revealing 7th graders' awareness of tolerance and the effects of history topics of social studies course on that awareness through visual descriptions.

2. Method

This study was designed as a case study, which has a qualitative tradition. The participants of this study were composed of a total of 17 7th graders, who were studying in Tokat during 2016-2017 academic year. 8 of the participants were female, and the 9 were male. The data were collected in two phases. In the first phase, the participants were asked to express the concept of tolerance in Ottoman through visual descriptions three weeks after the subject of "Tolerance and Culture of Living Together in Ottoman" was taught. One week after the first phase, the second phase started. In the second phase, the participants were asked to express the concept of tolerance in Turkey, which wasn't included among the topics in social studies course, through visual description based on their own observations and experiences. Document analysis technique was used in order to analyze the visual descriptions produced by the participants.

3. Findings, Discussion and Results

As a result of the study, it was observed that the majority of participants described the value of tolerance through differences and respect for differences. This situation showed that participants' definitions were compatible with the relevant literature. The participants associated tolerance in Ottoman with religious differences while they were observed to be aware of the diversity comprising the multicultural structure of Turkey. Ethnic/cultural differences through descriptions such as "Turkish", "Kurdish", "Circassian", "Laz", and "Zaza"; belief and lifestyle differences through descriptions such as "Alawite" or "wearing hijab or not"; national differences through "Syrian refugees"; political differences through constitution referendum were emphasized.

The data of this study showed that participants were aware of the diversity in Turkey's cultural structure and the importance of tolerance for the maintenance of social life. However, it can be stated that social studies teaching isn't effective enough to develop the value of tolerance in children and children aren't able to develop their awareness about tolerance to the extent of meeting the social needs due to the drawbacks in associating history subjects with today's events.

Enhancing Students' Ability to Comprehend Intercultural Concepts in EFL Classes

Emrah EKMEKÇİ*

Received date: 24.10.2016

Accepted date: 21.06.2017

Abstract

Intercultural language learning has become an important focus of modern language education recently. Learners may encounter cultural barriers as well as linguistic barriers in classrooms. Therefore, teachers should follow some strategies to help them cope with these intercultural encounters by raising their cultural awareness and engaging them in culture learning. The study introduces the project called "Let's learn about other cultures" carried out during the fall semester of 2014-2015 academic year in the English preparatory school of a state university in Turkey with a group of 40 students. The project aimed at enhancing students' intercultural concept learning performance using weekly student-designed bulletins that provide information on the words, phrases, and sentences indicative of intercultural elements or concepts they encountered in their classes. The data consisted of 15 students' responses to the semi-structured interview questions on the efficiency of the project, their scores on the test on the words, and expressions practiced in the bulletins administered at the end of the semester. The results showed that most of the students were able to learn the intercultural words, phrases, and sentences studied as part of the project and they had positive views on the efficiency of the project.

Keywords: Intercultural communicative competence, intercultural language learning, prospective English teachers, student-designed bulletins.

* Ondokuz Mayıs University, Faculty of Education, English Language Teaching Department, Samsun, Turkey; emrah.ekmekci@omu.edu.tr

Öğrencilerin Yabancı Dil Sınıflarında Karşılaştıkları Kültürlerarası Kavramları Öğrenme Becerilerinin Geliştirilmesi

Doi numarası: 10.17556/erziefd.334894

Emrah EKMEKÇİ*

Geliş tarihi:24.10.2016

Kabul tarihi: 21.06.2017

Öz

Kültürlerarası dil öğreniminin yakın zamanda modern dil eğitiminin önemli bir odak noktası haline geldiği bilinmektedir. Öğrenciler, sınıf ortamında dilbilimsel engellerin yanı sıra kültürel engellerle de karşılaşabilmektedir. Bu nedenle, öğretmenler, öğrencilerin kültürel farkındalıklarını artırarak ve kültür öğrenimiyle alakadar olmalarını sağlayarak öğrencilerin yabancı dil sınıflarında karşılaşılan kültürlerarası kavramlarla başa çıkabilmeleri için bazı stratejiler takip etmelidir. Bu çalışma, 2014 – 2015 akademik yılı güz dönemi boyunca Türkiye’deki bir devlet üniversitesinin İngilizce hazırlık sınıfında 40 kişilik bir öğrenci grubuyla uygulanan “Diğer kültürleri tanıyalım (Let’s learn about other cultures)” projesini ele almaktadır. Proje, öğrencilerin derslerde karşılaştıkları kültürel unsurları ve kavramları içinde barındıran kelime, ifade ve cümlelerle ilgili bilgi içeren ve kendileri tarafından haftalık olarak hazırlanan bültenlerin kullanılması yoluyla, öğrencilerin kültürlerarası kavramları öğrenme performanslarını geliştirmeyi hedeflemektedir. Çalışmada veriler, 15 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşme ve dönem sonunda bültende bulunan kültürlerarası kelime ve ifadeleri ölçen kısa sınav sonuçlarından elde edilmiştir. Dönemin sonunda öğrencilerin büyük çoğunluğu, proje kapsamında çalışılan kültürlerarası kelime, ifade ve cümleleri öğrenebilmiş ve projenin etkililiği konusunda olumlu görüş belirtmişlerdir.

Anahtar kelimeler: Kültürlerarası kavramlar, kültürel engeller, kültürlerarası farkındalık, gelenek ve görenekler.

* Ondokuz Mayıs University, Faculty of Education, English Language Teaching Department, Samsun, Turkey; emrah.ekmekci@omu.edu.tr

1. Introduction

It is well known that intercultural language learning has become an important focus of modern language education. The inseparability of language and culture and the need to prepare language learners for intercultural communication have been emphasized in foreign language education for a long time. Learners may encounter cultural barriers as well as linguistic barriers in classroom environments. Therefore, foreign language teachers should follow some strategies to cope with these intercultural encounters in English as a foreign language (EFL) classes to raise 'learners' cultural awareness and to engage them cognitively, behaviorally and affectively in culture learning' (Kiet Ho, 2009, p. 63).

Language teaching is related to introducing a target culture to learners, or, language learning is related to learning about another culture and acquiring knowledge of a target culture and an ability to communicate with native speakers. In other words, learning a language does not merely mean learning grammatical, lexical and phonological features of that language. It certainly has a much wider scope, entailing the ability to use language in appropriate contexts and situations. Foreign language teachers are thus expected to help learners equip themselves with what would be required of them in the course of real communication. This expected competence is called communicative competence as defined by Hymes in 1972. Hymes (1972) states that communicative competence is the ability to use language in a variety of communicative situations. In order to be communicatively competent users of language in these communicative situations, language learners should have adequate target culture knowledge and have access to the conceptual world of native speakers. Sharifian (2011) states that the extent to which individuals can participate in target groups' conceptual world is an indication of the extent to which they are the members of those groups. The interaction between individuals or members in different societies with different cultural concepts shows how much they are aware of the target cultural elements in the course of communication in target language. Sharifian (2011) maintains that;

Cultural conceptualizations are developed through interactions between the members of a cultural group and enable them to think as if in one mind, somehow more or less in a similar fashion. These conceptualizations are negotiated and renegotiated through time and across generations (p. 5).

It is obvious that if the cultural conceptualizations mentioned by Sharifian are not developed enough, there is a risk of miscommunication between the speakers. This means that if language learners are not competent enough in the target language in terms of target culture-related concepts, it causes communication failure.

As Brown (1994) states, second language learning is often second culture learning. Traditionally, foreign language teaching has long focused on the acquisition and on teaching techniques rather than on the teaching of culture. However, Stern (1992) asserts that linguistic competence has fewer effects on communication failure compared with cross-cultural competence. Irving (1986) also states that mistakes regarding pronunciation and grammar can be tolerated by native-speakers, however violations concerning the routines and rules of communication are considered to be impolite and are not tolerated.

The relationship between language and culture was expressed in three statements in 1960 as (as cited in Stern, 1992);

- (1) Language is a part of culture, and must be approached with the same attitudes that govern our approach to culture as a whole;
- (2) Language conveys culture, so that the language teacher is also of necessity a teacher of a culture; and,
- (3) Language is itself subject to culturally conditioned attitudes and beliefs, which cannot be ignored in the classroom (p.251).

This strict and inevitable relationship between language and culture has been frequently emphasized in the literature. For instance, Liddicoat, Papademetre, Scarino, and Kohler (2003) point out that all language structures and usage are in constant interaction with the elements of culture and no level of language is independent of them. This interaction and relationship between language and culture are illustrated in the following figure.

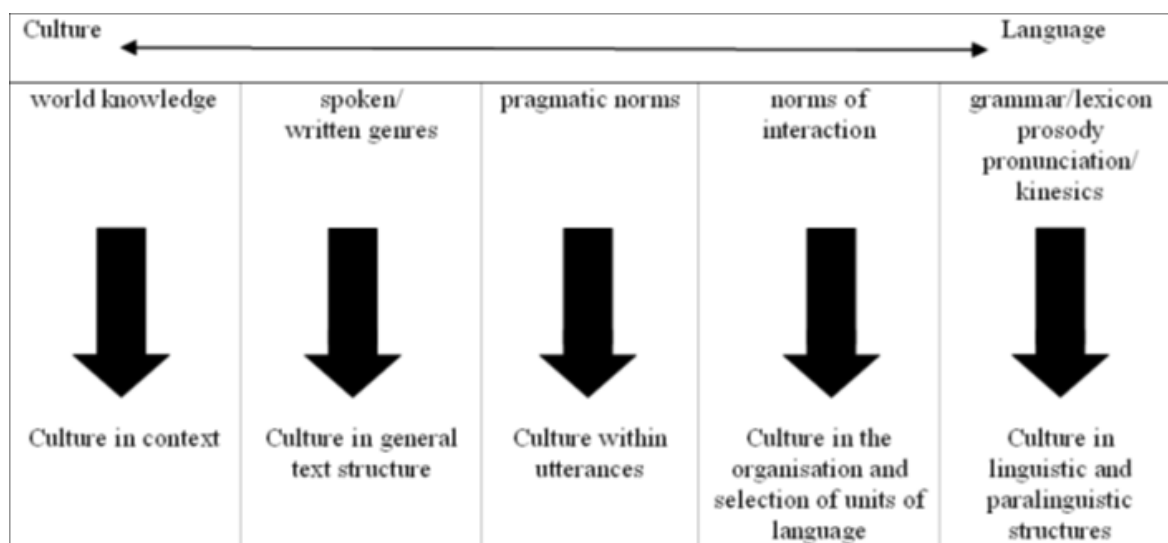


Figure 1. Points of Articulation between Culture and Language (Liddicoat et al., 2003, p.9)

As it is obvious from Figure 1, the components of linguistic competence and expression denote a representation of culture realized in versatile ways, and aspects of culture and language interact at various points on the culture-language spectrum.

Culture as a Fifth Language Skill in EFL Classes

Reading, writing, listening, and speaking, four essential components of language education, are traditionally taught and practiced in EFL classes. However, the question is whether these skills can really enhance students' communicative competence, which is one of the most important goals of the current language learning and teaching approaches. The question can be expanded as 'What do we need, as language teachers, to make our students communicatively competent learners who are able to use language appropriately in all circumstances?' The answers to these questions have already been discussed extensively in the field. Bachman (1990), Brown (1994), Byram(1997), and Celce-Murcia (1995), among others, emphasize that apart from the four basic language skills, other elements regarding language use such as pragmatics, context, authentic language, target culture, or fluency should be taken into consideration. In other words, foreign language education cannot be regarded as helping students improve merely four basic language skills. It is more than that.

For a more elaborate consideration of such aspects of language use, one needs to admit that language learning is culture learning in a way (Byram, 1997; Damen, 1997). Brown (1994) states

that when we teach a language, we teach customs, traditions, and ways of thinking, feeling and acting at the same time. Damen (1997) points out that culture learning can be regarded as an additional fifth skill to four traditional skills in language education. However, teaching culture as a skill, compared with reading, writing, speaking, and listening, has been undermined in language instruction. Language instructors and practitioners may think that teaching four basic skills is sufficient since students can gain some insights into the target culture during the process. In contrast, Kramersch (2003) states that culture should not be considered as an additional fifth skill to reading, writing, listening, and speaking; it should be at the center of language teaching if language is to be regarded as social practice.

Intercultural Communicative Competence

The idea behind the concept of intercultural communicative competence is that people having different social identities and cultures interact with each other; therefore, EFL learners should be competent enough both in the native and target cultures to maintain this interaction. Alptekin (2002) questions the validity of native speaker-based communicative competence and states that this kind of communicative competence model is unrealistic particularly for EFL learners considering the lingua franca status of English language. Therefore, intercultural communicative competence should be aimed in the field of English Language Teaching (ELT). Alptekin also refers to Hyde (1998) stating that intercultural communicative competence should be developed among English as an International Language (EIL) learners through both linguistic and cultural training to enable them to communicate effectively with others.

With the advent of the concept of intercultural communicative competence, culture teaching in foreign language education has gained importance. Students are expected to update their behaviors, beliefs, and values based on the incoming information regarding those of the target culture, and be tolerant to other cultures. Byram (2006) enumerates affective, behavioral and cognitive capacities which an interculturally competent learner needs to possess as follows;

Attitudes/Affective Capacities: Acknowledgement of the identities of others, respect for otherness, tolerance for ambiguity, empathy;

Behaviour Capacities: Flexibility, communicative awareness;

Cognitive Capacities: Knowledge, knowledge discovery, interpreting and relating, and critical cultural awareness (pp. 22-26).

In line with this framework, in intercultural language learning, students are expected to reach a level of competence in which they can interpret the behaviors, beliefs, and values of target language speakers and interact with them accordingly. EFL learners are regarded as intercultural speakers who have knowledge of one or more cultures and social identities, and who enjoy discovering and maintaining relationships with people from other cultural backgrounds (Byram, 2006; Kramersch, 2003).

Singhal (1998) asserts that foreign language teachers are expected to present the target culture in a systematic way with an accurate picture or representation of the target culture and language. Likewise, Seelye (1993) states that foreign language teachers should try to accomplish the following seven goals (as cited in Tomalin & Stempleski, 1993) and help their students;

(1) Develop an understanding of the fact that all people exhibit culturally-conditioned behaviours;

- (2) Develop an understanding that social variables such as age, sex, social class, and place of residence influence the ways in which people speak and behave;
- (3) Become more aware of conventional behaviour in common situations in the target culture;
- (4) Increase their awareness of the cultural connotations of words and phrases in the target language;
- (5) Develop the ability to evaluate and refine generalizations about the target culture, in terms of supporting evidence;
- (6) Develop the necessary skills to locate and organize information about the target culture;
- (7) [Develop] intellectual curiosity about the target culture, and empathy towards its people (pp. 7-8).

It is clear from what Seelye emphasizes in these seven goals that culture is an inevitable part of language teaching. The question is whether language teachers and learners, especially in EFL contexts, are aware of the importance of culture and its integration in the language learning process. When the related literature is reviewed in Turkey as an example of EFL context, it can be realized that various studies have been conducted on the role of culture and intercultural instruction in classes. For example, Atay et al. (2009) investigated the opinions and attitudes of Turkish teachers of English on intercultural competence teaching and aimed to reveal how and to what extent these opinions and attitudes were reflected in their classroom applications. They concluded that teachers were aware of the role of culture, but they did not often integrate it into their teaching. Atay (2005), in another study, discussed the opinions of the prospective teachers of English on the cultural dimension of language teaching. She stated that the objectives put forward in the Foreign Language Education curriculum prepared by the Council of Higher Education in Turkey, which emphasizes the role of culture teaching, do not go far from the theory. Similarly, Yeşil and Demiröz (2017) analyzed the instructor perceptions and opinions about the integration of target culture into foreign language courses. They reported that the instructors believed it was essential to integrate target culture, but they complained about lack of time, suggesting these two components be presented separately in language classes. Other studies (Aydemir and Mede, 2014; Gonen and Sağlam, 2012; Kahraman, 2016; Önalın, 2005; Sarıgöl and Ashton-Hay, 2005) conducted in the Turkish EFL context also yielded positive results with regard to integration of culture in ELT from the learners and teachers' perspectives.

In addition, Tuna and Razi (2016) investigated how pre- and in-service teachers of English consider the integration of culture into language teaching. They concluded that both pre- and in-service teachers gave positive responses with regard to the integration of various culture-related elements into language courses. When it comes to culture-based instruction in ELT, Bada (2000) and Genç and Bada (2005) reported on the effectiveness of culture classes in terms of language skills, raising cultural awareness, changing attitudes towards native and target societies, and their contribution to the teaching profession. Likewise, Sarıçoban and Çalışkan (2011) investigated the types of cultural activities which should be included in the courses and identified students' attitudes towards cultural components.

All these studies indicate that the integration of culture in foreign language classes is attached great importance. For this reason, teachers should have the ability of acting interculturally in the course of intercultural encounters in the classroom. This means that teachers should be well-equipped with the necessary intercultural knowledge, strategies and skills so that they can guide students to help them cope with the intercultural encounters during the lessons. The students are expected to take responsibility for communication beyond the borders of their own cultural

ties in order to understand and interact with foreign or target culture and language. That will also prevent cultural misunderstandings and promote mutual understanding. In addition, having intercultural communicative competence enables students to analyze and see how different cultures relate to each other in terms of differences and similarities, thus empathize with the target values, beliefs, and behaviors. The current study, therefore, investigates the effects of explicit intercultural training on EFL students' attitudes and opinions about intercultural encounters and concepts in the foreign language learning process. In line with these considerations, the following research questions were addressed in this study;

1. What are the EFL students' opinions and attitudes about explicit intercultural training provided through the project "Let's learn about other cultures"?
2. Does the Project "Let's learn about other cultures" help students remember the intercultural elements they have learnt during the semester?

2. Method

The study has a mix-method research design. Dörnyei (2007, p. 163) states that 'a mixed-methods study involves the collection or analysis of both quantitative and qualitative data in a single study with some attempts to integrate the two approaches at one or more stages of the research process.' The participants of the study, the qualitative and quantitative data collection tools, procedure, and the materials used in the study have been explained in detail below.

2.1. Participants

The participants consisted of 40 prospective English language teachers attending a preparatory class offered in a state university in Turkey. The students were attending the compulsory English preparatory class prior to their under-graduate education in the Faculty of Education. They were placed into two homogenous classes at the beginning of the academic year 2014-2015. They were offered 26-hour intensive English course on four skills on a weekly basis.

2.2. Procedure and Data Collection

At the beginning of the fall semester of 2014-2015 academic year, 40 students were asked to note down all intercultural words, phrases, and sentences regarding traditions and customs they encountered in their main course, reading, writing, listening, speaking, and grammar classes. The researcher and students came together once a week working cooperatively so as to prepare a bulletin based on the intercultural elements of the week. Then, the bulletin named as "Let's learn about other cultures" including the explanation part was kept on display on the notice board of the school each week. At the end of the semester, the researcher interviewed fifteen randomly selected students about the efficiency of the project with respect to intercultural competence development. As the qualitative data collection tool, semi-structured interview was employed. As Dörnyei (2007, p.136) states, during the semi-structured interview the interviewer guides and directs the interviewees and lets them elaborate on certain issues. For this reason, these types of interviews are suitable for cases when the researchers do not want to limit the depth and breadth of the respondents' ideas. In the semi-structured interview the students were posed five questions and their answers were recorded and transcribed. The transcribed data were coded and categorized. Finally, additional quantitative data were

collected regarding student performance in learning intercultural elements via a 30-item test on the words and expressions they practiced through bulletins over the course of the study.

2.3. Materials

2.3.1. Bulletins

The students participating in the study noted down all the intercultural words, phrases, sentences, sayings, and proverbs concerning traditions and customs they practiced during one semester. Their findings as to intercultural encounters fell into five categories as food/drink, sayings/proverbs/idioms, festivals, national holidays, and others. Some of these intercultural elements or concepts which the students selected and displayed in the bulletin board as part of the project are presented in Table 1 below:

Table 1. Sample Findings Displayed in the Project

Intercultural Element	Category	Explanation
Haggis	food/drink	It is made from lamb's offal and served with mashed potatoes
Gumbo	food/drink	soup made in south Louisiana
One man's meat is another man's poison	sayings/proverbs/idioms	Something that one person likes may be distasteful to someone else.
Engage brain before mouth	sayings/proverbs/idioms	It means 'think about what you will say before you say it.'
Bonfire Night	festivals	a story remembered each 5th November when 'Guys' are burned in a celebration known as "Bonfire Night"
Harvest Festival	festivals	a celebration of the food grown on the land, reminds Christians of all the good things God gives them
St Patrick's Day	national holidays	17 March - The national day of Northern Ireland is St Patrick's Day
Halloween	national holidays	on October 31st, English celebrate Halloween, thought to be the one night of the year when ghosts, witches, and fairies are especially active.
Golden worms	other	traditional cure
Mahatma	other	Great Soul (Gandhi)

These intercultural elements and concepts categorized and explained by the students themselves as part of the bulletin design project were on display on the school bulletin board and the board content was updated weekly (See Appendix 1 for a more comprehensive set of items).

2.3.2. Interview Questions

In order to understand the depth of students' opinions about the efficiency of the project, the following five questions have been asked respectively in the semi-structured interview.

Question 1: Do you think "Let's learn about other cultures" project has helped you internalize the intercultural elements you have encountered during classes? Why – Why not?

Question 2: How would you rate the project considering the pro and con sides? (Rate from 1 to 5) Why do you rate so?

Question 3: How would you rate your improvement as to intercultural elements at the end of the semester compared with your initial intercultural knowledge prior to the project? Why do you rate so?

Question 4: Would you use the same project as part of your future classes as a teacher? Why-Why not?

Question 5: In what aspects has the project improved your intercultural knowledge?

2.3.3. Test on Intercultural Elements

Subsequent to the semi-structured interviews, the students took a test about the meanings of the intercultural elements studied during the semester. The test had 30 questions covering randomly selected elements from the five categories in Table 1 above, and the students were required to remember their meanings and write an explanation for each.

3. Results

Subsequent to the project, the researcher interviewed randomly selected 15 students regarding their views about the efficiency of project. The findings with regard to the five questions in the interview are presented below. In question 1 (Q1) and question 4 (Q4), the students were expected to answer either positively or negatively, if not remained neutral.

Q1: Do you think "Let's learn about other cultures" project has helped you internalize the intercultural elements you have encountered during classes? Why – Why not?

Q4: Would you use the same project as part of your future classes as a teacher? Why-Why not?

Table 2. Students' Views on the Efficiency of the Project

<i>Questions</i>	<i>Frequency</i>			<i>Percentage (%)</i>		
	<i>Yes</i>	<i>No</i>	<i>Neutral</i>	<i>Yes</i>	<i>No</i>	<i>Neutral</i>
Q1	12	1	2	80	7	13
Q4	11	3	1	73	20	7

As the table above makes it clear, 80% of students stated that the project helped them internalize the intercultural elements they encountered during classes. Only 7% found the project to be ineffective. Likewise, 73% of the students reported that they would use the same project in their future classes as a teacher while 20% stated that they would not. This high percentage in favor of the project indicates that students have positive attitudes towards explicit intercultural training. In other words, 11 out of 15 students declared that they would use the same project as part of their future classes as teachers. This result is important in that the project seemed to raise prospective English language teachers' awareness about intercultural language learning. Some excerpts from students' responses for Q1 and Q4 in the semi-structured interview are as follows;

Student A (Q1): Yes, I can say that the project really helped me learn the new intercultural words. Thanks to the project, I started to pay more attention to these concepts in the lessons in order to note down and display them on the bulletins.

Student B (Q1): I think it did not help me at all. I would learn and internalize them without the project.

Student C (Q4): Absolutely Yes. This project is really so fun. I hope my students in the future will like it.

Student D (Q4): I would not use it in my class. Instead, I would assign my students to memorize the concepts.

Q2: How would you rate the project considering the pro and con sides? (Rate from 1 to 5) Why do you rate so?

Q3: How would you rate your improvement as to intercultural elements at the end of the semester compared with your initial intercultural knowledge prior to the project? Why do you rate so?

Table 3. Student Ratings Concerning the Pros and Cons of the Project and Their Improvement in Terms of Intercultural Elements

<i>Questions</i>	<i>Frequency</i>					<i>Percentage (%)</i>				
	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
Q2	1	1	2	2	9	7	7	13	13	60
Q3	0	1	1	3	10	0	6	7	20	67

In Q2 and Q3, students were instructed to rate from one to five. The students were informed that they would rate one as the lowest and five as the highest scores. As it is clear from Table 3, 60 % of the students were totally in favor of the project. Only two students thought that the project deserved just one or two points. Similarly, the responses to the third question indicated that 67 % of the students thought the project improved their intercultural knowledge. 10 students rated the project as five out of five as to intercultural improvement. There were no students who thought that the project was totally pointless. Some opinions of the students in the interview are as follows;

Student A (Q2): I rated it highly and gave five points, because I think the project deserves it with its funny and informative aspects.

Student B (Q2): I would give two points for the project, because it takes time to prepare the bulletins weekly and I think it is not practical.

Student C (Q3): When I compare my initial intercultural knowledge with what I know now, I can say that I have really improved myself, and I feel more self-confident.

Student D (Q4) In my opinion, the project helped me remember some of the intercultural elements after the class, that is why I gave three points.

Q5: In what aspects has the project improved your intercultural knowledge?

The fifth question aimed to find out in what aspects the project has improved students' intercultural knowledge.

Table 4: Students' Opinions about the Contribution of the Project

<i>Contribution</i>	<i>Frequency</i>	<i>Percentage (%)</i>
Self-confidence	5	33

Interaction with other cultures	4	27
World knowledge	4	27
Empathy	2	13

As Table 4 makes it clear, 33 % of the students stated that the project enhanced their self-confidence as to intercultural encounters. Eight students thought that the project helped them interact with other cultures better and improve their world knowledge. According to two students, they were able to empathize with the target culture thanks to the outcomes of the project.

Intercultural Elements Test Results

In order to determine to what extent the students could remember and define the intercultural elements they identified during the semester, the teacher selected 30 intercultural elements from the five different categories and asked their meanings. Four students answered all questions correctly. The number of correct answers as to intercultural element questions ranged from 20 to 30. In other words, all students answered minimum 20 intercultural elements correctly. The average score was found to be 25.8 out of 30 points, and 86 % of the questions were answered correctly.

4. Conclusion and Discussion

The study investigated the EFL students' opinions and attitudes about explicit intercultural training provided through the project "Let's learn about other cultures" and to what extent they could remember the intercultural information they gained as part of the project in the context of an English preparatory school at a state university. To this end, the researcher collected both qualitative and quantitative data. As the qualitative data collection tool, semi-structured interviews containing five open-ended questions were employed. As for the quantitative data, a mini test on intercultural elements was used. The participants consisted of 40 prospective English language teachers attending a preparatory class offered in a state university in Turkey. Randomly selected 15 students out of 40 participated in the semi-structured interview and in the mini test conducted at the end of the semester. The results indicated that most of the students (n: 12) stated the project helped them internalize the intercultural elements. In addition, 11 students (73%) reported that the project had more pros than cons, and they focused on its contribution to their intercultural improvement. It is also noteworthy that as prospective English language teachers they declared that they would use the project as part of their future classes. Having self-confidence, interacting with other cultures, fostering world knowledge, and increasing empathy were among the contributions of the project in the eyes of the students. Besides, mini test results showed that the project could help students with the retention of intercultural elements they learnt in the classes.

The findings of the study are also in line with what Byram (2006) suggested as to the needs of interculturally competent learners. As affective capacities, Byram emphasized the acknowledgement of the identities of others and empathy. In our study, students made a remark as to the importance of the project since it resulted in increased feelings of empathy with people from various cultures, which further indicates an increased level of awareness as to different

cultural identities. Byram's behavior and cognitive capacities are also reflected through students' responses in the interview in terms of cultural awareness and world knowledge.

In the light of the findings of the study, it can be discussed whether such a training is worthwhile or not. From a broader perspective, with respect to intercultural training, English language teachers are considered to be the main source for students in EFL classes as the expert knower of the language (Kramsch & Sullivan, 1996). Therefore, teachers must be competent enough in the target culture to support students in the improvement of their intercultural communicative competence. Developing intercultural communicative competence of the students requires the incorporation of some teaching strategies and materials such as intercultural code-switching, acting interculturally and using intercultural materials in the classroom. In addition, the objective of teaching modern languages is to help to overcome both the linguistic and cultural barriers the students may encounter in course books or during interaction with people from other cultures. These cultural barriers are generally related to target cultural traditions and customs as they reflect people's way of life, beliefs, values and attitudes. For this reason, teachers should program the classroom language in such a way that students can efficiently cope with the difficulties in terms of cultural elements.

It is also clear from what students have identified as intercultural elements that not only the intercultural concepts and elements of English speaking communities but also those of various communities in the world can be encountered in the courses. The type and range of intercultural elements identified by the students in the project validate what Alptekin (2002) and Sharifian (2011) put forward as to the importance of intercultural training and cultural conceptualization.

As a matter of fact, the study is limited to the Turkish EFL context with a limited group of participants. However, the results of the study can drop a strong hint that English language learners in similar EFL contexts where there is limited access to authentic language enriched with the presence of intercultural concepts might benefit from these kinds of projects highlighting the significance of explicit intercultural training. The study also employed a mini test to assess the retention of intercultural concepts. Further studies may utilize more comprehensive assessment techniques with more students in number.

References

- Alptekin, C. (2002). Towards intercultural communicative competence in ELT. *ELT Journal*, 56(1), 57-64.
- Atay, D., Kurt, G., Çamlıbel, Z., Ersin, P., & Kaslıoğlu, Ö. (2009). The role of intercultural competence in foreign language teaching. *İnönü University Journal of the Faculty of Education*, 10(3), 123-135.
- Atay, D. (2005). Reflections on the Cultural Dimension of Language Teaching. *Language and Intercultural Communication*, 5(3-4), 222-236.
- Aydemir, E., & Mede, E. (2014). Integrating Target Culture in EFL Classrooms. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 5(1), 20-33.
- Bachman, L. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bada, E. (2000). Culture in ELT. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(6), 100-110.
- Brown, D. (1994). *Teaching by principles. An interactive approach to language pedagogy*. USA: Prentice Hall.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (2006). *Language teaching for intercultural citizenship: The European situation*. Paper presented at the NZALT conference, University of Auckland.
- Celce-Murcia, M. (1995). A pedagogically motivated model with content specifications, *Issues in Applied Linguistics*, 6, 5-35.
- Damen, L. (1997). *Culture learning: the fifth dimension in the language classroom*. USA: Addison-Wesley.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press.
- Genc, B., & Bada, E. (2005). Culture in language learning and teaching. *The Reading Matrix*, 5(1), 73-81.
- Gonen, S., & Sağlam, S. (2012). Teaching Culture in the FL Classroom: Teachers' perspectives. *International Journal of Global Education*, 1(3), 26-46.
- Hyde, M. (1998). Intercultural competence in English language education. *Modern English Teacher*, 7(2), 7.
- Hymes, Dell H. (1972). "On communicative competence". In Pride, J.B.; Holmes, J. *Sociolinguistics: selected readings*.
- Irving, K. (1986). *Communicating in context*. New Jersey: Prentice Hall Regents.
- Kahraman, A. (2016). Teachers' and Learners' Attitudes towards Culture and Culture Learning in a Turkish Context. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 12(2), 1-12.
- Kiet Ho, S.T (2009) Addressing culture in EFL classrooms: The challenge of shifting from a traditional to an intercultural stance. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 6(1) 63-76.
- Kramsch, C. (2003). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C. & Sullivan P. (1996). Appropriate pedagogy. *ELT Journal*, 50(3), 199-212.
- Liddicoat, A.J., Papademetre, L., Scarino, A., & Kohler, M. (2003). *Report on intercultural language learning*. Canberra ACT: Commonwealth of Australia.
- Önalın, O. (2005). EFL Teachers' Perceptions of the Place of Culture in ELT: A Survey Study at Four Universities in Ankara/Turkey. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1(2), 215-235.

- Sarıçoban, A., & Çalışkan, G. (2011). The influence of target culture on language learners. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 7(1), 7-17.
- Seelye, H. (1993). *Teaching culture: Strategies for intercultural communication*. NTC: Lincolnwood, Illinois.
- Sarigul, E. and Ashton-Hay, S. (2005) Culture and English Language Teaching: Raising Awareness. In *Proceedings 9th International INGED (Turkish English Education Association) Conference "New Horizons in ELT"*, Economics and Technical University, Ankara Turkey.
- Sharifian, F. (2011). *Cultural conceptualisations and language: Theoretical framework and applications* (Vol. 1). John Benjamins Publishing.
- Singhal, M. (1998). Teaching culture in the foreign language classroom. *Thai TESOL Bulletin*, 11(1), 9-19.
- Stern, H. (1992). *Issues and options in language teaching*. Oxford: Oxford University Press
- Tomalin, B., & Stempleski, S. (1993). *Cultural awareness*. Oxford: Oxford University Press.
- Tuna, Ö. K. & Razi, S. (2016). Integrating Culture into ELT Classes: What, Why, and How?. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 232, 41-48.
- Yeşil, Ş., & Demiröz, H. (2017). An Exploration of English Language Teachers' Perceptions of Culture Teaching and Its Effects on Students' Motivation. *International Journal of Progressive Education*, 13(1), 79-95.

Appendix 1**Sample Findings Displayed in the Project**

Intercultural Element	Category	Explanation
Shaolin Kung Fu	other	one of the oldest institutionalized styles of Chinese martial arts
Shaolin Temple	other	It is a Chan Buddhist temple in Dengfeng County, Henan Province, China.
Ming Dynasty	other	the rulers of China from 1368 to 1644
Shaolm	food/drink	brand tea and soap
Maasai	other	an ethnic group that lives in Kenya
The legend of Ngong Hills	other	It is a Maasai folk tale.
Cataphiles	other	people who love Paris underground and who spend time below ground in secret
Crypt	other	underground rooms, usually under a church or cathedral, that are used for burning people
Mantra	other	a saying that can be repeated over and over
Golden worms	other	traditional cure
Gumbo	food/drink	soup made in south Louisiana
Cajun	other	related to people who moved from Aradia in (Canada) to Louisiana in 1755
Pretzel	food/drink	a snack made of flour
Taco	food/drink	a Mexican dish consisting of a torrilla wrapped around a mixture
Mahatma	other	Great Soul (Gandhi)
Rome wasn't built a day	sayings/proverbs/idioms	It is said to emphasize that you cannot expect to do important things in a short period of time

Enhancing Students' Ability to Comprehend Intercultural Concepts in EFL Classes

Don't make a mountain out of a molehill	sayings/proverbs/idioms	It refers to over-reactive, histrionic behaviour where a person makes too much of a minor issue. It seems to have come into existence in the 16th century.
Once bitten, twice shy	sayings/proverbs/idioms	When something or someone has hurt you once, you tend to avoid that thing or person.
One man's meat is another man's poison	sayings/proverbs/idioms	Something that one person likes may be distasteful to someone else.
Engage brain before mouth	sayings/proverbs/idioms	It means 'think about what you will say before you say it.'
Horses for courses	sayings/proverbs/idioms	Different people are suited for different jobs or situations; what is fitting in one case may not be fitting in another.
Why have a dog and bark yourself	sayings/proverbs/idioms	It is said when you want to know why someone would do something himself or herself when that person already pays someone else to do it
If you fly with the crows, you get shot with the crows	sayings/proverbs/idioms	If you wish to be associated with a particular high risk and/or high profile situation and benefit from the rewards of that association, you have to accept the consequences if things go wrong - you cannot dissociate yourself
She'll be apples	sayings/proverbs/idioms	Australian expression which means 'Don't worry, everything will be OK!'
Thai curries	food/drink	Thai Curry is a staple dish of Thailand and in many Thai homes it is eaten on a daily basis. Using ingredients commonly found growing around the home and very little meat, curry is an economical and healthy

Hutong	other	Hutongs are a type of narrow streets or alleys, commonly associated with northern Chinese cities, most prominently Beijing.
Bob's your uncle	sayings/proverbs/idioms	it is added to the end of sentences to mean that something will be successful.
St Patrick's Day	national holidays	17 March - The national day of Northern Ireland is St Patrick's Day
Halloween	national holidays	on October 31st, English celebrate Halloween, thought to be the one night of the year when ghosts, witches, and fairies are especially active.
Harvest Festival	festivals	a celebration of the food grown on the land, reminds Christians of all the good things God gives them
Birds of a feather flock together	sayings/proverbs/idioms	birds of a feather means birds of the same type. The whole proverb means that people of the same type or sort stay together. They don't mix with people of another type
Stone the crows	sayings/proverbs/idioms	An exclamation of annoyance.
Don't look a gift horse in the mouth	sayings/proverbs/idioms	don't question good luck
Tie the Knot	sayings/proverbs/idioms	get married
Haggis	food/drink	It is made from lamb's offal and served with mashed potatoes
Bonfire Night	festival	a story remembered each 5th November when 'Guys' are burned in a celebration known as "Bonfire Night"

Biology Teacher Candidates' Thinkings About Student-Centered Activities That Aim to Increase Environmental Literacy*

Hasan GURBUZ**, Mustafa KISOGLU***

Received date:15.05.2017

Accepted date:22.06.2017

Abstract

The purpose of this study is to determine the thoughts of biology teacher candidates on student centered activities applied in the environmental health course to increase the environmental literacy. The sample of the research is composed of 6 biology teacher candidates who have been identified through systematic sampling among the 60 biology teacher candidates studying in the first grade of Atatürk University Kazım Karabekir Education Faculty Biology Teacher Education Department and in the environmental health course taught by student centered activities in the fall semester of the 2008-2009 academic year. During the ten-week study period, the environmental health course was conducted with student-centered activities in which the students were active. At the end of the practice, the interviews were made using the interview form consisting of six questions with the teacher candidates forming the sample. A descriptive analysis approach was used in analyzing the interview data. Teacher candidates' views on student-centered activities in environmental lesson were examined under two themes. Findings show that teacher candidates find student-centered activities in environmental lesson useful. According to the teacher candidates, the crowded class and the inadequacy of the lesson-time are the most important factors preventing the application of student centered activities.

Keywords: Biology teacher candidates, environmental literacy, student-centered teaching.

* This study was produced from the second author's doctoral dissertation completed by the first author's counseling.

** Prof. Dr., Atatürk University, Kazım Karabekir Education Faculty, Biology Education Department, Erzurum, Turkey, hgurbuz@atauni.edu.tr

*** Asst. Prof. Dr., Aksaray University, Education Faculty, Science Education Department, Aksaray, Turkey, mkisoglu@hotmail.com

Biyoloji Öğretmeni Adaylarının Çevre Okuryazarlığını Artırmaya Yönelik Öğrenci Merkezli Etkinlikler Hakkındaki Düşünceleri *

Doi numarası: 10.17556/erziefd.312300

Hasan GÜRBÜZ**, Mustafa KIŞOĞLU***

Geliş tarihi:15.05.2017

Kabul tarihi:22.06.2017

Öz

Bu çalışmanın amacı, biyoloji öğretmeni adaylarının çevre okuryazarlığını artırmaya yönelik olarak çevre sağlığı dersinde uygulanan öğrenci merkezli etkinlikler hakkındaki düşüncelerinin belirlenmesidir. Araştırmanın örneklemini 2008-2009 öğretim yılının güz döneminde Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Biyoloji Öğretmenliği Anabilim Dalı birinci sınıfında okuyan ve öğrenci merkezli etkinliklerle öğretim yapılan çevre sağlığı dersini alan 60 biyoloji öğretmeni adayı arasından sistematik örnekleme yoluyla belirlenmiş 6 biyoloji öğretmeni adayı oluşturmaktadır. On hafta süren çalışma süresince çevre sağlığı dersi öğrencilerin aktif oldukları öğrenci merkezli etkinliklerle yürütülmüştür. Uygulamanın sonunda örnekleme oluşturan öğretmen adaylarıyla altı sorudan oluşan görüşme formu kullanılarak görüşmeler yapılmıştır. Görüşme verilerinin analizinde betimsel analiz yaklaşımından yararlanılmıştır. Öğretmen adaylarının çevre dersinde uygulanan öğrenci merkezli etkinlikler hakkındaki görüşleri iki tema altında incelenmiştir. Elde edilen bulgular öğretmen adaylarının çevre dersinde uygulanan öğrenci merkezli etkinlikleri faydalı bulduklarını göstermektedir. Öğretmen adaylarına göre sınıfın kalabalık olması ve ders için ayrılan sürenin yetersizliği öğrenci merkezli etkinliklerin uygulanmasını engelleyen en önemli faktörlerdir.

Anahtar kelimeler: Biyoloji öğretmen adayı, çevre okuryazarlığı, öğrenci merkezli öğretim.

* Bu çalışma ikinci yazarın, birinci yazar danışmanlığında tamamladığı doktora tezinden üretilmiştir.

** Prof. Dr., Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Biyoloji Öğretmenliği Anabilim Dalı, Erzurum, Türkiye, hgurbuz@atauni.edu.tr

*** Yrd. Doç. Dr., Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalı, Aksaray, Türkiye, mkisoglu@hotmail.com

1. Giriş

Yeryüzündeki her sistem gibi yaşadığımız doğal ortam da bir düzen ve denge içinde varlığını sürdürmektedir. Canlıların birbirleriyle ve fiziksel çevreleri ile olan ilişkileri, hem canlıların hem de canlıların bulunduğu çevrenin sağlıklı olarak gelişmesine imkan sağlıyorsa doğal denge sağlanmış demektir. Bunun tersi bir durum ise bu doğal dengenin bozulduğunu gösterir (Bozkurt ve Cansüğü (Koray), 2002). Bozulan bu denge ise sonuçları bütün canlıları etkileyen çevre sorunlarına neden olmaktadır.

Günümüzde karşı karşıya olduğumuz çevre sorunlarının en önemli nedeni olarak 19. yy.'daki sanayi devrimi ve hızlı artan dünya nüfusu ile endüstriyel gelişmeler ve bu gelişmelere bağlı olarak insanoğlunun çevreye ve onun kaynaklarına olan ihtiyacının artması gösterilebilir. Yaşadığımız yüzyılda canlılığın geleceğini tehdit eden boyutlara ulaşan belli başlı çevre sorunlarından bazıları küresel ısınma, ozon tabakasının incelmeye, doğal kaynakların tükenmesi, asit yağmurları, çölleşme, çoraklaşma, kuraklık, ormansızlaşma, canlı türlerinin yok olması, çarpık kentleşme, su ve toprak kirliliği gibi çevre problemleridir (Türkmen, 2008).

Önceleri artan çevre problemlerinin ulaştığı boyutun farkına varamayan insanlar kaynakların azalması, ihtiyaçların karşılanamaması ve çevreye verilen zararın çevre kirliliği olarak geri dönmesiyle birlikte çevre sorunlarına karşı daha duyarlı hale gelmeye başlamıştır (Akkurt, 2007). Bu nedenle 21. yüzyıl, dünyada çevre sorunlarına karşı gösterilen hassasiyetin ve bu sorunların çözümü için uygulanması gereken yaklaşımların artarak önem kazandığı bir dönem olmuştur (Şahin, Cerrah, Saka ve Şahin, 2004).

Çevre sorunlarının çözümüne yönelik olarak teknoloji, hukuk, politika ve ekonomi gibi alanlarda mümkün olan bütün önlemler alınmış olsa bile, sürdürülebilir bir toplum kurulmadıkça ve insanların yaşam tarzlarında önemli değişiklikler gerçekleştirilmedikçe çevre problemlerinin çözümü mümkün görünmemektedir (Kawashima, 1998'den Akt. Selvi, 2007). Bu nedenle özellikle son çeyrek yüzyılda çevre sorunlarının çözümü için uluslar arası toplumda bireylerin, çevre ve çevre sorunları ile ilgili yaşam boyu süren etkili bir çevre eğitimiyle bilgilendirilmelerinin gerekliliği kabul edilmeye başlanmıştır (Atasoy ve Ertürk, 2008). Çünkü çevre eğitiminin en önemli ve nihai amacı, toplumda çevreyi korumaya istekli ve davranışlarının çevreye verdiği zararın azaltılmasında üstlenecekleri sorumluluğun sonuçlarını taşıyabilme bilincinde olan çevre okuryazarı bireylerin oluşturulmasıdır (Roth, 1992; Hsu and Roth, 1998; Tuncer, Ertepinar ve Şahin, 2008).

Çevre okuryazarlığı kavramı ilk kez 1968 yılında Charles E. Roth tarafından kullanılmıştır. Roth çevre okuryazarlığını, bireyin çevresel bilgi ve farkındalık düzeyi olarak tanımlamıştır (Wright, 2006). O tarihten bu güne kadar değişik şekillerde tanımlanan çevre okuryazarlığı en genel anlamıyla bireylerin karşılıklı etkileşim içinde olan çevresel sistemlerin sağlıklı çalışabilmesi için gerekli olan bilgilere sahip olması ve bu bilgi ve becerileri eyleme, diğer bir ifadeyle davranışa dönüştürebilmesidir (Disinger and Roth, 1992; Roth, 1992; Morrone, Mancl and Carr, 2001). Disinger and Roth (1992)'a göre çevre okuryazarı bir birey geniş bir çevre bilgisine sahip olmanın yanı sıra, çevre sorunlarının tespitinde ve önlenmesinde çevresel davranış, inanç, görüş ve tutumlarını da kullanabilmelidir.

Çevre eğitiminin amacı, doğal sistemler ve bu sistemler arasındaki ilişkilerin öğretimidir. Oldukça kompleks yapıda olan bu ilişkiler çevre derslerinde, bu ilişkilerin öğretimini kolaylaştıracak ve öğrenciler tarafından anlaşılmasını sağlayacak öğretim yöntemlerinin

kullanılmasını zorunlu hale getirmektedir (Kostova and Atasoy, 2008). Yapılan çalışmalar çevre derslerinde kullanılan geleneksel öğretim yönteminin öğrencileri, doğal sistemler arasındaki ilişkileri ezberlemeye yönelttiğini ve öğrencilerde çevresel konularla ilgili çeşitli kavram yanlışlarına sebep olduğunu ortaya koymaktadır (Khalid, 2003; Pekel, Kaya ve Demir, 2007). Lord (1999), çevre derslerinde geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanıldığı sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin sınavlarda yüksek notlar almalarına rağmen çevresel konularla ilgili pek çok kavram yanlışına sahip olduklarını ifade etmiştir.

Çevre eğitimi öğrencilere yalnızca çevreyle ilgili bilgiler vermeyi değil, bunun yanında öğrencilerde olumlu çevresel tutumlar, sorumlu çevresel davranışlar ve yüksek bir çevresel bilinç oluşturmayı da hedeflemektedir. Şahin ve ark. (2004) çevre sorunlarının ortaya çıkmasında etkili olan bireylerin, bu sorunların giderilmesinde de üzerlerine düşen sorumlulukların bilincine ulaştırılmalarını sağlayan çevre derslerinde dersin etkinliğini artırmak için; öğrenciyi aktif hale getiren, bilgi hamallığından kurtaran ve beyin gücünü geliştiren öğretim yaklaşımlarının kullanılması gerektiğini vurgulamıştır. Bununla birlikte Yount and Horton (1992), özellikle bilişsel seviyeleri yüksek olan üniversite öğrencilerinde yüksek çevresel bilinç düzeyi ile çevreye yönelik olumlu tutum ve davranışların oluşturulmasının, çevre konularının öğretmen merkezli düz anlatım yöntemi yerine öğrencilerin aktif oldukları ve çevre sorunlarına çözüm yolları üretmelerini sağlayacak çağdaş öğretim yöntemleri kullanılarak verilmesiyle mümkün olacağını belirtmişlerdir. Bu nedenle öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif olduğu ve deneyimlerle öğrendiği aktif öğrenme yöntemleriyle işlenen çevre derslerinin öğrencilerin çevresel bilgi, tutum ve bilinç düzeylerine etkisini inceleyen çalışmalar çevre eğitimi literatüründe gün geçtikçe önem kazanmaktadır. Bu anlamda konuyla ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, öğrencilerin aktif oldukları öğretim yöntem ve teknikleriyle işlenen çevre derslerinin öğrencilerin çevre ve çevre sorunları ile ilgili bilgi düzeyleri, çevresel tutumları, çevre konularını kavrama düzeyleri, çevresel faaliyetlere katılımları ve çevre duyarlılıkları ile (Lord, 1999; Alvarez, Fuente, Peralas and Garcia, 2002; Bahar ve Aydın, 2002; Marinopoulos and Stavridou, 2002; Şahin ve ark., 2004; Akkurt, 2007; Erdoğan, 2007; Oluk and Özalp, 2007; Bilgi, 2008) çevre okuryazarlıklarını (Nelson, 1996) artırdığı görülmektedir.

Öğrencilerin çevre dersinde uygulanan öğrenci merkezli öğretim yöntem ve teknikleri hakkındaki düşünceleri ile ilgili çalışmalardan elde edilen bulguların bazıları ise şu şekildedir:

Lord (1999)'un öğrenci ve öğretmen merkezli iki farklı öğretim yaklaşımıyla yürütülen çevre dersinin etkisini belirlemeyi amaçladığı çalışma sonunda öğrenci merkezli öğretim yaklaşımının kullanıldığı sınıfta öğrenim gören öğrencilerin sınav notlarının, öğretmen merkezli yaklaşımla çevre derslerinin yürütüldüğü sınıfta öğrenim gören öğrencilerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte uygulama sonunda öğrenci merkezli öğretim yaklaşımının kullanıldığı sınıfta öğrenim gören öğrencilerin büyük çoğunluğunun (%80'den fazlası) çevre derslerini ilgi çekici ve eğlenceli buldukları, bununla birlikte ders esnasında kendilerine yapılan yönlendirmelerin konuları daha detaylı anlamalarında yardımcı olduğunu belirttikleri ifade edilmiştir. Buna karşılık öğretmen merkezli öğretim yaklaşımıyla çevre derslerinin yürütüldüğü sınıfta yer alan öğrencilerin yaklaşık yarısının dersin çok zor olduğunu ifade ettiği belirtilmiştir.

Şahin ve ark. (2004), öğretmen adaylarına etkili bir çevre eğitimi vermek amacıyla özel durum yaklaşımını kullanarak bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Çalışmaya 23 biyoloji öğretmeni, 29 sınıf öğretmeni aday katılmıştır. Çalışmada çevre eğitimi dersi biyoloji öğretmenliği bölümünde tamamen öğrencilerin yaratıcı becerileriyle hazırladıkları ve aktif oldukları bir yaklaşımla; sınıf

öğretmenliği bölümünde ise klasik düz anlatım yöntemiyle yürütülmüştür. Dönem sonunda öğrencilere hava kirliliği konusu kapsamında öğretilen asit yağmurları, sera etkisi, ozon tabakası, koruyucu filtre kavramlarına yönelik sorular yöneltmiş ve dersin işlenişi hakkındaki görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Öğrencilerin ders ile ilgili görüşleri nitel ve nicel olarak değerlendirilmiştir. Sonuçta öğrenci merkezli yürütülen derslerin kavramların anlamlı öğrenilmesinde daha etkili olduğu görülmüştür. Ayrıca biyoloji öğretmeni adayları dersin yürütülmesi hakkında özetle; çevre eğitimi dersinin yüksek öğretim düzeyinde aldıkları en zevkli ders olduğunu ve kendilerine bir şeyler yapma imkanı verilmesinin onları yaratıcı düşünmeye ve bilinçli öğrenmeye teşvik ettiğini ifade etmişlerdir. Bazı öğrenciler de dersi derste öğrendik veya yapacağımız etkinlikler bizi öğrenmeye zorladı şeklinde görüş belirtmişlerdir. Buna karşılık sınıf öğretmeni adayları klasik bir ders işleme yöntemiyle yürütülen dersin oldukça sıradan olduğunu ve sıkıcı bulduklarını, dersi geçmek amacıyla çalıştıklarını belirtmişlerdir.

Yapılan bu çalışmanın amacı biyoloji öğretmeni adaylarının çevre okuryazarlığını artırmaya yönelik olarak çevre sağlığı dersinde uygulanan öğrenci merkezli etkinlikler hakkındaki düşüncelerinin belirlenmesidir. Bu amaca yönelik olarak araştırmada “Öğretmen adaylarının çevre sağlığı dersinde uygulanan öğrenci merkezli etkinlikler hakkındaki görüşleri nelerdir?” sorusuna yanıt aranmıştır.

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada nitel araştırma tekniklerinden görüşme tekniği kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda en sık kullanılan veri toplama tekniği olan görüşme yoluyla deneyim, tutum, düşünce, niyet yorum gibi gözlenemeyen durumlar açıklanmaya çalışılır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Yapılan bu çalışmada standartlaştırılmış açık uçlu görüşme yaklaşımı kullanılmıştır. Bu yaklaşım, aynı soruların sistematik bir sıra içinde bütün deneklere aynı şekilde sorulması yoluyla gerçekleştirilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Çalışmada standartlaştırılmış açık uçlu görüşme yaklaşımının kullanılmasında görüşmeci yanlılığının veya öznelliğinin minimum seviyede olması ve birden fazla görüşmecinin yer aldığı çalışmalarda etkili bir biçimde kullanılması etkili olmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın örneklemini 2008-2009 öğretim yılının güz döneminde Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Biyoloji Öğretmenliği Anabilim Dalı birinci sınıfında okuyan ve öğrenci merkezli etkinliklerle öğretim yapılan çevre sağlığı dersini alan 60 biyoloji öğretmeni adayı arasından sistematik örnekleme yoluyla belirlenmiş (sınıf listesinin 1., 11., 21., 31., 41. ve 51. sırasındaki öğrenciler) 6 biyoloji öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Seçkisiz örnekleme türlerinden bir tanesi olan sistematik örnekleme yönteminde örnekleme oluşturacak bireyler sayısal, alfabetik veya kronolojik olarak sıraya dizilmiş evren içerisinden genellikle belirli aralıkların (her altıncı veya sekizinci kişi) kullanıldığı bir düzen içerisinde belirlenir (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

2.3. Süreç

Çevre sağlığı dersi haftada 2 saat olmak üzere 10 hafta boyunca öğrencilerin aktif oldukları öğrenci merkezli etkinliklerle yürütülmüştür. Bu doğrultuda ders kapsamında 10 adet çevre konusu belirlenmiştir. Ardından sınıftaki öğrenciler her biri en az beş en fazla sekiz kişiden oluşan 10 çalışma grubuna ayrılmıştır. Ardından bu çalışma grupları her biri beş çalışma grubundan oluşan iki gruba ayrılmıştır. Oluşturulan bu iki gruptan bir tanesinde yer alan beş çalışma grubu seçmiş oldukları çevre konularıyla ilgili Microsoft Word programını kullanarak sözel ifade ağırlıklı özet hazırlarken, diğer grupta yer alan beş çalışma grubu ise konuları hakkında Microsoft Powerpoint programında görsel ağırlıklı sunum hazırlamışlardır. Gruplar hazırladıkları çalışmalarını sınıfta sunmadan en az on gün önce dersin sorumlusuna incelenmek üzere getirmişlerdir. Hazırlanan çalışmalar dersin sorumlusu tarafından değerlendirilerek öğrencilere geri dönütler verilmiştir. Her hafta belirlenen bir çevre konusu ders saatinin birinde öğrenciler tarafından Microsoft Word programında hazırlanan özet, diğer saatinde de Microsoft Powerpoint programında hazırlanan sunumlar şeklinde yürütülmüştür. Bu şekilde her bir grup dönem boyunca araştırma temelli ve işbirlikli öğrenme yaklaşımıyla iki adet çevre konusu hazırlamıştır. Çalışmaların sunumu esnasında soru-cevap, tartışma ve beyin fırtınası gibi çeşitli öğrenci merkezli etkinlikler kullanılarak sınıftaki tüm öğrencilerin derse aktif katılımı sağlanmıştır. Çalışma süresince derste işlenen konular ve yapılan etkinlikler Tablo.1'de özetlenmiştir.

Tablo 1. Derste İşlenen Konular ve Yapılan Etkinlikler

Hafta	Çevre Konusu	Öğrenci Merkezli Etkinlikler
1	Populasyon ve Ekosistem	Özet, sunum, soru-cevap, tartışma beyin fırtınası
2	Karasal ve Sucul Ekosistemler	Özet, sunum, soru-cevap, tartışma beyin fırtınası
3	Habitat ve Nüfus Artışı Sorunu	Özet, sunum, soru-cevap, tartışma beyin fırtınası
4	Su Kirliliği	Özet, sunum, soru-cevap, tartışma beyin fırtınası
5	Hava Kirliliği	Özet, sunum, soru-cevap, tartışma beyin fırtınası
6	Gürültü Kirliliği	Özet, sunum, soru-cevap, tartışma beyin fırtınası
7	Radyoaktif Kirlenme	Özet, sunum, soru-cevap, tartışma beyin fırtınası
8	Katı Atıklar ve Toprak Kirliliği	Özet, sunum, soru-cevap, tartışma beyin fırtınası
9	Çevre Koruma ve Kirlenmenin Önlenmesi	Özet, sunum, soru-cevap, tartışma beyin fırtınası
10	Biyolojik Çeşitlilik ve Korunması	Özet, sunum, soru-cevap, tartışma beyin fırtınası

2.3.1. Veri toplama aracı

Öğretmen adaylarının çevre sağlığı dersinde uygulanan öğrenci merkezli etkinliklerle ilgili görüşlerinin öğrenilmesi amacıyla altı adet açık uçlu sorudan oluşan bir görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formunda yer alan soruların hazırlanmasında Şahin ve ark. (2004) tarafından yapılan ve öğretmen adaylarının öğrenci merkezli çevre eğitimi dersine yönelik

görüşlerini öğrenmeyi amaçlayan çalışmadan yararlanılmıştır. Görüşme formunda yer alan sorular Tablo.2’de görülmektedir.

Tablo 2. Görüşme Formunda Yer Alan Açık Uçlu Sorular

1- Çevre sağlığı dersinde uygulanan ders işleme yöntemini nasıl buldunuz?
2- Çevre sağlığı dersinde uygulanan bu ders işleme yönteminin öğrenmenize bir etkisi olduğunu düşünüyor musunuz, neden?
3- Bu yöntemin hoşunuza giden yönleri nelerdi?
4- Bu yöntemin hoşunuza gitmeyen yönleri nelerdi?
5- Bu yöntem sizin çevresel bilgi, çevreye yönelik tutum, çevresel davranış ve çevresel anlamda kendinize yönelik algılarınızı nasıl etkiledi?
6- Bir daha çevre dersi alacak olsanız bu dersi bu dönem derste uygulanan yöntemle mi yoksa geleneksel ders anlatma yöntemiyle mi almak istersiniz?

2.4. Verilerin Analizi

Öğretmen adaylarının öğrenci merkezli etkinlikler hakkındaki görüşlerinin analizi nitel veri analizi yaklaşımlarından birisi olan betimsel analiz yaklaşımı kullanılarak yapılmıştır. Elde edilen verilerin önceden belirlenen temalara göre özetlenip, yorumlandığı betimsel analizde, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini etkileyici bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılar sıklıkla kullanılır. Betimsel analizin amacı, elde edilen bulguların düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Yıldırım ve Şimşek (2005)’e göre betimsel analiz dört aşamadan oluşur. Bu aşamalar sırasıyla:

1. Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma,
2. Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi,
3. Bulguların tanımlanması,
4. Bulguların yorumlanması aşamalarıdır.

Çalışmada öncelikle bir çerçeve oluşturulmuş ve ana temalar belirlenmiştir. Ana temaların belirlenmesinde alan yazında yer alan ve öğrencilerin, öğrenci merkezli etkinliklerle işlenen dersler hakkındaki görüşlerini öğrenmeyi amaçlayan çalışmalardan yararlanılmıştır (Nakiboğlu ve Altıparmak, 2002; Şimşek, Doymuş ve Bayrakçeken, 2004; Korkmaz, 2007). Oluşturulan ana temalar ve bu temalara ait sorular Tablo.3’de özetlenmiştir.

Tablo 3. Görüşme Verilerinin Betimsel Analizinde Kullanılan Ana Temalar ve Bu Temalara Ait Sorular

Ana Temalar	Ana Temalara Ait Sorular
Öğretmen adaylarının öğrenci merkezli öğretim etkinlikleri hakkındaki düşünceleri	Çevre sağlığı dersinde uygulanan ders işleme yöntemini nasıl buldunuz?
	Bu yöntemin hoşunuza giden yönleri nelerdi?
	Bu yöntemin hoşunuza gitmeyen yönleri nelerdi?
	Bir daha çevre dersi alacak olsanız bu dersi bu dönem derste uygulanan yöntemle mi yoksa geleneksel ders anlatma yöntemiyle mi almak istersiniz?

Öğretmen adaylarının öğrenci merkezli öğretim etkinliklerinin bilgi, tutum davranış ve algı üzerindeki etkileri hakkındaki düşünceleri

Çevre sağlığı dersinde uygulanan bu ders işleme yönteminin öğrenmenize bir etkisi olduğunu düşünüyor musunuz, neden?

Bu yöntem sizin çevresel bilgi, çevreye yönelik tutum, çevresel davranış ve çevresel anlamda kendinize yönelik algınızı nasıl etkiledi?

Daha sonra belirlenen temalara göre elde edilen veriler okunmuş ve düzenlenmiştir. Ardından, düzenlenen veriler tanımlanarak öğrencilerin ifadeleriyle desteklenmiştir. Son olarak tanımlanan bulgular açıklanmış, anlamlandırılmış ve yorumlanmıştır.

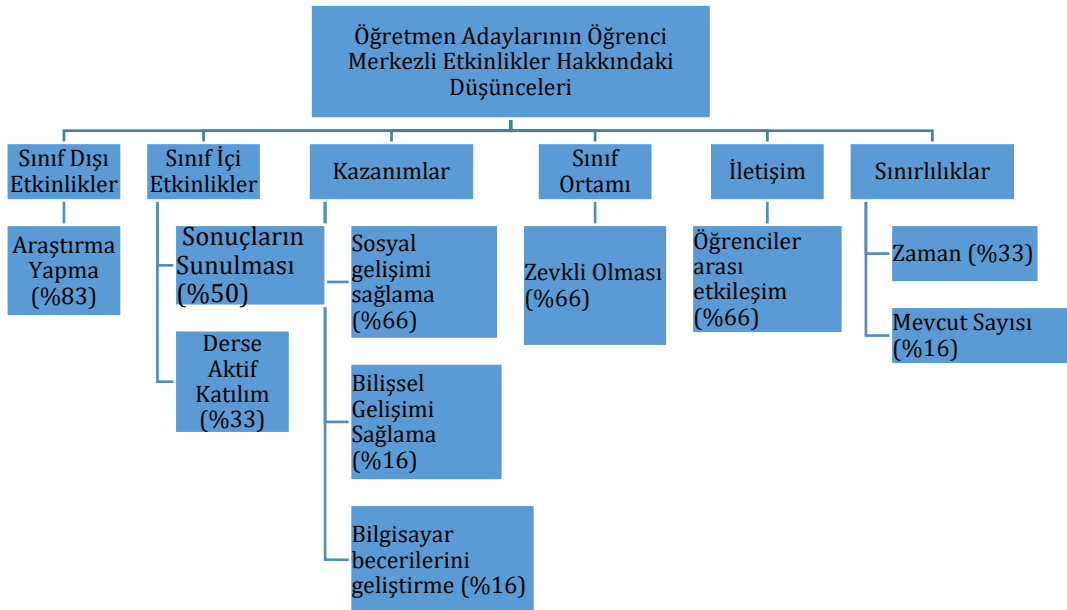
3. Bulgular

Öğretmen adaylarının çevre sağlığı dersinde uygulanan öğrenci merkezli etkinlikler hakkındaki görüşlerinin öğrenilmesi amacıyla, sistematik örnekleme yoluyla seçilen 6 kişiyle görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler sonucu elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

Öğretmen adaylarının derste uygulanan öğrenci merkezli etkinlikler hakkındaki görüşleri iki tema altında incelenmiştir. Bu temalardan ilki “Öğretmen adaylarının öğrenci merkezli öğretim etkinlikleri hakkındaki düşünceleri” temasıdır. Bu temayla ilgili öğretmen adaylarına;

- 1- Çevre sağlığı dersinde uygulanan ders işleme yöntemini nasıl buldukları,
- 2- Bu yöntemin hoşlarına giden yönlerinin neler olduğu,
- 3- Bu yöntemin hoşlarına gitmeyen yönlerinin neler olduğu,
- 4- Bir daha çevre dersi alacak olsalar bu dersi öğrenci merkezli mi yoksa geleneksel yöntemle mi almak istedikleri sorulmuştur.

Öğrenci merkezli etkinliklerle işlenen çevre dersine dair görüşmecilerden alınan genel düşünceler aşağıda şemalandırılmıştır. Katılımcılara sorulan 4 sorudan alınan cevaplara göre öğrencilerin görüşleri 6 genel temaya (sınıf dışı etkinlikler, sınıf içi etkinlikler, kazanımlar, sınıf ortamı, iletişim, sınırlılıklar) ayrılarak özetlenmiştir.



Şekil 1. Öğretmen Adaylarının Öğrenci Merkezli Etkinlikler Hakkındaki Düşünceleri

Öğretmen adaylarına, çevre sağlığı dersinde uygulanan ders işleme yöntemini nasıl buldukları sorulduğunda, adayların tamamı ders işleme yöntemini oldukça faydalı bulduklarını ifade etmişlerdir. Görüşmecilerin %66'sı, öğrencilerin birbiriyle etkileşime girmesi nedeniyle öğrenci merkezli etkinlikleri faydalı bulurken, %83'ü konuyla ilgili araştırmalar yaptıkları için öğrenci merkezli etkinliklerin faydalı olduğunu düşünmektedir. Görüşmecilerin %16'sı ise öğrenci merkezli etkinliklerin bilişsel yapılarının gelişmesini sağladığı için öğrenci merkezli etkinliklerin faydalı olduğunu düşünmektedir. Görüşmeciler, öğrenci merkezli etkinliklerle ilgili düşüncelerini şöyle dile getirmişlerdir:

“ Öğrenci merkezli etkinlikler sayesinde sınıfta birbirimizle iletişim kurduk. Yani o ilk dönem birbirimize alışmamız için güzeldi bu yöntem. Bayağı faydası oldu bize.” (Öğretmen adayı 1)

“ Derste uyguladığımız yöntem oldukça iyiydi. Çünkü bizim aktif olarak derse katılmamız önemli, araştırma yapmamız oldukça önemli. Çünkü biz öğretmen olacağız. Araştırma yapmaya alışmamız lazım.” (Öğretmen adayı 3)

“ Derste yaptığımız yöntem çok güzeldi. Bizim çok boyutlu ve ileri düzeyde düşünmemizi sağladı.” (Öğretmen adayı 5)

Derste uygulanan yöntemin hoşunuza giden yönleri nelerdi? sorusuna, görüşmecilerin %66'sı “dersin daha zevkli hale gelmesiydi” şeklinde cevap vermişlerdir. Yine görüşmecilerin %66'sı derste uygulanan soru-cevap, tartışma, konuyla ilgili örnek verme gibi sosyal gelişimlerini sağlayıcı etkinliklerin hoşlarına gittiğini belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının %50'si ise, grupların araştırma sonuçlarını sınıfta paylaşmasıyla bilmedikleri bazı noktaları öğrendiklerini, bunun ise oldukça hoşlarına gittiğini ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının %33'üne göre, öğrencilerin derse aktif katılımının sağlanması öğrenci merkezli etkinliklerin en güzel yönlerinden birisidir. Görüşmecilerin %16'sı da, araştırma raporlarını bilgisayar ortamında hazırlamanın bilgisayar becerilerini geliştirdiğini ve bunun öğrenci merkezli etkinliklerin en hoşlarına giden yönü olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmen adayları, çevre sağlığı dersinde uygulanan öğrenci merkezli etkinliklerin hoşlarına giden yönlerini şöyle dile getirmişlerdir:

“ Ders esnasında diyaloglar oluştu. Cevaplanmayan bazı soruların cevaplarını bulmaya çalıştık. Onun dışında konuya herkes hazırlandığı için sınıfta güzel bir ortam oluştu. Yani eğlenceli ve zevkli bir sınıf ortamı vardı. Bu da benim çok hoşuma gitti.” (Öğretmen adayı 5)

“Arkadaşlarımız derse katıldı. Bizimle çok güzel şeyler paylaştılar. Sorular sordular. Gerekli yerde kalktık ve birbirimize konuyla ilgili bilgiler aktardık. Konumuz içerisinde, konumuz ile ilgili şiirler okuduk. Bu yönlerden hoşuma gitti.” (Öğretmen adayı 4)

“ Gruplar araştırma sonuçlarını sınıfta paylaştı. Bu sayede bilmediklerimizi öğrendik. Bu çok hoştu bence.” (Öğretmen adayı 1)

“ Çoğumuz bilgisayar kullanmasını bilmiyorduk. Siz dersin başında bize bu konuda bilgi verdiniz. Biz araştırma sonuçlarını bilgisayar ortamında hazırlarken bilgisayar kullanma becerimizde gelişti bana göre ve yöntemin en olumlu yanlarından birisiydi bence.” (Öğretmen adayı 2)

Çevre sağlığı dersinde uygulanan öğrenci merkezli etkinliklerde hoşunuz gitmeyen yönler nelerdi? sorusuna, öğretmen adaylarının %33'ü “çevre dersi için ayrılan zamanın yetersizliği” cevabını vermişlerdir. Öğretmen adaylarının %16'sı ise sınıf mevcudunun kalabalıklığının hoşuna gitmediğini belirtmiştir. Bu soruyla ilgili olarak öğrenciler görüşlerini şu şekilde edile getirmişlerdir:

“Çok fazla olumsuz bir şey sayamayacağım. Sadece zamanımız biraz kısıtlıydı. Mesela çok güzel hazırlanıyorduk konuya ama zaman yetmiyordu.” (Öğretmen adayı 1)

“Zaman bazen yetersiz olabiliyordu ve söylemek istediklerimizin bazen hepsini söyleyemiyorduk.” (Öğretmen adayı 6)

“ Hoşuma gitmeyen demeyim de sınıfımız kalabalık olduğu için ve ders fazlasıyla sosyal bir ders olduğu için, birden fazla kişinin o konu hakkında bir fikri vardı. Herkes o fikrini aynı anda söylemek istediği zaman bir kargaşa çıkıyordu.” (Öğretmen adayı 4)

Görüşmecilere, bir daha çevre dersi alacak olsanız bu dersi öğrenci merkezli mi yoksa geleneksel yöntemle mi almak istedikleri sorulmuştur. Görüşmecilerin tamamı dersi öğrenci merkezli olarak almak istediklerini belirtmişlerdir. Görüşmecilerin konuyla ilgili ifadeleri şu şekildedir:

“ Bence öğrenci merkezli olması çok daha iyi olur diye düşünüyorum. Çünkü bir denememiz oldu. Öğrenci olarak bizim aktif olduğumuz bir yöntemde biz daha iyi öğrendik. Yine aynı dersi alacak olsam bu yöntemle almak isterim.” (Öğretmen adayı 1)

“ Bu dersi bize öğretmen anlatsaydı hiç bu kadar etkili olmazdı. Çünkü ders çok sıkıcı geçirdi ve ben dersi dinlemezdim. Dinlemediğim için de öğrenemezdim. Öğrenemediğim için de ben de hiçbir değişiklik olmazdı. Bu nedenle ben bu dersi bir daha alacak olsam kesinlikle bizim aktif olduğumuz bir yöntemle almak isterim.” (Öğretmen adayı 2)

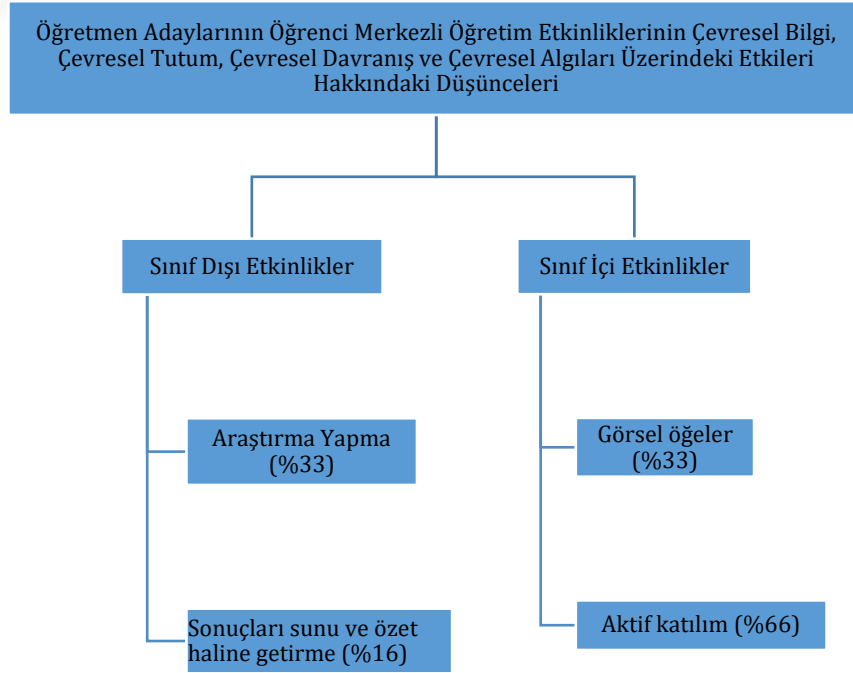
“ Ben bu dersi aktif olduğum bir yöntemle almak isterim. Çünkü öğrenci merkezli eğitim bu dersimizde çok daha yararlı oldu bana göre. Çünkü çevre gibi sosyal konulara herkesin katılımının olması gerektiğini düşünüyorum.” (Öğretmen adayı 4)

Görüşme verilerinin betimsel analizinde kullanılan ikinci tema ise “Öğretmen adaylarının öğrenci merkezli öğretim etkinliklerinin çevresel bilgi, çevresel tutum, çevresel davranış ve çevresel anlamda kendilerine yönelik algıları üzerindeki etkileri hakkındaki düşünceleri” başlıklı temadır. Bu temayla ilgili öğretmen adaylarına,

1- Çevre sağlığı dersinde uygulanan ders işleme yönteminin bir etkisi olup olmadığı, olduysa neden olduğu,

2- Öğrenci merkezli etkinliklerin çevresel bilgi, çevreye yönelik tutum, çevresel davranış ve çevresel anlamda kendilerine yönelik algılarını nasıl etkilediği sorulmuştur.

Görüşmecilerden konuyla ilgili olarak alınan genel düşünceler aşağıda şemalandırılmıştır. Katılımcılara sorula iki sorudan alınan cevaplara göre öğrencilerin görüşleri 2 genel temaya (sınıf dışı etkinlikler, sınıf içi etkinlikler) ayrılarak özetlenmiştir. Bu görüşleri dile getiren öğrencilerin yüzde oranlarına da yer verilmiştir.



Şekil.2 Öğretmen adaylarının öğrenci merkezli öğretim etkinliklerinin çevresel bilgi, çevresel tutum, çevresel davranış ve çevresel algı boyutları üzerindeki etkileri hakkındaki düşünceleri

Görüşmecilerin tamamı, çevre dersinde uygulanan ders işleme yönteminin öğrenmenize bir etkisi oldu mu? sorusuna, “evet” cevabını vermişlerdir. Öğretmen adaylarının %66 gibi bir oranı, dersin öğrencilerin aktif katılımıyla işlendiği için öğrenmesini artırdığını düşündüğünü söyleyerek sınıf içi etkinliklerin önemini vurgularken, %33’ü sınıf dışında, derse gelmeden önce araştırma yaptıkları için öğrenmelerinin arttığını belirtmiştir. Görüşmecilerin %33’ü ise, gruplar tarafından hazırlanan sunumlarda yer alan görsel öğelerin bilgilerini daha kalıcı hale getirdiğini ve öğrenmelerini artırdığını ifade etmiştir. Öğretmen adaylarının %16’sına göre, araştırma sonuçlarını sunu ve özet haline getirirken, farklı kaynaklardan aldıkları bilgileri özet haline getirip, bunları birleştirdikleri için daha iyi öğrendiklerini düşünmektedir. Görüşmecilerin soruya verdikleri cevaplar şu şekildedir:

“ Benim konum hava kirliliği idi mesela. Havadaki gazlar hakkında araştırma yapınca hangisi yararlı, hangisi zararlı daha iyi anladım.” (Öğretmen adayı 3)

“ Çevre dersi bence sosyal bir ders. Bu nedenle öğrencilerin katılımıyla işlenmesinin ve öğrenciye yönelik bazı etkinliklere yer verilmesinin öğrenme için çok faydalı olduğunu düşünüyorum.” (Öğretmen adayı 4)

“ Yöntem öğrenmemi olumlu yönde etkiledi. Örneğin derste gördüğümüz resimler ve fotoğraflar hafızamızda daha iyi kalıyordu. Eğer hoca bunları sözlü anlatsaydı bu kadar öğrenebileceğimizi zannetmiyorum.” (Öğretmen adayı 6)

“ Araştırmalarımız sonucunda pek çok bilgi ediniyorduk. Bu farklı bilgileri kısa ve öz hale getirip bir araya getirmeye çalışıyorduk. Bu da öğrenmemizi etkiliyordu haliyle.” (Öğretmen adayı 5)

Bu yöntem sizin çevresel bilgi, çevreye yönelik tutum, çevresel davranış ve çevresel anlamda kendinize yönelik algınız nasıl etkiledi? sorusuna görüşmecilerin tamamı “olumlu yönde etkiledi” şeklinde cevap vermişlerdir. Görüşmeciler soruyla ilgili cevaplarını şöyle dile getirmişlerdir:

“ Mesela orman yangınları çok korkunç bir şey, bunu biliyordum. Ama derste işlerken bu yangınların sonuçlarını görsel olarak da görünce o an itfaiyeci olsaydım da şu yangını söndürseydim diye geçirdim içimden.” (Öğretmen adayı 1)

“ Bir çöp atmak benim için eskiden çok kolaydı. Ama şuan asla böyle bir şey yapmıyorum. Artık çevremdekileri de uyarıyorum. Annemi, babamı bile uyarıyorum yani. Bunu kullanalım, bu çevreye daha az zararlı falan diye.” (Öğretmen adayı 2)

“ Artık ucuz deodorant almamaya özen gösteriyorum mesela. Çünkü araştırdığımda bunların çevreye dost ürünler olmadığı ve zararlı gazlar ihtiva ettiği için ucuz olduğunu öğrendim.” (Öğretmen adayı 3)

“ Bu derste yaptığımız etkinlikler bizim çevremizde olup bitenlere daha gözümüzü açarak bakmamızı sağladı. Bugün bir ortamda oturduğumuz zaman benim gerçekten bahsedecek ya da anlatacak çok fazla şeyim var.” (Öğretmen adayı 4)

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Yapılan bu çalışmada, biyoloji öğretmeni adaylarının çevre okuryazarlığını artırmaya yönelik olarak çevre sağlığı dersinde uygulanan öğrenci merkezli etkinlikler hakkındaki düşüncelerinin belirlenmesi amacıyla, “Öğretmen adaylarının çevre sağlığı dersinde uygulanan öğrenci merkezli etkinlikler hakkındaki görüşleri nelerdir?” sorusuna cevap aranmıştır.

Elde edilen bulgular öğretmen adaylarının çevre dersinde uygulanan öğrenci merkezli etkinlikleri faydalı bulduklarını göstermektedir. Uygulamadan sonra görüşme yapılan öğretmen adaylarının tamamı, çevre dersinde uygulanan öğrenci merkezli etkinlikleri faydalı ve öğretici bulunduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen adayları, ders dışında araştırma yapmaları ve dersin herkesin katılımıyla yürütülmesi sebebiyle öğrenci merkezli etkinliklerin faydalı olduğunu düşündüklerini ifade etmişlerdir. Derste uygulanan sunum hazırlama, soru-cevap, tartışma gibi etkinliklerin önemini vurgulayan öğretmen adayları, bu etkinliklerin dersi sıkıcılıktan kurtardığını ve dersin daha zevkli hale gelmesini sağladığını belirtmişlerdir. Gürbüz, Çakmak ve Derman (2012) tarafından biyoloji öğretmenliği programında öğrenim gören birinci sınıf öğrencilerinin çevre konuları ile ilgili akademik başarılarına çevre eğitimi dersinde uygulanan ve öğrenci merkezli tekniklerden bir tanesi olan jigsaw tekniğinin etkisinin araştırıldığı ve öğrencilerin derste uygulanan jigsaw tekniği ile ilgili görüşlerini belirlemeyi amaçlayan çalışma sonunda, tekniğin uygulandığı deney grubu öğrencileri jigsaw tekniğinin olumlu yönlerinin sınıf içi etkileşimi sağlama, derse ön hazırlık yapmayı sağlama, kendi kendine araştırma yapmayı sağlama, konuları daha iyi anlamayı ve kalıcılığı sağlama, dersin verimliliğini artırma ve öğrencinin aktif olduğu bir ortam oluşturma olduğunu ifade etmişlerdir. Gürol (2003)’a göre öğrenme bilginin sıralı bir şekilde öğrencinin kafasının içine boşaltmanın aksine öğrencinin fikri katılımı ve uygulamasıyla gerçekleşen bir faaliyettir. Bu özelliği nedeniyle aktif öğrenme hızlı, eğlenceli, destekleyici ve çekicidir.

Öğretmen adaylarına göre sınıfın kalabalık olması ve ders için ayrılan sürenin yetersizliği öğrenci merkezli etkinliklerin uygulanmasını engelleyen en önemli faktörlerdir. Bilgi (2008) tarafından yapılan ve lise 9. sınıf coğrafya programı kapsamındaki çevre konularının öğretiminde uygulanan aktif öğretim yöntemlerinin, öğretmen merkezli yöntemlere göre öğrencilerin çevresel tutum ve bilgi düzeyleri üzerindeki etkilerinin yanı sıra, çevre konularının aktif öğretim yöntemleri ile öğretimlerinin liselerde uygulanabilirliği ile ilgili coğrafya öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirildiği tez çalışması sonunda öğretmen anketi

sonuçlarına dayalı olarak, aktif öğretim modeli ile işlenen dersin planlanması ve uygulanması aşamalarında sınıf mevcudunun kalabalıklığının önemli bir sınırlılık olduğu tespit edilmiştir.

Öğrenci merkezli etkinliklerin çevresel bilgi, çevreye yönelik tutum, çevresel davranış ve çevresel anlamda kendilerine yönelik algılarını artırdığını ifade eden öğretmen adayları, bir daha çevre dersi alacak olsalar bu dersi yine öğrenci merkezli etkinliklerle almak istediklerini belirtmişlerdir. Genç (2013)'in sınıf öğretmeni adaylarının çevre eğitimi dersinde uygulanan öğrenci merkezli istasyon tekniği hakkındaki görüşlerini öğrenmeyi amaçlayan çalışmasında öğretmen adayları istasyon tekniğinin eğlenceli ve faydalı olduğunu ifade etmiş, bununla birlikte öğrenciler istasyon tekniğinin diğer derslerde de kullanılması gerektiğini ve öğretmen olduklarında kendilerinin de bu tekniği kullanacaklarını belirtmişlerdir.

Öğretmen adaylarının, çevre sağlığı dersinde uygulanan öğrenci merkezli etkinlikler hakkındaki görüşleri konuyla ilgili olarak Şahin ve ark. (2004) tarafından yapılan araştırma bulgularıyla da örtüşmektedir. Bu bulgular doğrultusunda öğretmen adaylarının öğrenci merkezli etkinliklerle yürütülen çevre dersleri ile ilgili olumlu görüşlerinin adayları öğrenmeye motive ettiği ve başarılarını artırdığı düşünülmektedir. Nitekim, Korkmaz (2007) tarafından yürütülen benzer bir çalışmada da öğrenci merkezli etkinliklerle ders alan öğrenciler dersin sonunda, uygulanan etkinliklerin kendilerini öğrenmeye motive ettiğini, bu nedenle bilgilerinin daha kalıcı olduğunu düşündüklerini ifade etmişlerdir.

Elde edilen bulgular ışığında, çevre derslerinin niteliğinin artırılması için aşağıdaki önerilerin dikkate alınması gerektiği düşünülmektedir.

- 1- İlköğretim, ortaöğretim ve yüksek öğretim düzeyinde verilen çevre dersleri, aktif öğrenme yaklaşımına uygun öğrenci merkezli etkinliklerle yürütülmelidir.
- 2- Eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarına verilen çevre derslerinin sayısı ve ders saati artırılmalıdır. Ayrıca müfredata çevre derslerinde aktif öğrenme yaklaşımlarının uygulanması ile ilgili seçmeli dersler eklenmelidir.
- 3- Eğitim fakültelerinde çevre dersi verilen bölümlerde okuyan ve çevre dersini alan öğrenci sayıları, aktif öğrenme yaklaşımının uygulanmasına olanak verecek şekilde düzenlenmelidir. Örneğin çevre dersini alacak olan bir sınıfta okuyan öğrenciler iki şubeye ayrılarak öğrenci sayısı ayarlanabilir.

Kaynaklar

- Akkurt, N.D. (2007). *Aktif öğrenme tekniklerinin lise 1. sınıf öğrencilerinin ekoloji ve çevre kirliliği konusunu öğrenme başarılarına ve çevreye yönelik tutumlarına etkisi*. Basılmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Álvarez, P., Fuente, E.I, Perales, F.J. & Garcia, J. (2002). Analysis of a quasi-experimental design based on environmental problem solving for the initial training of future teachers of environmental education. *Journal of Environmental Education*, 33(2), 19-21.
- Atasoy E. & Ertürk, H. (2008). İlköğretim öğrencilerinin çevresel tutum ve çevre bilgisi üzerine bir alan araştırması. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 105-122.

- Bahar, M. & Aydın, F. (2002, Eylül). *Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Sera Gazları ve Global Isınma İle İlgili Anlama Düzeyleri ve Hatalı Kavramlar*. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi'nde sunulan bildiri, ODTÜ, Ankara.
- Bilgi, M.G. (2008). *Ortaöğretim kurumlarında coğrafya dersi kapsamındaki çevre konularının öğretiminde aktif öğretim yöntemlerinin rolü*. Basılmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bozkurt, O. & Cansüngü (Koray), Ö. (2002) İlköğretim öğrencilerinin çevre eğitiminde sera etkisi ile ilgili kavram yanılgıları. *Hacettepe üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 67-73.
- Disinger, J.F. & Roth, C.E. (1992). Environmental Literacy.
http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/12/f4/a7.pdf, (15.08.2008).
- Erdoğan, G. (2007). *Çevre eğitiminde küresel ısınma konusunun öğrenilmesinde proje tabanlı öğrenmenin etkisi*. Basılmamış yüksek lisans tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.
- Genç, M. (2013). Çevre eğitiminde istasyon tekniğinin kullanılması hakkında öğretmen adaylarının görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 188-203.
- Gürbüz, H., Çakmak, M. & Derman, M. (2012). Çevre eğitiminde jigsaw tekniği kullanımının öğrencilerin akademik başarısına etkisi ve öğrencilerin bu tekniğe ilişkin görüşleri. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(7), 1-12.
- Gürol, M. (2003). Aktif öğrenmeyi temel alan oluşturmacı öğrenme tasarımının uygulanması ve başarıya etkisi. *Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, 7, 169-179.
- Hsu, S.J. & Roth, R.E. (1998). An assessment of environmental literacy and analysis of predictors of responsible environmental behavior held by secondary teachers in Hualien area of Taiwan. *Environmental Education Research*, 4(3), 229-249.
- Khalid, T. (2003). Pre-service high school teachers' perceptions of three environmental phenomena. *Environmental Education Research*, 9(1), 35-50.
- Korkmaz, İ. (2007). Öğrenci merkezli ders uygulamalarına ilişkin öğrenci görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 393-402.
- Kostova, Z. & Atasoy, E. (2008). Methods of successful learning in environmental education. *Journal of Theory and Practice in Education*, 4(1), 49-78.
- Lord, T.R. (1999). A comparison between traditional and constructivist teaching in environmental science. *Journal of Environmental Education*, 30(3), 22-28.
- Marinopoulos, D. & Stavridou, H. (2002). The influence of a collaborative learning environment on primary students' conceptions about acid rain. *Journal of Biological Education*, 37(1), 18-24.
- Morrone, M., Mancl, K. & Carr, K. (2001). Development of a metric to test group differences in ecological knowledge as one component of environmental literacy. *The Journal of Environmental Education*, 32(4), 33-42.

- Nakiboğlu, M. & Altıparmak, M. (2002, Eylül). *Aktif Öğrenmede Bir Grup Tartışması Yöntemi Olarak Beyin Fırtınası*. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi'nde sunulan bildiri, ODTÜ, Ankara.
- Nelson, W.A. (1996). *Environmental literacy and residential outdoor education programs*. Unpublished doctoral dissertation, Department of Educational Management, University of La Verne.
- Oluk, S. & Özalp, I. (2007). The teaching of global environmental problems according to the constructivist approach: As a focal point of the problem and the availability of concept cartoons. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 7(2), 881-896.
- Pekel, F.O., Kaya, E. & Demir, Y. (2007). Farklı lise öğrencilerinin ozon tabakasına ilişkin düşüncelerinin karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 169-174.
- Roth, C.E. (1992). Environmental Literacy: Its Roots, Evolution and Directions in the 1990s. http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/24/44/47.pdf, (06.09.2008).
- Selvi, M. (2007). *Biyoloji öğretmeni adaylarının çevre kavramları ile ilgili algulamalarının değerlendirilmesi*. Basılmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şahin, N.F., Cerrah, L., Saka, A. & Şahin, B. (2004). Yüksek öğretimde öğrenci merkezli çevre eğitimi dersine yönelik bir uygulama. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 113-128.
- Şimşek, Ü., Doymuş, K. & Bayrakçıken, S. (2004, Temmuz). *Lise Düzeyde Öğrenim Gören Öğrencilere Grupla Öğrenme Metodunun Kazandırdığı Bilgi ve Beceriler*. XII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda sunulan bildiri, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Tuncer, G.T., Ertepinar, H. & Şahin, E. (2008, Ağustos). *Çevre Okuryazarlığı: Geleceğin Öğretmenleri Sürdürülebilir Bir Gelecek İçin Hazır mı?* 8. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi'nde sunulan bildiri, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Türkmen, L. (2008). Ekolojik Konu ve Sorunlar. O. Bozkurt (Edt.), *Çevre Eğitimi içinde* (s:153-177). (1. Basım), Ankara: Pegem Yayıncılık
- Wright, J.M. (2006). *The comparative effect of constructivist versus traditional teaching methods on environmental literacy of post-secondary non-science majors*. Unpublished doctoral dissertation, Graduate School of University of Nevada.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (5. Basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yount, J.R. & Horton, P.B. (1992). Factors influencing environmental attitude: The relationship between environmental attitude defensibility and cognitive reasoning level. *Journal of Research in Science Teaching*, 29(10), 1059-1078.

Extended Summary

1. Introduction

If the relationship of living things to each other and to their physical surroundings allows for the healthy development of both the living and the their environment, the natural balance is achieved. Conversely, this indicates that the natural balance has deteriorated (Bozkurt and Cansungu (Koray), 2002). This decayed balance causes environmental problems that affect all living things.

Especially in the last quarter of the century, it has begun to be recognized that in the international society for the resolution of environmental problems, individuals need to be informed by effective lifelong environmental education about environmental and environmental problems (Atasoy and Erturk, 2008). Because, the most important and ultimate goal of environmental education is to create environmentally literate individuals who are eager to protect the environment in the society and who are aware of the consequences of their responsibility to reduce their harm to their environment (Roth, 1992; Hsu and Roth, 1998; Tuncer et al., 2008a).

Şahin et al. (2004) emphasized the teaching approaches that activate the student should be used to increase the effectiveness of the course in the environmental lessons that enable individuals who are effective in the emergence of environmental problems to be aware of their responsibilities in solving these problems.

The aim of this study is to determine the biology teacher candidates' thoughts about student centered activities applied in the environmental health course to increase the environmental literacy. For this purpose, the answer of the question "What are the views of the teacher candidates about the student-centered activities applied in the environmental health course?" was searched.

2. Method

In the research, interview technique that was one of the qualitative research techniques was used. The data of the study were collected using the standardized open-ended interviewing approach. The sample of the research is composed of 6 biology teacher candidates who have been identified through systematic sampling among the 60 biology teacher candidates studying in the first grade of Atatürk University Kazim Karabekir Education Faculty Biology Teacher Education Department and in the environmental health course taught by student centered activities in the fall semester of the 2008-2009 academic year. The environmental health course was conducted with student-centered activities for 2 hours per week for 10 weeks. After the application, an interview form consisting of six open-ended questions was prepared in order to learn the opinions of the teacher candidates in the sample about the student-centered activities applied in the environmental health course. The analysis of teacher candidates' views on student-centered activities was made using a descriptive analysis approach which was one of the qualitative data analysis approaches.

3. Findings, Discussion and Results

Findings show that teacher candidates find student-centered activities in environmental classes useful. All of the teacher candidates interviewed after the application stated that they found the student centered activities applied in the environment lessons useful and instructive. Teacher candidates stated that they thought that student-centered activities were beneficial because of preparing before the lesson and active participating. Teacher candidates who emphasized the importance of activities such as preparing presentations, question-answer, discussion, expressed that these activities saved the lesson from boredom and made the lesson become more enjoyable. According to Gurol (2003), learning is not an activity that is emptied the

knowledge into the head of the student in a sequential manner, learning is an activity that takes place with the participation and practice of the mind of the student. Because of this feature, active learning is fast, fun, supportive and attractive. According to the teacher candidates, the crowd of the classroom and the inadequacy of the time for lesson was the most important factor preventing the application of student centered activities. Teacher candidates who stated that student-centered activities increased their environmental knowledge, attitudes towards the environment, environmental behavior and environmental perceptions, stated that they would like to take this course again with student-centered activities. In the light of these findings, it is thought that the teacher candidates' positive opinions about the environmental lessons conducted with the student centered activities have motivated the candidates for learning and have increased their success. As a matter of fact, in a similar study carried out by Korkmaz (2007), the students who took the courses with student-centered activities stated after the application that the applied activities motivated them to learn and therefore, they thought that their knowledge was more permanent. In the light of the findings obtained, it is considered that the following suggestions should be taken into account in order to increase the quality of the environmental courses:

- 1- Environmental lessons given at primary, secondary and higher education levels should be conducted with student-centered activities appropriate to the active learning approach.
- 2- The number of courses about the environment and the time for these courses given to teacher candidates in education faculties should be increased. In addition, selective courses related to the application of active learning approaches in environmental lessons should be added to curriculum.
- 3- The number of students taking environmental education lessons in the education faculties should be organized in such a way as to enable the implementation of the active learning approach in these lessons. For example, students who will take an environmental course can be divided into two sections to adjust the number of students.

Investigation of Prospective Teachers' Perceptions on Distance Education with Respect to Certain Variables*

Kürşat YENİLMEZ**, M. Zafer BALBAĞ***, Melih TURGUT****

Received date: 14.04.2017

Accepted date:09.05.2017

Abstract

In this research, the effects of gender, department, academic performance, Internet usage time, visited website type and pre-knowledge about distance education on prospective teachers' perceptions of distance education. In this quantitative study, the participants were a total of 547 (398 females, 149 males) prospective teachers enrolled to three different programs. 191 were from science education, 138 were from middle school mathematics education and 218 were from primary school education departments. The data of the study were collected within two instruments, personal information form and perceptions regarding distance education scale. In the analysis of the obtained data, descriptive statistics, Kolmogorov-Smirnov normal distribution test, one way analysis of variance (ANOVA), and two non-parametric tests, Mann-Whitney U and Kruskal Wallis tests. According to results, prospective teachers' perceptions on distance education were about moderate level. And, while there were significant effects of gender (in favour of males), pre-knowledge about distance education, enrolled department and visited website type on prospective teachers' perceptions on distance education, academic performance and Internet usage time failed to reach significance. Certain suggestions proposed regarding to the results of this research.

Keywords: Distance education, prospective teacher, perceptions.

*This research has been carried out through the support of Scientific Research Projects Council of Eskisehir Osmangazi University (grant no: 201621D22).

**Eskisehir Osmangazi University, Faculty of Education, Eskisehir, Turkey; kyenilmez@ogu.edu.tr

*** Eskisehir Osmangazi University, Faculty of Education, Eskisehir, Turkey; zbalbag@ogu.edu.tr

**** Eskisehir Osmangazi University, Faculty of Education, Eskisehir, Turkey; mturgut@ogu.edu.tr

Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi *

Doi numarası: 10.17556/erziefd.305902

Kürşat YENİLMEZ**, M. Zafer BALBAĞ***, Melih TURGUT****

Geliş tarihi:14.04.2017

Kabul tarihi:09.05.2017

Öz

Bu araştırmada cinsiyet, bölüm, akademik performans, haftalık internet kullanım süresi, en çok zaman harcanan internet sitesinin türünün ve uzaktan eğitimle ilgili ön bilginin, öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumları üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Nedensel-karşılaştırmalı türdeki bu nicel araştırmanın çalışma grubunu, bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan 191'i fen bilgisi, 138'i ilköğretim matematik ve 218'i sınıf öğretmenliği programı öğrencisi olmak üzere, toplamda 547 (398 kadın, 149 erkek) öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, kişisel bilgi formu ve uzaktan eğitime yönelik tutum ölçeği ile toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistik, Kolmogorov-Smirnov normal dağılım testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Mann-Whitney U ve Kruskal Wallis testleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları, öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutum puanlarının ölçeğe ait aritmetik ortalama değerinden yüksek olduğunu göstermiştir. Cinsiyetin (erkeklerin lehine), uzaktan eğitimle ilgili ön bilgiye sahip olmanın, bölümün ve zaman harcanan internet sitesi türünün öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutum puanları üzerinde anlamlı bir etkisi varken, akademik performansın ve internet kullanım süresinin bu puana etkisinin olmadığı bulunmuştur. Elde edilen bulgular ışığında önerilere yer verilmiştir.

Anahtar kelimeler: Uzaktan eğitim, öğretmen adayı, tutum.

*Bu araştırma, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyonunca desteklenen 201621D22 kodlu proje dahilinde kaleme alınmıştır.

** Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eskişehir, Türkiye; kyenilmez@ogu.edu.tr

*** Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eskişehir, Türkiye; zbalbag@ogu.edu.tr

**** Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eskişehir, Türkiye; mturgut@ogu.edu.tr

1. Giriş ve Literatür Özeti

Teknolojinin hızla gelişmesi örgün eğitim-öğretim faaliyetlerine epistemolojik ve didaktik olarak aracılık ederken, öğretmenin rolünü de değiştirmektedir. Öğrenenlerin dijital teknolojiyle etkileşimi kimi zaman ders içi bir süreç olarak ele alınabilirken kimi zaman da bireysel öğrenmeler için öğretmenin ikinci planda kaldığı eğitim-öğretim ortamları tasarlanabilmektedir. Bireysel ve aktif olarak öğrenme-öğretme sürecine dahil olunamadığında, karşımıza alternatif olarak *uzaktan eğitim* kavramı çıkmaktadır (Baki, 2007).

Bilginin akıl almaz bir boyutta paylaşıldığı günümüzde, bilgi paylaşımı için de alternatif yaklaşımlar gündeme gelerek uzaktan eğitimin farklı tanımlamalarına sebep olmaktadır (Yenilmez ve Ersoy 2009). Alanyazında, uzaktan eğitim, “web tabanlı eğitim, internet yoluyla öğrenme ve e-öğrenme gibi” kavramlarla birlikte ya da eş anlamlı olarak anılmaktadır (Turgut & Yenilmez, 2011, s. 122). En genel anlamıyla uzaktan eğitim, dikkatli dizayn edilmiş bir öğretimsel planın öğrenci ve öğretmenin ayrı ortamlarda bulunduğu, fakat gerektiği durumlarda yüz yüze görüşmelerle sağlanan (Gunawardena & McIsaac, 2001) eğitim-öğretim faaliyetlerine denilmektedir. İfade edilen tanıma istinaden, uzaktan eğitimin en temel unsurlarının başında öğrenme ve öğretme sürecinin farklı bağlamlarda uygulanmasının geldiği söylenebilir. Keegan (1998) uzaktan eğitim faaliyetlerini ikiye ayırmaktadır (s. 44): “grup-tabanlı uzaktan eğitim” ve “bireysel tabanlı uzaktan eğitim”. Keegan’a (1998) göre grup tabanlı uzaktan eğitim, öğretmen ve öğrencilerin farklı coğrafik konumlarda bulunması ve ses, görüntü veya uydu ile senkronik bir şekilde birbirlerine bağlanması olarak ele alınabilirken, bireysel tabanlı uzaktan eğitim öğrencinin uzaktan kendi başına öğrenmeler gerçekleştirme için tasarlanmış öğretime denilebilmektedir. Ayrıca, grup tabanlı uzaktan eğitim tam zamanlı ve yarı-zamanlı öğrenciler için bireysel tabanlı uzaktan eğitim ise önceden hazırlanmış ve önceden hazırlanmamış materyaller üzerinden verilen eğitim olmak üzere tekrar ikiye ayrılır. Uzaktan eğitimin karmaşık yapısından dolayı, belli bir kuramsal çerçeve üzerinde oturtulmasında sorunlar yaşanabilmekte, her konu bağlamı için farklı pedagojik perspektiflere gereksinim duyulabilmektedir. Araştırmacılar, uzaktan eğitimin pedagojik ve didaktik kuramsal temeller üzerine inşa edilmesi gerektiğine işaret etmektedir (Keegan, 2005; Simonson, Schlosser & Hanson, 1999).

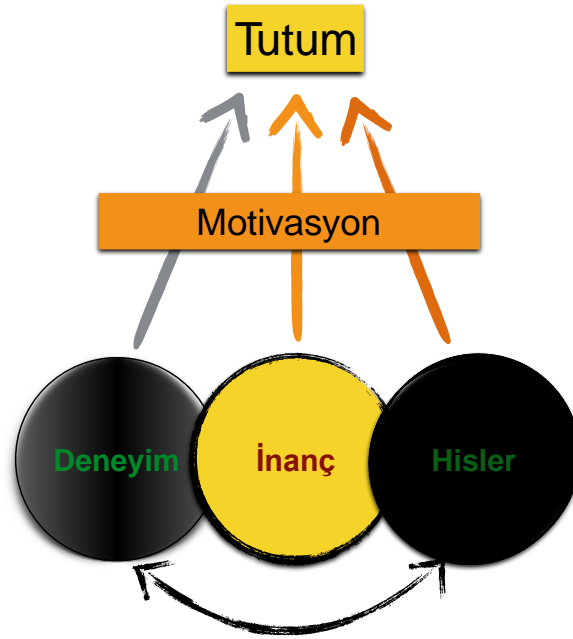
Uzaktan eğitimin en temel unsurlarından birisi geniş kitlelere aynı anda hitap edebilmesidir. Bu süreçte, Burns’e (2011) göre, uzaktan eğitim mod ve modelleri şu şekilde gruplanabilir. (i) Basılı kaynak tabanlı (öğrenenlerin basılı kaynakları referans alması), (ii) Ses tabanlı (çift yönlü sesli iletişim, radyo vs.), (iii) Telegörsel tabanlı (TV, Internet protokol TV, videokonferans vs.), (iv) Multimedya tabanlı (CD, DVD, Grup öğrenme-öğretme yazılımları, Dijital öğrenme oyunları vs.), (v) Web-tabanlı (online dersler, sanal okullar, Webinar vs.), (vi) Gelişmekte olan teknolojilerle (Web 2.0 uygulamaları vs.), (vii) Mobil teknolojilerle (Akıllı telefonlar, taşınabilir medyalar vs.). Büyük kitlelere hitap edebilen bu mod ve modellerin birçoğunun eğitime entegre edilmesinin diğer bir nedeni olarak şu noktaların da altı çizilebilir (Kaya, 2002):

- Bağımsız, bireysel ya da grup öğrenmeleri gerçekleşmesini sağlama.
- Esnek bir çalışma ortamının olması.
- Bireylere öğrenme sorumluluğunu kazandırma ve iletişim ve etkileşimde bulunmalarını sağlama.
- Öğrenme-araştırma-sorgulama imkanı ve tartışmalara katılımı sağlama.

Diğer taraftan yüz yüze iletişim kuramama, doğrudan ulaşım sorunu, teknik donanımların uyum

sorunu, internet ya da elektrik kesintileri gibi problemler ise uzaktan eğitimin genel sınırlılıkları olarak belirtilebilir.

Uzaktan eğitimin başarılı olmasında en önemli etmenlerden biri olarak öğrenenlerin bu eğitime yönelik tutum ve yaklaşımları sayılabilir. Bu tutum ve yaklaşımlar ne kadar olumlu olursa uzaktan eğitimin amaçlarına daha uygun olur. En genel anlamıyla tutum, bir bireyin bir olguya ya da olaya karşı inanç ve yaklaşımları (Yenilmez & Özabacı, 2003) olarak tanımlanabilir. Dolayısıyla, bir bireyin tutumu fenomenolojik deneyimlerinin aktif bir bileşkesi olarak ortaya çıkabilmekte ya da değişebilmektedir. Örneğin, Maio, Esses, Arnold ve Olson'a (2004) göre, "inançların, hislerin ve deneyimlerin tutum üzerindeki etkisine motivasyon aracılık" (s. 11) etmektedir. Maio vd. (2004), bu süreci bir diyagramla aşağıdaki gibi özetlemektedir (Şekil 1).



Şekil 1. Tutum ve tutuma etki eden bileşenler (Maio vd., 2004, s. 11'den uyarlanmıştır)

Bu tanımlamalara göre bireyin uzaktan eğitim ve teknolojilerine karşı tutumu, kişinin öğrenmesi ile doğrudan ilişkilendirilebilir. Çünkü öğrenme süreçlerinde de "deneyim", "inanç" ve "hisler" arasında sıkı ilişkiler olduğu söylenebilir. Tutumları olumlu olmayan öğrenenlerin ortama alışma ve başarı düzeyleri de buna göre düşebilir ve dolayısıyla uzaktan eğitimi tercih etmesine engel teşkil edebilir.

Literatüre bakıldığında uzaktan eğitime ilişkin tutum ve görüşlerin incelendiği birçok araştırmaya rastlanmaktadır. Alakoç (2001) çalışmasında, öğretim üyelerinin uzaktan eğitim hakkında yeterince bilgi sahibi olmadığını ve uzaktan eğitim teknolojileri arasında en çok internetin kullanıldığını ifade etmektedir. Benzer şekilde Horzum'un (2003) öğretim elemanlarının internet destekli eğitime yönelik düşüncelerini araştırdığı çalışma sonucunda, öğretim elemanlarının internet destekli eğitime yönelik olumlu bir tutum sergiledikleri ve uzaktan eğitim yöntemi olarak en çok interneti tercih ettikleri görülmüştür. Maushak ve Ellis (2003), öğretmen adaylarının uzaktan eğitim deneyimlerini inceledikleri araştırmalarında öğrenme ortamındaki öğretim durumlarına, sınıfın bir üyesi olarak etkinliklere katılma durumlarına, donanım ve yazılım yeterliliğine yönelik teknik konulara ilişkin tutumlara değinmişler ve öğretmen adaylarının yüksek tutum içinde olduklarını belirlemişlerdir.

Sabancı (2005) ilköğretimde görev yapan branş öğretmenlerinin internet kullanma durumlarının belirlenmesini amaçlayan çalışmada kadın öğretmenlerin, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin, fen ve matematik öğretmenlerinin interneti daha sık kullandığını ortaya çıkarmıştır. Bununla birlikte internetten en çok e-posta ve arama motoru hizmetlerinden yararlandığı tespit edilmiştir.

Okçu ve Ağır'ın (2006) ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin internet kullanım durumlarını belirlemek ve öğretmenlerin internet kullanımına karşı tutumlarını değerlendirmek amacıyla yaptığı çalışma sonunda, cinsiyetin internet kullanımına herhangi bir etkisinin olmadığı, sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre; kıdem yılı 0-5 yıl arasındaki öğretmenlerin kıdem yılı fazla olan öğretmenlere göre, interneti daha etkin ve sık kullandıkları sonucu elde edilmiştir.

Ural (2007), yüksek lisans öğrencilerinin uzaktan eğitim, eğitim teknolojileri ve bağımsız öğrenmeye yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmada, öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin olumsuz yönde olduğunu ve uzaktan eğitim sistemlerinin bağımsız öğrenmeyi desteklemeyeceği düşüncesinin hâkim olduğunu ortaya koymuştur.

Uzaktan eğitim kapsamındaki öğretmen eğitimi programına yönelik öğrenci tutumlarının belirlendiği, Gujjar, Akhlaque ve Hafeez (2007) tarafından yürütülen çalışmada öğrencilerin televizyon programları şeklindeki içeriğin kavramsal ve kuramsal öğrenmeyi olumlu etkileyeceğini düşündükleri ve uzaktan öğrenenlerin ihtiyaçlarına göre içeriklerin düzenlenmesi gerektiği sonucu elde edilmiştir.

Tabata ve Johnsrud (2008), fakülte ortamlarında teknoloji, uzaktan eğitim ve yenileşme hareketlerine karşı olan tutumu belirlemeyi amaçladıkları çalışmada, tutumların şekillenmesinde fakültenin şartlarının, zaman, iş miktarı ve öğretimsel destek oranının önemli yere sahip olduğu sonucuna varmıştır.

Ateş ve Altun (2008) bilgisayar öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelendiği çalışmada, uzaktan eğitime yönelik tutumlarının kararsız seviyeye yakın olduğu, öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği, öğrencilerin daha önce herhangi bir uzaktan eğitim uygulamasına katılma durumlarının uzaktan eğitime yönelik olumlu tutum geliştirmeleri konusunda anlamlı etkisinin olduğu sonucuna varılmıştır.

Çelen, Çelik ve Seferoğlu (2013), tarafından öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik yaklaşımlarını analiz ettikleri çalışmada katılımcıların çoğunluğunun uzaktan öğrenme aktivitelerine katılmak istedikleri ifade edilmektedir. Diğer taraftan katılımcılar uzaktan eğitim sisteminin içerik, materyal kullanımı, değerlendirme yöntemleri gibi konularda yeterli olmadığını belirtmişlerdir.

Birişçi (2013) video konferans tabanlı uzaktan eğitim etkinlikleri ile öğrenim görmekte olan öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutum ve görüşlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmada öğrencilerin, öğreticiyle yüz yüze ortamda bulunmama ve buna bağlı olarak derse motive olamama şeklinde bir takım olumsuz düşünceler içerisinde oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Yalman (2013) tarafından eğitim fakültesi öğrencilerinin bilgisayar destekli uzaktan eğitim sistemi (moodle) memnuniyet düzeylerinin incelendiği çalışmada, öğrencilerin büyük oranının

(%76,57) uzaktan eğitim yönetim sistemiyle aldıkları eğitimden sonra eğitim gördükleri bölüme ait uzaktan eğitim seçenekleri bile olsa yine de yüz yüze eğitimi seçecekleri belirtilmiştir.

Yılmaz ve Güven (2015) öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik algılarının metaforlar yoluyla belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen çalışmada, öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik oluşturdukları metaforların ihtiyaca yönelik, çeşitlilik, isteğe bağlılık, gereklilik gibi farklı kategoriler altında toplandığı görülmektedir. Sınıf öğretmeni adaylarının oluşturdukları metaforların içerikleri incelendiğinde, metaforların önemli bir bölümünde uzaktan eğitimin verimsiz, sıkıcı, etkileşimsiz, duygusuz bir eğitim şekli olduğuna vurgu yapıldığı görülmüştür. Buna karşılık, fen bilgisi öğretmeni adaylarının oluşturdukları metaforların içerikleri incelendiğinde hemen hemen hepsinin uzaktan eğitime yönelik olumlu algıya sahip oldukları anlaşılmaktadır. Fen bilgisi öğretmeni adayları oluşturdukları metaforlarda uzaktan eğitimin fırsat eşitliği, zaman ve mekân bağımsızlığı gibi avantajlarına vurgu yapmışlardır.

Diğer eğitim biçimlerinde olduğu gibi uzaktan eğitimde de ciddi bir analiz ve hedef belirleme çalışması yapılmalıdır. Bu aşamada, öğrencilerin genel olarak ihtiyaçları ve uzaktan eğitime yönelik tutumlarının bilinmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bakımdan, yakın zamanda öğretmenlik mesleğini icra edecek, öğretmen adaylarının söz konusu içeriğe ilişkin hâlihazırdaki tutumlarının belirlenmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesidir. Bu çalışmada, öğretmen adaylarının, uzaktan eğitime yönelik tutumları üzerinde cinsiyet, bölüm, akademik performans, internet kullanım süresi, en çok zaman harcanan internet sitesinin türünün ve uzaktan eğitimle ilgili sahip olunan ön bilginin etkisi incelenmiştir. Bu amaçla, aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır. Öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik;

- tutumları ne düzeydedir?
- ön bilgileri düzeyleri nedir? Öğretmen adaylarına göre uzaktan eğitimin tercih edilme nedeni ve bu süreçteki en etkili araç nedir?
- tutumları cinsiyete, öğrenim görülen bölüme, akademik performansa, internet kullanım süresi, en çok kullanılan internet sitesi türünün ve uzaktan eğitime yönelik ön bilgi düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli/ Deseni

Var olan durumu ortaya koymaya çalışan bu araştırma, farklı alt gruplarla ilgili karşılaştırma yapmayı amaçladığından, nedensel-karşılaştırmalı (Büyüköztürk vd., 2013) olarak desenlenen nicel paradigmaya sahip bir araştırmadır.

2.2. Katılımcılar

Araştırmaya, bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan toplamda 547 öğretmen adayı katılmaya gönüllü olmuştur. Öğretmen adaylarının, 191'i (%34.9) fen bilgisi öğretmenliği (FBÖ) (156 kadın, 35 erkek), 138'i (%25.2) ilköğretim matematik öğretmenliği (İMÖ) (77 kadın, 61 erkek), 218'i (39.9) sınıf öğretmenliği (SÖ) (165 kadın, 53 erkek) programının öğrencisidir. Toplamda katılımcıların 398'i (%72.8) kadın, 149'u (%27.2) erkektir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Uzaktan eğitime yönelik tutum ölçeği: 21 maddeden oluşan bu ölçek Ağır, Gür ve Okçu (2007) tarafından geliştirilmiştir. 5'li Likert yapıda olan ölçekte 14 madde olumlu, 7 madde olumsuzdur. Ölçeğin yapı geçerliği, gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analizi sağlanmıştır ve ölçeğin 6 faktör yapısına sahip olduğu görülmüştür. Ölçeğin güvenilirlik katsayısı .85 olarak bulunmuştur. Ölçekten alınabilecek maksimum puan 105'tir. Buna ek olarak *kişisel bilgi formu* araştırmacılar tarafından düzenlenmiştir. İçerisinde, kısaca araştırma hakkında bilgi sunulmaktadır ve katılımcıdan cinsiyet, bölüm, haftalık internet kullanım süresi, en çok zaman harcanan internet sitesi türünün, uzaktan eğitimle ilgili ön bilgi, uzaktan eğitimin tercih edilme nedeni, uzaktan eğitimde kullanılacak olan en etkili araç hakkında bilgi sağlamaları istenmektedir. Formda akademik performans, akademik ortalama olarak katılımcılara 0-1.99, 2-2.99 ve 3-4 şeklinde üç seçenek şeklinde verilmiştir. Diğer taraftan, haftalık internet kullanım süresi 0-4, 4-8, 8-12 ve 12 saatten fazla olarak 4 seçenekli; internette en çok zaman harcanan site türü (i) Haber, (ii) Sosyal Paylaşım, (iii) Film-Dizi, (iv) Eğitsel-Araştırma şeklinde sorulmuştur. Ön bilgi düzeyi ise, "az", "yeterince" ve "uzaktan eğitim aldım" şeklinde katılımcılara sunulmuştur.

2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler, 2015-2016 öğretim yılının bahar yarıyılında araştırmacılar tarafından küçük gruplarla toplanmıştır. Daha sonra veriler bilgisayar ortamına aktarılarak, olumsuz veriler ters kodlanmış ve SPSS 21.0 paket yazılımı aracılığı ile analiz edilmiştir. Bu süreçte, betimsel istatistik, *Kolmogorov-Smirnov* normal dağılım analizi, tek yönlü varyans analizi-ANOVA, Mann-Whitney U testi ve Kruskal Wallis testi kullanılmıştır.

3. Bulgular

Araştırmanın ilk sorusuna yanıt aramak için betimsel istatistik tekniklerinden yararlanılmıştır. Öğretmen adaylarının cinsiyet, bölüm, akademik ortalama, haftalık ortalama internet kullanım süresi ve en çok zaman harcanan internet sitesi türü ile ilgili sonuçlar Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Uzaktan eğitime yönelik tutum puanına ait betimsel istatistik sonuçları

Değişken		N	\bar{X}	S.S.
Cinsiyet	Kadın	398	57.95	11.18
	Erkek	149	62.55	11.58
Bölüm	FBÖ	191	62.02	10.60
	İMÖ	138	58.80	11.53
	SÖ	218	57.88	11.97
Akademik Performans	0 - 1.99	40	59.11	11.50
	2 - 2.99	336	59.68	11.65
	3 - 4	171	58.30	11.09
İnternet Kullanım Süresi (İKS)	0 - 4 saat	175	58.34	11.32
	4 - 8 saat	117	59.82	11.04
	8 - 12 saat	92	57.89	11.26
	> 12 saat	163	60.39	11.97
Kullanılan İnternet Sitesi Türü (KST)	Haber	45	59.40	11.52
	Sosyal Paylaşım	316	59.20	11.46
	Film-Dizi	102	56.81	11.46
	Eğitsel-Araştırma	84	62.04	10.97
Ön Bilgi Düzeyi (ÖBD)	Az	375	57.46	11.00
	Yeterince	152	61.38	11.09
	Uzaktan Eğitim Aldım	18	75.35	9.17
Toplam		547	59.21	11.48

Tablo 1'e göre, öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik (genel ortalama puanlarının ve ayrı ayrı grupların tümünde) tutumlarının orta düzeyden yüksek olduğu ($\bar{X} = 59.21$, $S.S. = 11.48$) ve uzaktan eğitime yönelik bilgi düzeylerinin oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Bunun yanında, çalışma grubu içerisinde 18 öğrencinin daha önceden uzaktan eğitim aldığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının, uzaktan eğitimin tercih edilmesine ve en etkin buldukları uzaktan eğitim aracına yönelik görüşleri Tablo 2'de özetlenmiştir.

Tablo 2. Uzaktan eğitimin tercihi ve en etkin araca yönelik görüşlere dair bulgular

	İfadeler	N	\bar{X}	S.S.
Tercih Nedeni ile ilgili ifadeler	Zaman sınırlaması olmadığı için	536	3.59	1.31
	Mekan sınırlılığı olmadığı için	535	3.84	1.23
	Bireysel eğitimi desteklediği için	533	3.15	1.28
	Bilgi teknolojilerini eğitimde kullandığı için	530	3.20	1.30
	Mevcut eğitimin dışında kalan bireylere de eğitim olanağı sağladığı için	539	4.11	1.12
	Uzaktan eğitimin maliyetinin örgün eğitime göre düşük olması	533	3.58	1.35
En Etkin Araç	Posta	518	1.49	.91
	TV	530	3.02	1.27
	Kablolu Yayın	520	2.95	1.15
	İnternet	543	4.51	.85
	Video Konferans	521	3.89	1.17
	Telekonferans	521	2.72	1.28

Tablo 2'ye göre, öğretmen adaylarının en fazla işaretledikleri (tercihe yönelik) ve ortalama değeri en yüksek ifade, "Mevcut eğitimin dışında kalan bireylere de eğitim olanağı sağladığı için" ($\bar{X} = 4.11$, $S.S. = 1.12$) şeklindedir. En az işaretledikleri ifade, "Bilgi teknolojilerini eğitimde kullandığı için" iken, ortalama değeri en düşük ifade "Bireysel eğitimi desteklediği için" ($\bar{X} = 3.15$, $S.S. = 1.28$) şeklindedir. Diğer taraftan, öğretmen adaylarının uzaktan eğitimin kullanımındaki en etkin araca yönelik en fazla işaretlenen "İnternet" olmuştur ($\bar{X} = 4.51$, $S.S. = .85$). En az işaretledikleri "Kablolu Yayın" iken en olumsuz görüş belirttikleri araç "Posta" olmuştur ($\bar{X} = 1.49$, $S.S. = .91$). Bu sonuçlara göre, öğretmen adaylarının uzaktan eğitimi tercih etme nedenlerinin başında, eğitimde fırsat eşitliği ve kullanılması gereken araç olarak interneti düşündükleri söylenebilir.

Diğer araştırma sorularına yanıt aranmadan önce, öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutum puanlarının çok yönlü varyans analizine (çok faktörlü ANOVA'ya) uygun olup olmadığı Kolmogorov-Smirnov normallik testi aracılığı ile incelenmiştir. Tablo 3'te ilgili sonuçlara değinilmektedir.

Tablo 3. Verilerin dağılımına ilişkin Kolmogorov-Smirnov analizi sonuçları

	Değişken	İstatistik	SD	Sig.
Cinsiyet	Kadın	.049	396	.021
	Erkek	.089	149	.006
Bölüm*	FBÖ	.049	191	.200
	İMÖ	.075	138	.057
	SÖ	.060	216	.053
Akademik Performans	0 - 1.99	.161	40	.011
	2 - 2.99	.052	334	.028
	3 - 4	.057	171	.200
İnternet Kullanım Süresi (İKS)	0 - 4 saat	.065	174	.068
	4 - 8 saat	.066	116	.200

	8 - 12 saat	.060	92	.200
	> 12 saat	.082	163	.010
Kullanılan İnternet Sitesi Türü (KST)*	Haber	.122	45	.093
	Sosyal Paylaşım	.049	315	.066
	Film-Dizi	.080	102	.109
	Eğitsel-Araştırma	.073	83	.20
Ön Bilgi Düzeyi (ÖBD)	Az	.049	375	.031
	Yeterince	.049	152	.200
	Uzaktan Eğitim Aldım	.182	18	.119

*Normal dağılan değişken.

Tablo 3'e göre, sadece bölüm ve KST değişkenleri için veriler normal dağılmakta iken cinsiyet, akademik performans, İKS ve ÖBD değişkenleri için veriler normal dağılmamaktadır. Bu yüzden, bölüm ve KST değişkenleri için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılırken, cinsiyet için Mann-Whitney U, akademik performans, İKS ve ÖBD değişkenleri için Kruskal Wallis testi kullanılmıştır.

Tablo 4'te öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutum puanlarının cinsiyete göre Mann-Whitney U testi sonuçları sunulmaktadır.

Tablo 4. Toplam puanın cinsiyete göre Mann-Whitney U testi sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	p
Kadın	398	257.99	102680.02	36.02	.000
Erkek	149	316.75	47195.75		

Tablo 4'e göre, öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumları cinsiyete göre farklılaşmaktadır. Erkek öğretmen adaylarının tutum puanları, kadın öğretmen adaylarına göre daha yüksektir ($U = 36.02, p < .05$). Dolayısıyla, cinsiyet faktörünün uzaktan eğitime yönelik tutum puanı üzerinde bir etkisi olduğu söylenebilir. Öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutum puanlarının akademik performansa göre Kruskal Wallis testi sonuçlarına Tablo 5'te değinilmektedir.

Tablo 5. Tutum puanlarının akademik performansa göre Kruskal Wallis testi sonuçları

Akademik Performans	N	Sıra Ort.	SD	χ^2	p	Fark
0 - 1.99	40	262.30	2	2.21	.33	—
2 - 2.99	336	281.97				
3 - 4	171	261.08				

Tablo 5'e göre, öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutum puanlarının, akademik performansa göre farklılaşmadığı görülmektedir ($\chi^2 = 2.21, p > .05$). Buna göre, akademik performansın uzaktan eğitime yönelik tutum puanı üzerinde bir etkisi olmadığı söylenebilir. Öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutum puanlarının İKS'ye göre farklılaşp farklılaşmadığını incelemek için gerçekleştirilen Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Tutum puanlarının İKS'ye göre Kruskal Wallis testi sonuçları

İKS	N	Sıra Ort.	SD	χ^2	p	Fark
0 - 4 saat	175	258.96	3	4.46	.21	—
4 - 8 saat	117	281.61				

Öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumları...

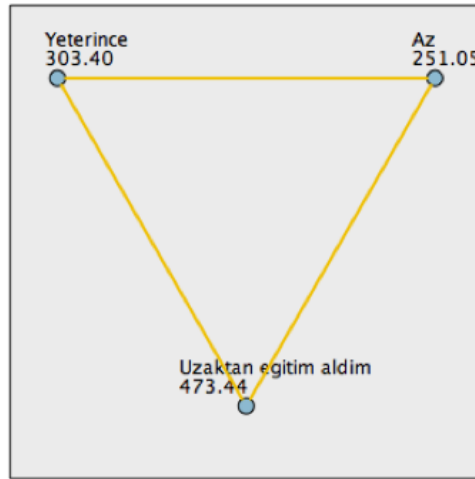
8 - 12 saat	92	261.61
> 12 saat	163	291.68

Tablo 6'ya göre, öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutum puanları İKS'ye göre farklılaşmamaktadır ($\chi^2 = 4.46, p > .05$). Bu sonuca göre, İKS'nin öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumları üzerinde bir etkisi olmadığı söylenebilir. Öğretmen adaylarının uzaktan eğitimle ilgili sahip oldukları ön bilgilerinin uzaktan eğitime yönelik tutum puanı üzerindeki etkisini incelemek için gerçekleştirilen Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Tutum puanlarının ÖBD'ye göre Kruskal Wallis testi sonuçları

ÖBD	N	Sıra Ort.	SD	χ^2	p	Fark
Az (I)	375	251.05	2	42.14	.000	III>II
Yeterince (II)	152	303.40				III>I
Uzaktan Eğitim Aldım (III)	18	473.44				II>I

Tablo 7'ye göre öğretmen adaylarının tutum puanı üzerinde ÖBD'nin anlamlı bir etkisi bulunmaktadır ($\chi^2 = 42.14, p < .05$). Daha önce uzaktan eğitim almış olan öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutum puanları, uzaktan eğitimle ilgili az bilgiye sahip olanlardan ve yeterli seviyede bilgi sahibi olanlardan anlamlı seviyede daha yüksektir. Diğer taraftan, uzaktan eğitimle ilgili yeterli seviyede bilgi sahibi olan öğretmen adaylarının, az seviyede bilgi sahibi olanlara göre tutum puanlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur (Şekil 2).



Şekil 2. ÖBD'ye göre sıra ortalama değerleri

Öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutum puanlarının bölüme göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek için tek yönlü ANOVA gerçekleştirilmiştir. Tablo 8'de ilgili sonuçlar sunulmuştur.

Tablo 8. Tutum puanları üzerinde bölüme göre ANOVA sonuçları

	Kareler Toplamı	SD	Ortalama Kare	F	p
Gruplar arası	1034.02	2	517.01	3.97	.019
Gruplar içi	70746.66	544	130.04		
Toplam	71780.69	546			

Tablo 8'e göre öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutum puanlarının öğrenim görülen bölüme göre farklılaştığı görülmektedir ($F = 3.97, p < .05$). Gruplar arası farklılığı incelemek için (ikinci tip hatayı dikkate alarak) Bonferroni testi gerçekleştirilmiştir. Tablo 9'da sonuçlara değinilmiştir.

Tablo 9. Bölüme göre Bonferroni testi sonuçları

Bölüm (I)	Bölüm (J)	Ortalama Fark (I-J)	Standart Hata	p	Alt Sınır	Üst Sınır
FBÖ	MTÖ	2.21	1.27	.24	-.84	5.27
	SÖ	3.14*	1.13	.01	.42	5.85
MTÖ	FBÖ	-2.21	1.27	.24	-5.27	.84
	SÖ	.92	1.24	1	-2.05	3.90
SÖ	FBÖ	-3.14*	1.13	.01	-5.85	-.42
	MTÖ	-.92	1.24	1	-3.90	2.05

Tablo 9'a göre, FBÖ öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutum puanlarının ($\bar{X} = 61.02, S.S. = 10.60$) anlamlı seviyede SÖ öğretmen adaylarından daha ($\bar{X} = 57.88, S.S. = 11.97$) yüksek bulunmuştur. Fakat, diğer karşılaştırmalar arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutum puanları üzerinde KST faktörünün etkisini incelemek için ANOVA kullanılmıştır. İlgili sonuçlara Tablo 10'da yer verilmiştir.

Tablo 10. Tutum puanlarının KST'ye göre ANOVA sonuçları

	Kareler Toplamı	SD	Ortalama Kare	F	p
Gruplar arası	1259.19	3	419.73	3.23	.022
Gruplar içi	70521.49	543	130.04		
Toplam	71780.69	546			

Tablo 10'a göre, öğretmen adaylarının tutum puanları KST'ye göre farklılaşmaktadır ($F = 3.23, p < .05$). Farkın kaynağını incelemek için gerçekleştirilen Bonferroni testi sonuçlarına Tablo 11'de yer verilmiştir.

Tablo 11. KST'ye göre Bonferroni testi sonuçları

Site Türü (I)	Site Türü (J)	Ortalama Fark (I-J)	Standart Hata	p	Alt Sınır	Üst Sınır
Haber	Sosyal Paylaşım	.19	1.81	1	-4.61	5.00
	Film-Dizi	2.58	2.03	1	-2.81	7.98
	Eğitsel-Araştırma	-2.63	2.10	1	-8.21	2.93
Sosyal Paylaşım	Haber	-.19	1.81	1	-5.00	4.61
	Film-Dizi	2.38	1.29	.39	-1.04	3.90
	Eğitsel-Araştırma	-2.83	1.39	.25	-6.54	.86
Film-Dizi	Haber	-2.58	2.03	1	-7.98	2.81
	Sosyal	-2.38	1.29	.39	-5.82	1.04

Öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumları...

Paylaşım						
Eğitsel- Araştırma	Haber	-5.22*	1.67	.01	-9.67	-.77
Eğitsel- Araştırma	Sosyal Paylaşım	2.63	2.10	1	-2.93	8.21
	Film-Dizi	2.83	1.39	.25	-.86	6.54
		5.22*	1.67	.01	.77	9.67

Tablo 12'ye göre öğretmen adaylarından eğitsel-araştırmaya yönelik interneti kullananların, film-dizi izlemek için kullananlara göre, tutum puanlarının anlamlı seviyede yüksek olduğu görülmektedir. Diğer alt grupların tutum puanları arasında ise anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir.

4. Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada, cinsiyet, bölüm, akademik performans, haftalık internet kullanım süresi, en çok ziyaret edilen internet sitesi türünün ve uzaktan eğitimle ilgili ön bilgiye sahip olmanın öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarının genel olarak, ölçeğe dair aritmetik ortalamasının üzerinde olduğu belirlenmiştir. Buna göre öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik olumlu tutuma sahip oldukları söylenebilir. Maushak ve Ellis (2003) tarafından yapılan çalışmanın sonucunda uzaktan eğitime yönelik tutum yüksek bulunurken, Ateş ve Altun (2008) tarafından yapılan çalışmada tutumun kararsızlık seviyesinde olduğu bildirilmektedir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik bilgi düzeylerinin oldukça sınırlı olduğu ve daha önce uzaktan eğitim alanların sayısının oldukça az olduğu görülmektedir.

Öğretmen adaylarına göre uzaktan eğitimin tercih edilmesinde en fazla etkisi olan neden mevcut eğitimin dışında kalan bireylere de eğitim olanağı sağlaması iken, en az etkisi olan neden ise bireysel eğitimi desteklemesidir. Öğretmen adayları uzaktan eğitimin kullanımındaki en etkin aracın internet olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırmanın bu sonucu Alakoç (2001) ve Horzum (2003) tarafından yapılan çalışmalarla paralellik göstermektedir. Bunun yanında en az işaretlenen araç kablolu yayın iken en olumsuz görüş belirttikleri araç posta olmuştur. Bu sonuç Yenilmez ve Ersoy (2009) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarıyla uyuşmaktadır.

Araştırmanın sonuçlarına göre, cinsiyetin, erkeklerin lehine anlamlı etkisinin olduğu gözlemlenmiştir. Bu sonuç Ateş ve Altun (2008) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Akademik performans ve internet kullanım süresi değişkenlerinin öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumları üzerinde bir etkisinin olmadığı sonucuna varılmıştır. Ancak söz konusu değişkenlere göre farklı sonuçların elde edildiği Yenilmez ve Ersoy (2009) gibi çalışmalar da bulunmaktadır. Ön bilgi düzeyi değişkeni açısından daha önce uzaktan eğitim alanların ön bilgi düzeyi az ve yeterli olanlara göre, yeterli olanların ise az olanlara göre daha olumlu tutuma sahip oldukları tespit edilmiştir.

Bölüm değişkeni açısından bakıldığında, Fen Bilgisi ve Sınıf öğretmenliği programlarında okuyan öğretmen adayları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Fen Bilgisi öğretmeni adaylarının Sınıf öğretmeni adaylarına göre uzaktan eğitime yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu sonucu elde edilmiştir. Araştırmanın bu sonucu Yılmaz ve Güven (2015) tarafından yapılan çalışmanın sonucu ile paralellik göstermektedir. Kullanılan internet sitesi türü değişkenine göre, uzaktan eğitime yönelik tutum açısından eğitim ve araştırma sitelerini kullananlar ile film ve dizi

sitelerini kullananlar arasında anlamlı bir farklılık çıkmış olup bu farklılık eğitim ve araştırma sitelerini kullananların daha olumlu tutuma sahip olmalarından kaynaklanmıştır.

5. Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlardan hareketle aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Öğretmen yetiştirme programlarında yer alan Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı ve Özel Öğretim Yöntemleri gibi derslerde uzaktan eğitime ilişkin teorik ve uygulamalı çalışmalara daha çok yer verilebilir.
- Öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumları genel olarak olumlu olmakla birlikte öğretmen yetiştirme programlarındaki bazı dersler uzaktan eğitim yoluyla yürütülerek bu tutum olumlu yönde yükseltilebilir.
- Daha geniş yelpazede değişken türleri ile daha büyük gruplar üzerinde bu değişkenlerin tutuma etkileri araştırılabilir. Bu durum öğretmen adaylarının profillerini belirlemenin yanı sıra daha bütüncül bir bakış açısıyla yaklaşıma olanak sağlayabilir.
- Nicel türdeki bu çalışma öğretmen adayları ile gerçekleştirilecek görüşmeler yoluyla nitel olarak yapılabilir ve böylelikle uzaktan eğitime yönelik tutumlardaki farklılıkların nedenleri de sorgulanabilir.

Kaynaklar

- Ağır, F., Gür, H. ve Okçu, A. (2007). Uzaktan eğitime karşı tutum ölçeği geliştirilmesine yönelik geçerlik ve güvenirlik çalışması. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 3(2), 128-139.
- Alakoç, Z. (2001). Genel olarak uzaktan öğretim ve konuya öğretim üyelerinin bakış açıları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 403-413.
- Ateş, A., ve Altun, E., (2008). Bilgisayar öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 125-145.
- Baki, A. (2007). Bilişim ve İletişim Teknolojileri Karşısında Geleceğin Üniversiteleri. Aktan, C.C. (Editör); *Değişim Çağında Yüksek Öğretim: Global Trendler-Paradigmalar Yönelimler*. İzmir: Yaşar Üniversitesi.
- Birişçi, S. (2013). Video konferans tabanlı uzaktan eğitime ilişkin öğrenci tutumları ve görüşleri. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 1(2), 24-40.
- Burns, M. (2011). *Distance education for teacher training: Modes, models and methods*. Washington, DC: Education Development Center, Inc. <http://go.edc.org/07xd> adresinden 09/03/2017 tarihinde erişilmiştir.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (14 ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Gunawardena, C.N., & McIsaac, M.S. (2001). Distance Education. In D.H. Jonasses (Ed.) *Handbook of Research for Educational Communications and Technology* (pp. 355-395). US: Lawrence Erlbaum.
- Çelen, F.K., Çelik, A., ve Seferoğlu, S.S. (2013). Analysis of teachers' approaches to distance education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 83, 388-392.

- Gujjar, A. A., Akhlaque, M. ve Hafeez, M. R. (2007). A study of students' attitude towards distance teacher education programme in Pakistan. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 8(4).
- Horzum, B., (2003). Öğretim elemanlarının internet destekli eğitime yönelik düşünceleri (Sakarya Üniversitesi örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan Eğitim*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Keegan, D. (1998). The two modes of distance education. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 13(3), 43-47.
- Keegan, D. (2005). (Ed.) *Theoretical Principles of Distance Education*. USA: Routledge.
- Maio, G.R., Esses, V.M., Arnold, K.H., & Olson, J.M. (2004). The function-structure model of attitudes. In G. Haddock & G.R. Maio (Eds.). *Contemporary Perspectives on the Psychology of Attitudes* (pp. 11-33). USA: Psychology Press Inc.
- Maushak, N. J. ve Ellis, K. A. (2003). Attitudes of graduate students toward mixed-medium distance education. *The Quarterly Review of Distance Education*, 4(2), 129-141.
- Okçu, A. ve Ağır, F., (2006). İlköğretimde Çalışan Öğretmenlerin İnternet Kullanımına Karşı Tutumlarının Belirlenmesi. *7. Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*. Özetler Kitabı, 288, 7-9 Eylül 2006. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Sabancı, B., (2005). İlköğretimde görev yapan branş öğretmenlerinin internet kullanma durumları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Simonson, M., Schlosser, C., & Hanson, D. (1999). Theory and distance education: A new discussion. *The American Journal of Distance Education*, 13(1), 60-75.
- Tabata, L. N., ve Johnsrud, L. K. (2008). The impact of faculty attitudes toward technology, distance education, and innovation. *Research in Higher Education*, 49, 625-646.
- Turgut, M., & Yenilmez, K. (2011). İlköğretimde web tabanlı matematik eğitime ilişkin lisansüstü öğrencilerin görüşleri. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 2(2), 121-139.
- Ural, O. (2007). Attitudes of graduate students toward distance education, educational technologies and independent learning. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 8(4).
- Yalman, M., (2013). Eğitim fakültesi öğrencilerinin bilgisayar destekli uzaktan eğitim sistemi (moodle) memnuniyet düzeyleri. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(8), 1395-1406.
- Yenilmez, K. ve Özabacı, N.Ş. (2003). Yatılı öğretmen okulu öğrencilerinin matematik ile ilgili tutumları ve matematik kaygı düzeyleri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 132-146.
- Yenilmez, K. ve Ersoy, M. (2009). Secondary Mathematics Teacher Candidates' Opinions About Distance Education. *Proceeding of 3rd International Computer and Instructional Technologies Symposium*, 1190-1193, 7-9 October 2009, Karadeniz Technical University, Trabzon, Turkey.

Yılmaz, G.K., ve Güven, B. (2015). Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitime Yönelik Algılarının Metaforlar Yoluyla Belirlenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 6(2), 299-322.

Extended Summary

1. Introduction

Recent incredible advancements in science and technology and decreasing opportunities for individual and active teaching-learning process have led to the emergence of the concept “distance education”. In the related literature, “distance education” is also named as “web-based education”, “education through the internet” and “e-learning” etc. In its broadest sense, distance education refers to educational activities offered through a carefully designed instructional plan in an environment where teachers and learners are in different places – although these activities can also be offered face-to-face when necessary. According to this definition, the most important feature of distance education is that teaching and learning processes take place in different environments. Researchers suggest that distance education should be designed on pedagogical and didactical theoretical grounds (Keegan, 2005; Simonson, Schlosser & Hanson, 1999).

One of the fundamental elements of distance education is its potential to reach masses, which also brings certain advantages such as allowing independent, individual or group learnings, creating flexible study environment, providing individuals with responsibility for their own learning, creating opportunities for interaction, communication, learning, research and questioning as well as taking part in discussions. On the other hand, distance education has certain limitations such as the lack of face-to-face communication, compatibility problems for technical hardware / software, and the problems with electricity supply or internet access.

The attitudes of learners’ towards distance education can be considered one of the factors leading to the success of this type of education. The more positive the attitudes are, the more suitable they are for the purposes of distance education. In its broader sense, attitude can be defined as “the beliefs or approaches of an individual towards a phenomenon or event (Yenilmez and Özabacı, 2003). Therefore, the attitude of an individual develops as an active component of his/her phenomenological experiences, or changes according to existing conditions. Such positive attitudes and how to determine them increase the importance of the studies conducted in this field since it is possible to take necessary precautions to eliminate if the attitudes are found to be negative. The determination of prospective teachers’ attitudes towards distance education and attempting to develop positive attitude are quite important for them since they play an effective role in teaching activities and have to improve themselves to be successful teachers in their future career.

The aim of this study is to examine the attitudes of prospective teachers towards distance education in terms of certain variables. The study specifically examines the effects of gender, departments attended, academic performance, weekly internet use and the type of website allowed the highest amount of time and background information about distance education on prospective teachers’ attitudes towards this type of education.

2. Method

The study group of this research consists of 547 prospective teachers attending the education faculty of a state-run university (398 female and 149 male). Of these undergraduate students,

191 attend Department of Science Teaching, 138 Primary School Mathematics Education and 218 Primary School Education. The data of the study was collected through personal information form, and “attitudes towards distance education scale”, which was developed by Ağır, Gür and Okçu (2007) and includes a total of 21 items. Having 5-point Likert structure, the scale has 14 positive and 7 negative items. The personal information form provides brief information about the research and aims to obtain data from the participants about gender, departments attended, weekly internet use, the type of the website allowed the highest amount of time, background information about distance education, the reason for choosing distance education and the most effective tool that can be used in distance education. The construct validity of the scale was tested through exploratory factor analysis and it was found that the scale has 6 factor structures and the reliability coefficient of the scale was calculated as 0.85. For the purposes of the analyses of the data, descriptive analysis, Kolmogorov-Smirnon normal distribution test, One-way variance analysis (ANOVA), Mann-Withney U and Kruskal Wallis tests were used.

3. Findings, Discussion and Results

The results of the study revealed that the attitudes of prospective teachers towards distance education is a bit higher than moderate level. Accordingly, it can be concluded that prospective teachers have positive attitudes towards distance education. While the results of the study by Maushak and Ellis (2003) concluded a positive attitude towards distance education, Ateş and Altun (2008) found a fluctuating attitude for the same theme. According to the results of the study, it was found that gender has significant effect favoring males, which is consistent with the findings of the study by Ateş and Altun (2008). The prospective teachers stated that the most effective tool used for distance education is the internet, which is also parallel with the study conducted by Alakoç (2001) and Horzum (2003). In addition, the least preferred tool for distance education provision is cable TV broadcast and the most negative attitude was mentioned as snail mail, which are consistent with the findings of the study by Yenilmez and Ersoy (2009). Academic performance and the duration of internet use were not found to be effective in prospective teachers' attitude towards distance education. However, there are some studies reaching different conclusions as well such as the study conducted by Yenilmez and Ersoy (2009). As for the variable “the level of background information about distance education”, it was found that those received distance education beforehand have more positive attitude towards distance education when compared to those having little or moderate amount of information. Similarly, those having moderate information about distance education develop more positive attitude than those having little information. When the data is examined in terms of the department the participants attend, the results revealed that the students of Science Teaching, and Primary School Education Departments have more positive attitudes towards distance education. These findings are similar to those found by Yılmaz and Güven (2015). Finally, as for the variable “the type of website used”, a significant difference was found between the participants who prefer education and research websites and those preferring the websites publishing film and TV series. Those who prefer education and research websites have more positive attitude towards distance education. The suggestions based on the findings of this study can be listed as follows:

- It is suggested that certain courses offered in teacher education programs such as Instruction Technologies and Material Design and Special Education Methods might include theoretical and practical studies related to distance education.
- Even though the attitudes of prospective teachers towards distance education is generally positive, some of the courses in teacher education programs can be offered through distance education to make this attitude more positive.
- Wider range of variables and the effects of them on large groups of participants can be studied, which might help to determine the profiles of prospective teachers and to develop a holistic point of view.
- This quantitative study can be replicated in a qualitative way through interviews to be conducted with prospective teachers so that the reasons for the differences regarding their attitudes towards distance education can be questioned or examined in detail.

The Structural Composition of The Projective Competence

Mehmet ÖZBAŞ*, Dinara MUKHATAYEVA**, Aigulim AITBAYEVA***,
Gulmira KASSEN****

Received date:11.02.2017

Accepted date:20.07.2017

Abstract

The article analyzes the content, the componential structure and the nomenclature of the skills and abilities of the projective competence necessary for the students. The analysis of the various scientific and pedagogical sources shows that the the problem of the projective competence formation in the future specialists is not developed sufficiently. The authors demonstrate the results of the questioning, which formed the basis of four components of the projective competence: administrative, emotionally personal, creative and intellectual. The respondents were the graduates and undergraduates of the "Pedagogic and Psychology", "Social Pedagogic and self-cognition specialties. The total number was 52 persons. The substantial analysis of the questionnaires allowed to group each component of the projective competence with the help of skills and abilities selected by students. The results of the questioning showed a peculiar awareness of the graduates and undergraduates about comprehension of the content of the projective competence and its importance for the future professional activity. At the same time there is an extreme necessity of the social and pedagogical support for the formation of the main components of the projective competence within the frame of the university education. The forms of the support have to be harmoniously included into educational and extracurricular activities of the students.

Keywords: Competence-based model of education, projective activity, projective competence, demand of the specialists, administrative skills, efficiency, social and pedagogical support, the process of the formation of the projective competence.

*Department of Educational Sciences, Erzincan University, Erzincan, Turkey E-mail: mozbas@erzincan.edu.tr; ozbas68@gmail.com

**Department of pedagogy and education management, al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Republic of Kazakhstan E-mail: muchataevad@mail.ru

***Department of pedagogy and education management, al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Republic of Kazakhstan E-mail: aba-abd@mail.ru

****Department of pedagogy and education management, al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Republic of Kazakhstan E-mail: gulmira.kassen@mail.ru

1. Introduction

The demand for specialists, who can perform the projects is confirmed by inquiries of the employers binding this type of activity with such qualities and abilities as initiative, independent thinking, creativity and business efficiency.

The foreign researchers in the collection of the articles of the "21st Century Skills for Students and Teachers", emphasize that the decision-making, the joint use of information, the cooperation, the innovation and the tempo are very important characteristics for today's enterprises. Today, the successfulness demonstrates the ability to report, divide and use information for solving complex problems; an ability to adapt and introduce the innovations in response to the new demands and changes of the society; an ability to command and dilate the potential of the technologies in creation of new knowledge. That is why the following groups of competences can be suggested: the skills of critical teaching and innovative skills (it includes communication and cooperation, critical thinking and the problem solutions, creativity and innovation); life and professional skills (it includes leadership and responsibility, productivity and the system of reporting, social and cross-cultural skills) (Pacific Policy Research Center 2010).

The designers of the competence-based model of education by competence understand a certain integrated ability to solve the specific problems arising in various spheres of the life. According to Verbitsky (2010), the competence is the competency, which was realized in practice. The main intension of this approach is to strengthen the practical orientation of education, to be beyond the frames of "knowledge, skills and habits" educational space. Therefore, the projective activity is one of the main activities of the graduates along with scientific-research and organizational-administrative ones. The formation of the projective competence and its subsequent social and pedagogical support during the learning process is an actual problem in system of university education.

The concept of "the projective competence" in the context of a modern educational paradigm represents a quite difficult phenomenon. On the one hand, it is connected with the problem of understanding of this concept from the position of the scientific achievements, on the other hand it is connected with the identification of the psychological conditions of the competence development as the subjective characteristics of the person (Matyash and Volodina, 2011). Therefore, the analysis of the content of the projective competence for its subsequent formation, social and pedagogical support in terms of future specialists training deserve a special attention.

The analysis of the various scientific and pedagogical sources shows that the problem of the projective competence formation in the future specialists is not developed sufficiently. The theory and the practice of the professional training at the institutes of higher education do not present the consistent works revealing and concretizing the essence of the projective competence of the students; the works, which would define the content, the structure, the pedagogical terms and technology of the projective competence formation in educational process.

From our point of view, the projective competence has to be defined by the readiness of the students for the projective activity, by their individual abilities and motivated intention to learn independently, to develop the culture of thinking and professional activity. The experience of the projective activity can be acquired in the process of the project fulfillment. The solution of the educational and cognitive tasks or situations, the development of the projective way of thinking, the analysis of the own projects and the participation in exhibitions, competitions contribute a lot to the acquisition of appropriate skills and habits.

The projective activity develops the research skills (the ability to analyze the problematic situation, to reveal the problems, to select necessary information, to observe the situation, to fix

and interpret the results, to build the hypotheses, to generalize and make the conclusions). It teaches how to work in a team (the students understand the importance of the teamwork for getting an effective results, the role of the cooperation and joint activity), how to communicate (Kormakova, 2011).

In order to formulate the definition of the projective competence, we will present the typology of the projects (Polat et al., 2009) and specify the nomenclature of the skills necessary for the formation of the above mentioned competence:

1. The dominating activities in the process of project fulfillment are research, creative, role, applied (practically focused) and introductory-oriented ones.
2. The subject –content area includes the mono project (within a specific area of knowledge) and interdisciplinary project.
3. The nature of the coordination of the project is immediate (rigid, flexible), hidden (implicit, imitating the participant of the project).
4. The nature of the contacts (among the participants of the specific institution, city, region, country or different countries of the world).
5. The number of the participants of the project.
6. The duration of the project fulfillment.

According to this typology, we also allocated those types of projects, which are feasible in educational process within the frame of the dominating activity.

2. Method

The research projects are the projects demanding the reasonable structure, the designated aims and the relevance of the object of the research for all participants, the social importance, the appropriate methods, including experimental works and the methods of the result processing. They are completely subordinated to the logic of the research having approximate or completely coinciding with the authentic scientific research structure. This type of projects assumes the argumentation of relevance of the research theme, the formulation of the research problem, the subject and object, the tasks in a sequence of the accepted logic, the identification of the research methods, the information sources, and the choice of the research methodology. It assumes the formulation of the hypotheses of the solution of the designated problem, the development of the ways of the problem solving, including experimental ones, the discussion of the results, conclusions, the designing of the research results and the indication of further development of the research.

The creative projects assume the appropriate designing of the results; such projects, as a rule, do not have the detailed structure of the joint activity of the participants. They are planned and developed on the basement of the genre of the result, the logic of joint activity accepted by group and the interests of the project participants. The participants of the project, as a rule, discuss the planning results and the form of the project representation (the joint newspaper, the composition, the video movie, dramatization, sport game, a holiday and expedition). However, the designing of the project demands the reasonable structure in the form of the script of the video movie, dramatization and the program of a holiday, the plan of the composition, article, the reporting and the layout of the headings of the newspaper, almanac and album.

3. Findings and Interpretations

Role or game projects such projects outline the structure, which can be modified during the process. The participants assume the certain roles of the character or the content of the project. It can be the literary characters or the invented heroes imitating the social or business relations stipulated by the situations, which have been invented by the participants. The results of such projects are discussed at the beginning of the project fulfillment or appear only at the end. The degree of the creativity is very high, but the dominating type of activity is a role-game after all.

The introductory-orienting (informational) projects the projects, which are aimed at the collection of information about some object and phenomenon. The participants of the project should become familiar with collected information, its analysis and the generalization of the facts intended for the wide audience. Such projects, as well as research ones, demand a reasonable structure, a possibility of a systematic correction during the work.

Practically focused (applied) projects deal with the social interest of the participants (the document made on the basis of the research results of the acquired disciplines, for example, the program of actions, the recommendations to avoid the disharmonies in a society, the draft law, the reference material and the dictionary). Such project demands the careful structure, even the scenario of all activities of the participants with the definition of their functions, clear conclusions, the designing of the project activity and the participation of everyone in designing of the final product. Here the organization of the coordinated work of the stage-by-stage discussions, the correction of the joint and individual efforts during the presentation of the results, possible ways of their introduction into the practice and the systematic external assessment of the project are very important.

There are other types of the projects in educational university process with different subject-content sphere including mono projects (within the frame of one discipline), interdisciplinary, literary and creative, natural scientific, ecological and linguistic and the culturological ones. It would be interesting and convenient to use personally oriented projects in educational process (between two partners, who are in different schools, regions and countries); dual (between pairs of the participants); group (between groups of the participants) projects. Indicating the temporary prospects of the projective activity, we recommend the short-term and the medium-term projects in the process of education.

The analysis of the research in the field of the systemically-activated, personally-focused and competence-based approaches in education and the typology of the educational projects allowed us to conclude that the projective competence of the student has to integrate the administrative (Heldman, 2007), emotionally personal and creative-intellectual components, which would reflect its essence as the professionally-significant, integrative quality of the person. This person would be characterized by the assimilation of the set competences connected with the development of the project, the assessment of the educational and cognitive tasks during the fulfillment of the project, with the selection of the means, methods and forms of the projective activity organization according to specific features and a trajectory of training.

The features of the projective method characterize the projective competence as well. Therefore, the projective activity can be considered as the reaction of the students to the real world problems from the position of the long-term perspective; as the complex activity, which can be individual or group demanding the final practical result (Cook and Weaving, 2013). There is another definition of the projective teaching – it is a method of teaching by means of which the students obtain knowledge and skills, working for a long period of time to investigate the complicated issues. At the same time the following features of the projective teaching are distinguished:

- The significant content - the project is focused on assimilation of knowledge and skills, which are the standard and key notions of the academic disciplines
- The competences of the 21st century – the students acquire the competences valuable for the modern world, such as the solution of problems, the critical thinking, the collaboration, the communication, and the creativity/innovations.
- The profound inquiry - the students are engaged in expanded and strictly controlled process, with clear tasks, using resources and the development of the answers.
- The open question – the project work is focused on the open question, which is understandable and intriguing for students.
- It is necessary to know – the students feel the necessity to obtain knowledge, they understand the concepts and apply their skills to solve the problem and create the product of the project, starting with “input event”, which generates the interest and curiosity.
- The voices and the choices – the students have a chance to make a choice of the products, the mode of their work, the amount of the time and the teacher’s guidance depending on their age and experience.
- The critical analysis and revision - the project includes the information about reactions to the quality of their work and necessary modifications of the project process.
- The public audience – the students present their works to other people, out of the auditorium and group.

The results of the questioning on identification of the components necessary for the formation of the students’ projective competence

In order to identify the necessary skills and abilities of four components we questioned the graduates (second-year, third-year and fourth-year students) – 33 people and undergraduates (first-year and second-year students) of the "Pedagogics and Psychology", "Social Pedagogics and Self- cognition specialties. The total number was 52 persons.

The questionnaire had 12 questions, which required marking out the qualities and the skills necessary for the development of the different projects and the abilities necessary for the formation of the projective competence. The questionnaire required to define the main qualities of the person for successful development and implementation of the project. The questionnaire contained a peculiar scale of the lie - the counterfactual questions (the 9th and 11th questions) for the reverification of the answers to other questions. Based on substantial processing of the questionnaires, we grouped the complexes of the marked-out skills and correlated them with four above-mentioned components: administrative, emotionally personal, creative and intellectual (Figure 1). The preliminary results are the following: the biggest part of the initial courses respondents (second-year students particularly) note the importance of the qualities of mental activity (the intellectual component) and the creative abilities (the creative component). The third-year, the fourth-year students and undergraduates in most of the cases note the importance to delegate the responsibilities, to cooperate and distribute the academic and cognitive activity, to correct the undesirable results of the project (the administrative component).

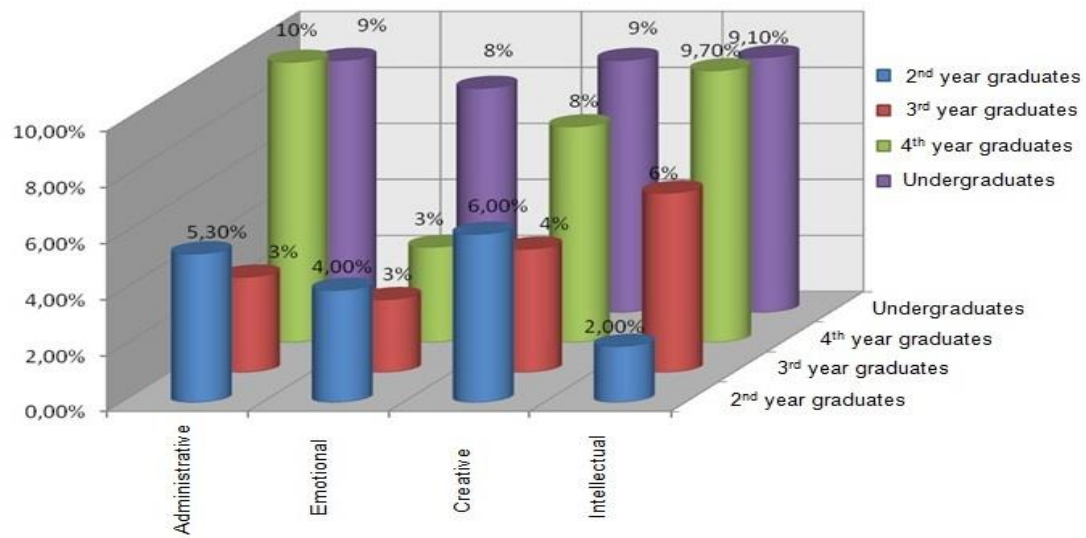


Figure 1 - The results of the correlation of the allocated complexes of skills and abilities with components of the projective competence, received on the basement of the questioning of the graduates and undergraduates of the "Pedagogics and Psychology" and "Social Pedagogics and Self- cognition" specialty

Table 1 – The strong and weak points in the formation of the projective competence of the respondents

The strong points in the formation of the projective competence	The portion of the respondents, who have chosen the given variant (%)	The weak points in the formation of the projective competence	The portion of the respondents, who have chosen the given variant (%)
1 The interest in positive results of the projective activity	2 30,8%	3 The skill to identify the aims of the project and the ways of their achievements	4 67,3%
The creativity, the feeling of the novelty, the sensitiveness to contradictions	28,8%	The skill to organize the micro-groups in the process of the projective activity	40,4%
The intuition	21,2%	The skill to provide the current regulation of the projective activity	36,5%
The criticism, originality the independence of thinking	26,9%	The skill to correct the undesirable results of the project	23,1%
1 The competence of the self-assessment and mutual assessment of the intermediate results of the projects	2 17,3%	3 The ability to convert the educational-cognitive task into personal one.	4 69,2%%
The skill to use the intellectual resources and abilities	21,2%%	Emotional stability during the whole period of the project development	65,4%
The literacy, the oratorical skill during the presentation of the project results	25%	The skills of the public presentation of the results of the project	26,9%
Reflexive skills	21,2%	The ability to identify the new approaches of non-standard decisions	40,4%
The ability to organize the active mutual activity	9,6%	The inventiveness, the flexibility, the criticism, the divergent aspect, the originality, the independence of thinking	34,6%
-	-	The skill to correlate the portions of the new and well-known aspects of the projects	36,5%
-	-	The skill of the maximum use of the intellectual resources and abilities	44,2%

One of the questions required the selection of the strong and weak points in the formation of the projective competence on the basement of self-assessment. (Table 1). At the same time, any of the "strong" points did not collect even a third of the respondentst, which testified the necessity of the formation of the projective competence, since it would not be developed spontaneously on the basis of the increasing of the quantitative or age characteristics of the students.

The tables show that the weak links in the components of the projective competence are more evident than strong ones. There are skills and abilities identified by respondents as the strong and as the weak ones. So, the abilities of the maximum use of the intellectual resources as the strong points were selected by 21, 2% of the respondents whereas the inability to use these resources was marked out by 44, 2% of the respondents (twice as much). These results convince us to interfere into the process of the formation of the projective competence within the frame of the support or the management of the required process. We assume that the social and pedagogical support would be the optimal process of the interference into the process of the projective competence formation. We decided to include the questions for the determination of the skills and abilities demanding the support and which of them should be improved (i. e. what must be supported and what should be done?)

In order to identify the foreground support of the projective competence in terms of educational process of the university (i.e. the identification of the necessity to develop these or those skills or

abilities) the questions 10, 12 contained the demand to select or to formulate independently those skills and abilities, which are not developed or developed poorly and required the correction from the part of the teachers. In addition, it was necessary to select the educational and extracurricular forms of activity of the development of these qualities and skills.

Some answers of the graduates confirmed the necessity to obtain skills how to convert the educational-cognitive problem into personal one because the project, fulfilled by them in the process of academic disciplines acquisition, is not an end in itself (answers: "we do not know why we should make a project", "it is not clear why the mini-project was done"). In addition, there were answers, which identified the inability of the students to show the empathy, the democratic character and tactfulness in communication if "incompatible" students work with each other (answers: "it is bad when teachers do not take into account the personal characteristics of the students during the fulfillment of the projects". "There would be less problems with project fulfillment if we had a chance to work with those who want and can work with me").

The results of the questioning showed a peculiar awareness of the graduates and undergraduates in the field of comprehension of the content of the projective competence and its importance for their future professional activity. At the same time, we revealed the extreme necessity of social and pedagogical support of the formation of the main components of the projective competence in terms of university education and the forms of the support must be harmoniously included into the educational and extracurricular activities of the students.

The content of the components of the projective competence allocated during the questioning

The substantial analysis of the questionnaires allowed to group each component of the projective competence by means of selected skills and abilities.

So, the administrative component (Heldman, 2007) is characterized by:

- the ability of the student to define the real aims of the project, to choose the ways of achieving them with coordination of the planning and forecasting procedures;
- the ability to organize the micro groups during the projective activity;
- the ability to distribute and cooperate educational and cognitive work, to delegate the responsibilities and functions during the projective activity;
- the ability to regulate the projective activity;
- the ability to correct the undesirable results of the project, to analyze and use the didactic materials in the context of the projective activity.

From our point of view the emotionally personal component has to include the following characteristics of the students:

- the desire to work in micro groups (during the fulfillment of the project) and show interest in a positive results of the projective activity;
- the ability to convert the educational and cognitive task into personal one, the competence to establish the subject - subject relations, the ability of the personally-oriented interaction during the projective activity;
- the emotional stability during the whole process of the projective activity;
- the ability to organize the joint activity, to assess the situation of the participants' interaction during the project fulfillment, to provide the success during the work;
- the competence of self-assessment and mutual assessment of the intermediate results of the project;

The Structural Composition of The Projective Competence

– the ability to show empathy, democratic character, tactfulness in the process of communication and the reflexive abilities;

– the literacy, oratorical skill, the skills of public presentation of the results of the project.

The creative component of the projective competence has to include:

– the ability to solve the problems creatively in the process of the project fulfillment;

– the creativity, the feeling of novelty, the sensitiveness to contradictions, the predilection for risk and the originality;

– the intuition – it is a possibility of the intuitive decision in ordinary situation, arising in consciousness in the form of a key of the decision (Frolov, 2015);

– the ability to solve the problem independently and efficiently on the basement of innovative technologies (Pintosevich, 2014);

– the ability of the identification of new approaches for non-standard decisions (Kolomiets, 2010).

The intellectual component has to include:

– the abilities to develop and realize the projects;

– the qualities of the mental activity: inventiveness, flexibility, criticism, originality, independence of thinking;

– the abilities of integration and planning of the project;

– the abilities of correlation of new information with well-known aspects in the project, the ability to predict the expected results of all participants of the project; the abilities of the maximum use of the intellectual resources.

Nowadays we have good tools for the assessment of the students' projective competence. There is a method of the assessment of the students' projective competence by Matyash and Volodina 2011. The method of the assessment of human resources, including projective and creative ones by Bastian 1993, Deist 2005, Böhm 1995. The methods of the assessment of the development and formation of the projective competence in different spheres of future professional activity by Derevitskaya 2011, Medvedev 2011, Parfyonova 2015, Mukhatayeva and other 2016.

In spite of a wide range of investigations and practical manuals in this field, the structural components of the projective activity, which are the substantial basis in educational process of the university representing the multisectoral educational institution, are not presented sufficiently.

Relying on the experience of the above-named scientists, we will develop the content and the model of the social and pedagogical support of the process of the formation of the projective competence in the system of university education.

4. Discussion and Conclusion

This mini-research is dedicated to solve the whole complex of the problems connected with the analysis of the content of the projective competence. In our subsequent work, we will analyze the continuity of the professional training of the college and university students, the professional training of future specialists in the sphere of education on the basement of project technology. There are topical issues of the projecting and the development of new mechanisms of educational institutions' interaction with the social partners in terms of social and pedagogical support of the projective competence formation.

The graduates of the university have to possess the qualities of the personality, who is thinking creatively, assimilating knowledge continuously and developing their successfulness in life. These qualities and abilities are substantially inserted into the main components of the projective competence. We prove it by means of the results of questioning, carried out by us among graduates and undergraduates of two pedagogical university specialties. In spite of a small number of the respondents, the processing of the received answers testifies the importance of four components of the projective competence (administrative, emotionally personal, creative and intellectual) for future specialists. The substantial analysis of questionnaires allowed to group each component of the projective competence by means of the selected skills and abilities.

The article is compiled on the basement of the project initiated by the Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan. The title of the project is "The psychological and pedagogical bases of the competence formation in young people according to professional self-determination in terms of globalization".

References

- Bastian, J. (1993). Freiarbeit and project-based teaching / a didactic of "reunification". *Pedagogy*, 10, 6-9.
- Böhm, I., Schneider, J. & Others. (1995). Productive learning and educational opportunity for young people in Europe. Ingrid Böhm & Jens Schneider. IPLE. Schibri-Verlag, Berlin-Milow, 122.
- Cook, R. and Weaving, H. (2013). Key competence development in school education in Europe: KeyCoNet's review of the literature: A summary. Brussels: European Schoolnet.
- Derevitskaya, A. V. (2011). Theoretical aspects of the development of art and projective competence of college students. Chelyabinsk, 67.
- Deist, F. D. & Winterton, J. (2005). Human resource development international. Electron Resource, Vol. 8. No. 1, 27-46, March. Access mode: <http://www.abccba.ru/abc68.php>.
- Frolov, V. N. (2015). Social and creative professional competence of the graduates of a humanitarian profile [Text]. V. N. Frolov. Innovative Pedagogical Technologies: Materials Of The Ii International Scientific Conference (Kazan, May 2015). Kazan: Book 2015. 203-210.
- Heldman, K. (2007). *Management of the projects*. Moscow: DMK Press. 352.
- Kolomiyets, S. M. (2010). The creative competences of students of social and economic specialties: monograph / S. M. Kolomiyets. Moscow: Pero, 181.
- Kormakova, V. N. (2011). The formation of the projective competence in future experts of clothes design. V. N. Kormakova, T. M. Shcheglov. *Secondary Professional Education*. 10, 18-21.
- Matyash, N. V. & Volodina, Y. A. (2011). The method of the assessment of the projective competence of the students. *Digital Scientific Journal*, No. 3 (17).
- Medvedev, P. N. (2011). *The formation of the projective-technological competence of the graduates in the course of modeling teaching*. The abstract of a Thesis of the Candidate of the Pedagogical Sciences: 13.0008. Tula. 25.

- Mukhatayeva, D. I., Bulatbayeva, A. A., Kassen G. A., Aitbayeva, A. B. & Seilkhanova, M. E. (2016). The content and the componential structure of the projective competence. *The Social Sciences - Medwell Journals*, Volume: 11, Issue: 16, 3864-3870.
- Pacific Policy Research Center. (2010). *21st century skills for students and teachers*. Honolulu: Kamehameha Schools, Research & Evaluation Division.
- Parfyonova, T. A. (2015). The formation of the projective competence of future teachers in the conditions of professional education. *Education and Health Care*, No. 1 (3). 61-65.
- Pintosevich, I. (2014). *Be effective! Efficiency from A to Z*. Moskow: Eksmo. 208.
- Polat, E. S., Yu, M., Bukharkina, Moiseyeva, M. V. & Petrov, A. E. (2009). *New pedagogical and informational technologies in the system of education: the manual for the students of the higher educational institutions*. Under the editorship of E. S. Polat. 4th issue. Moscow: Publishing center "Academy". 272.
- Verbitsky, A. A. (2010). Contextual and competence-based approach of education modernization. *The Higher Education in Russia*, No. 5, 32-37.
- What is Project-based Learning? [Online]. (2014). Available: http://bie.org/about/what_pbl [26 June, 2014]. BIE (2014b). 26 June, 2014 Project Search [online]. Available: http://bie.org/project_search

Evaluation of Multimedia Learning Environment Designed According to Different Attention Types via Eye Tracking Method

Duygu Mutlu Bayraktar**, Servet Bayram***

Received date:07.11.2016

Accepted date:27.07.2017

Abstract

In this study, the effect of using multimedia learning environments design prepared according to different attention types (focused - split) by learners on recall performances was examined. For this purpose, the results were strengthened via using eye tracking data. The study group contains 99 university students. Two environments designed as educational multimedia according to split and focused attention. The study group was divided into two groups randomly. Then the data obtained from recall performance and eye tracking device were analyzed.

The learners obtained higher recall performance in multimedia prepared according to focused attention type. It was revealed that the learners using multimedia in split or focused attention type showed no difference in terms of fixation numbers obtained from eye tracking device. It is observed that the learners focus more on pictures than texts.

Keywords: Multimedia learning environment, focused attention, split attention, recall, eye tracking.

**Istanbul University, Hasan Ali Yücel Education Faculty, Department of Computer Education and Instructional Technology, Istanbul, Turkey; dmutlu@istanbul.edu.tr

***Yeditepe University, Education Faculty, Department of Computer Education and Instructional Technology, Istanbul, Turkey; servet.bayram@yeditepe.edu.tr

Farklı Dikkat Türlerine Göre Tasarlanmış Çoklu Ortam Öğrenme Çevrelerinin Göz İzleme Yöntemi İle Değerlendirilmesi

Doi numarası: 10.17556/erziefd.331370

Duygu MUTLU BAYRAKTAR** , Servet BAYRAM***

Geliş tarihi: 07.11.2016

Kabul tarihi:27.07.2017

Öz

Bu çalışmada, öğrencilerin farklı dikkat türüne (odaklanmış - bölünmüş) göre hazırlanmış çoklu ortam öğretim tasarımlarını kullanmalarının geri getirme performanslarına etkisi incelenmiştir. Bu amaçla göz izleme (eye tracking) verilerinden faydalanılarak sonuçlar güçlendirilmiştir. Çalışma grubu, 99 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Öğretimsel çoklu ortamlar olarak bölünmüş ve odaklanmış dikkat türüne göre tasarlanmış iki ortam araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Geri getirme performansı ve göz izleme cihazından elde edilen veriler analiz edilmiştir.

Öğrenenler, odaklanmış dikkat türünde hazırlanan çoklu ortam öğretim tasarımlarında daha yüksek geri getirme performansı göstermişlerdir. Sonuçlara göre; bölünmüş ve odaklanmış dikkat türündeki ortamlardaki odaklanma sayıları arasında anlamlı fark olmadığı ortaya çıkmıştır. Öğrenenlerin görsellere, metinlerden daha çok odaklandığı görülmüştür.

Anahtar kelimeler: Çoklu ortam öğrenme çevreleri, odaklanmış dikkat, bölünmüş dikkat, geri getirme, göz izleme.

** İstanbul Üniversitesi, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, İstanbul, Türkiye; dmutlu@istanbul.edu.tr

***Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, İstanbul, Türkiye; servet.bayram@yeditepe.edu.tr

1. Introduction

Learners face with many stimuli in multimedia, and limited number of prominent information among these stimuli is transferred to memory whereas the remaining disappears (Baddeley, Eysenck and Anderson, 2009; Weinstein, Goetz and Alexander, 1988). In multimedia learning environments, a large number of studies specify the principals and their impacts required to draw attention and transfer information to memory (Florax and Ploetzner, 2009; Mayer, 2009; Schüler, Scheiter and Gerjets, 2013). These principals emphasize important situations such as the use of multi-sources, simultaneous use of sources and integration with each other (Moreno and Park, 2010; Plass, Moreno and Brünken, 2010; Plass, Heidig, Hayward, Homer and Um, 2013).

While learners are obtaining information from multi-source presentations, giving information as integrated provides learners with a better understanding. The information which is not presented in accordance with this principle causes split in learner's attention for two different tasks. For instance, it is thought that trying to read text ends up with split of attention into two different tasks during animation (Sorden, 2005). In addition, learners watching visual contents have to simultaneously combine the number of features such as perception-oriented style, form or direction with movement of objects going from one place to another on screen. It is stated that movements and changes in objects draw attention and prevent focusing on actual content (Hillstrom and Chai, 2006). Besides these, it is emphasized that preparation of effective presentations in multimedia positively affects learners' emotional and perceptual progresses such as motivation with prevention of cognitive load and accurate focusing and it is reflected on cognition and transfer performances with this effect (Agostinho, Tindall-Ford and Roodenrys, 2013; Moreno and Brünken, 2010; Moreno and Park, 2010; Plass, Heidig, Hayward, Homer and Um, 2013).

Eye tracking method is one of the innovations used to display the principles considered for the prevention of split attention effect in multimedia learning designs which have text and picture combination. Eye tracking method enables us to obtain more precise results from studies. In recent studies, it is emphasized that this method should be used to obtain findings based on more precise evidence (Liu, Lai and Chuang, 2011). It appears that the method is quite effective especially in multimedia learning environments where visual and verbal information is provided concurrently (Alkan, 2013; Molina, Redondo, Lacave, and Ortega, 2013; Yang, Chang, Chien, Chien, and Tseng, 2013). In many of the studies based on multimedia learning environment theory, data are predicated on only test results, and comments remain missing in terms of cognitive processes. Especially in the studies carried out about attention, lack of eye tracking data causes to get unclear results. The comments about design according to solely individual expression or test results are not enough to explain cognitive processes. Therefore, eye-tracking method is used in the studies aiming at examining multimedia learning environments (Bayram and Mutlu-Bayraktar, 2012; Liu, Lai and Chuang, 2011; Mason, Tornatora and Pluchino, 2013). For this purpose, results have been strengthened via this method within the scope of the study.

Individual differences have importance as an item that is emphasized at every stage of educational process. Individualized learning environments can be developed via analyzing learner's characteristics (Mason, Tornatora and Pluchino, 2013). In the development of effective multimedia learning environments considering design principles and learner's characteristics, more distinct findings are obtained through eye tracking methods. This method presenting

important findings for analysis of cognitive processes such as attention, focusing and perception has importance in terms of proper application of design principals in learning environments. Comments regarding the designs performed according to only individual expression or test results are not sufficient in terms of expressing cognitive processes. For this reason, eye tracking method is utilized in many studies aiming at the evaluation of multimedia learning environments (Bayram and Mutlu-Bayraktar, 2012; Liu, Lai and Chuang, 2011).

In a wide range of studies, it was revealed that the presentation containing couple information type was more effective in learning environments than the presentations introducing information types (visual-audio) separately (Florax and Ploetzner, 2009; Mayer and Moreno, 2002; Van Genuchten, Scheiter and Schüler, 2012). In addition, giving this information near to each other without separation prevents split of attention (Crooks et al., 2012; Schmidt-Weigand and Scheiter, 2011; Sweller, 2004). Unlike previous studies, this study intends to reveal whether the effects of multimedia in question show any differences for the learners who are different with regards to attention and memory capacity with the support of eye tracking data. The outcome of the study will present important findings for the development of multimedia learning environments which reduces attention split effect, prevents extremeness and enables learners to differ in cognitive abilities to use attention and memories effectively. Within the scope of the study, following hypothesis were investigated with heat map and area of interest data.

1. Multimedia prepared according to split or focused attention has effect on recall performances.
2. Fixation numbers of learners shows significant difference according to use of multimedia in split or focused attention type
3. Fixation numbers of learners to pictures or texts shows significant difference.

Literature Review

While learners follow information from multiple sources, integrated presentation of the information allows learners to understand better. The information not presented in accordance with this principle may split learner's attention between two different tasks. For example, it is thought that reading a text during the presentation of animation will result in the split of attention into two different tasks (Sorden, 2005). Moreover, learners watching visual contents are forced to simultaneously combine plenty of features such as perception-oriented shape, form and direction in addition to motion of objects moving from one place to another in the screen. It is stated that movements and changes in objects attract attention and prevent focusing on main content (Hillstrom and Chai, 2006). In addition to these, it is emphasized that preparing effective presentations in multimedia positively affects prevention of cognitive load, proper concentration and emotional and perceptual processes of learners like motivation, and this effect is reflected on comprehension and transfer performances (Moreno and Park, 2010; Plass, Moreno and Brünken, 2010; Plass, Heidig, Hayward, Homer and Um, 2013).

In the presentations where text and images are used together, it seems that giving text as an explanation at the bottom of image is sufficient, but it is thought that when text is integrated to image, more effective results will ensue. In this situation, text and image are simultaneously taken up into information processing period. In the presentations where animation and expression are used together, simultaneous presentation and semantic cohesion between them

should be considered (Mayer, 2009; Širanović, 2007). The first study about split attention was carried out by Tarmizi and Sweller (1988) for geometry education. In the study, the samples were explained over two geometrical figures. Problem-solving strategy performances were compared with the samples where information about geometrical figures were directly presented via integration on figures and the samples where information was incrementally given under geometrical figure. In the second environment where image and texts were presented separately, it was revealed that attention of learners was split between image and text, and they needed to put more effort in situations due to cognitive load when compared with the other environment. On the basis of the cognitive load theory, text should be physically placed close to image during the presentation of a diagram with a text to prevent split of learner's attention on image and text and provide effective learning. When a diagram and explanatory texts are presented, the effects on learning during managing split attention are not known. This study aims to explain how learners can manage their cognitive loads via physical manipulation of materials. Physical manipulation means to manipulate diagram and related text to link them in digital materials in order to reduce split attention effect. Two experiments were carried out with the participation of fifty two university students. In Experiment 1 including 34 students, it was investigated whether they would show better performance via reducing split attention effect achieved through moving text objects on the screen and managing their own cognitive loads when compared to with other environments that included separated objects. In Experiment 2 including 18 students, verbal protocols of thinking aloud were obtained to reveal the learning processes of the students. The results supported split attention effect in digital environment. Moreover, the situations where students were self-directed did not give better performance than split attention situations. Transporting text boxes to the related diagrams is an extra task for the students and thus learning status is nearly the same with the situations where split attention occurs. In thinking aloud analyses, it is emphasized that students need more explanatory education and guidance to manage split attention situations better (Agostinho, Tindall-Ford and Roodenrys, 2013).

In the study where the effects of split attention and extremism were investigated in the multimedia used in the scope of mobile learning, leaf morphology of a plant was presented with different combinations of media functions. Three different combinations including mobile devices, those texts embedded in images, mobile devices with texts and real objects without mobile device were randomly applied to 81 fifth grade students. Comprehension ability and learning capability were assessed for all situations. When the results are evaluated, it becomes clear that there is no significant difference between the performances of students in terms of comprehension and learning capability in the environments where images are integrated to texts and which involve only texts, but it has been found out that the performances of the students in these two environments are higher in terms of comprehension and learning capability than the students studying with real objects without mobile device (Liu, Lin, Tsai, and Paas, 2012).

Second language acquisition was considered by the researchers to explain the performance differences of the students in respect of learning tasks with different cognitive load hypothesis. In this study, where cognitive load was considered during the second language learning, the effects of split attention environment and integrated learning environment on cognitive loads, reading and learning words during second language learning process were investigated. 20 students with medium level of knowledge of foreign languages were randomly assigned to the

four different environments used in the study. The environments were as follows: split attention without the use of dictionary, split attention with the use of dictionary, integrated format without dictionary and integrated format with dictionary. In split attention environments, reading text was assigned as reading comprehension task and test questions were given below. In integrated format, comprehension questions were given in reading text physically. According to the results, integrated format enhanced reading comprehension of the students when compared to split attention environment. The students included in the environments with the access of online dictionary showed better performance in word test, but they spent more time in reading test than the students included in the environments without dictionary access. Moreover, the students in split attention environment looked for more words in dictionary than the students in integrated format (Al-Shehri and Gitsaki, 2010).

According to multimedia presentation type effect, an illustrated text should be presented auditory instead of visually to prevent split of attention. In two empirical studies (34 and 78 participants, respectively), memory strategy skills, working memory capacity effect and possible compensatory effects were tested on multimedia learning. The effects of skill-development on comprehension (Study 1) and transfer (Study 2) were revealed. Presentation type effect was verified for less qualified students, not for very talented ones in terms of memory strategy usage. Memory strategy skills and working memory capacity differently affected multimedia learning depending on task features and requests. This special case is composed of a set including six articles presenting eye tracking usage to analyze multimedia learning processes in detail. Most of the articles focused on the effects such as verbal/written text, different types of tips, different presentation rates, different design features and visual attention in animations. In these results, the effects on visual attentions during learning through video and complex graphs are mentioned. In addition, eye tracking is used not only as a process measure in itself in some articles but also used as input for verbal reports (e.g. retroactive improvement reports). In both cases, contributions were discussed by major researchers in this field in terms of multimedia learning perspective and eye tracking. They all together give a general perspective to eye tracking in a variety of possibilities opened for multimedia learning and teaching researches in the topic (Seufert, Schutze and Brunken, 2009).

A study about memory aims to investigate the effects of consecutive and simultaneous information presentation methods on visual search skill and working memory loads of students. As information processing in the brain is connected to visual short-term memory capacity, limited information processing capacities of the students can affect different working memory loads for consecutive and simultaneous presentations with visual search skill. Within the scope of the study, change detection test was performed to analyze the visual search skill and working memory load. According to the results, the presentation types with high knowledge density level showed significant differences between the visual search skills and the working memory loads for both types. There was a significant difference among the presentations with different knowledge density in terms of visual search skill due to limited visual short-term memory capacity. Attention performances of the students with high visual search skill and low working memory load is higher than that those with low visual search skill and high working memory load (Chang, Kinshuk, Chen and Yu, 2012).

2. Method

In the method of the research, quasi-experimental model and survey model was used as mixed model. Quasi-experimental designs are the models that do not include random assignment and groups are tried to be matched on certain variables in matched design (Büyüköztürk et al., 2011). Survey models are the researches that aim to describe past or present situation as it exists and are performed with larger samples according to other researches (Karasar, 2007; Büyüköztürk et al., 2011). In the survey model, descriptive data were collected via eye tracking measurements during the experiment.

2.1. Study Group

Overall, 47 girls and 52 boys, total 99 students from Marmara University voluntarily participated in the study. All of the participants were undergraduate students who participated in the project management course in Computer Education and Instructional Technology Department. Students did not participate in earlier experiments in the Human Computer Interaction Laboratory. Their mean age is 20.8. They voluntarily participated the experiment for extra 5 points to their exam.

2.2. Multimedia Instructional Materials

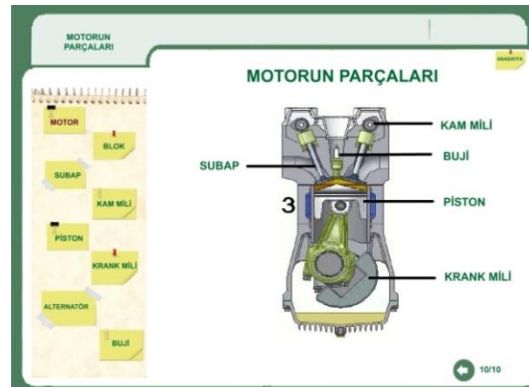
The multimedia used in this study was developed by the researchers. Three subject experts and the two instructional technologists examined the multimedia. The topic of motor was chosen as the content in multimedia. In this learning environment where the parts of a motor were explained with the support of images and videos, different designs were made in terms of attention status focusing on image and text. In both environments, attention status of learners was investigated during the presentation of same content with different designs including audio and images.

2.2.1. Focused Attention Multimedia Learning Environment

In this medium, the “motor” lesson contents were prepared as per the Multimedia Instructional Design Principles of Mayer (2009) with the aim of eliminating the presence of split attention causes. This instructional media has been designed as visual and audio kinds with the goal of focused attention, in order to enable the realization of recall. The presentation types have been diversified by supplementing visually presented information with audio explanations. With the aim of focusing attention, images were presented as separate from the video during the scenes of the video explanations. The information presented in images was thus presented with the objective of offering the explanation in audio and enabling focusing on the image and the explanation. The information presented in the images was supplemented with audio and presented in progression. The texts relevant to the images were presented in an integrated manner to the explained images. The material was designed to allow the self-pacing of the student.

The students were presented with operation instructions for perusing the material (See Figure 1).

Figure 1. Screenshot of a presentation from focused attention multimedia



2.2.2. Split Attention Multimedia Learning Environment

In this medium, the “motor” lesson contents were prepared in audio presentation according to the possibility of the occurrence of split attention effect. Images and texts were added into the scenes containing information presented in the videos. The audio information was prepared to present different sections than those presented as texts. The text descriptions of the images were presented spatially distanced from the images themselves. The application’s preparation allowed the student’s self-pacing. The students were presented with operation instructions for perusing the material (See Figure 2).

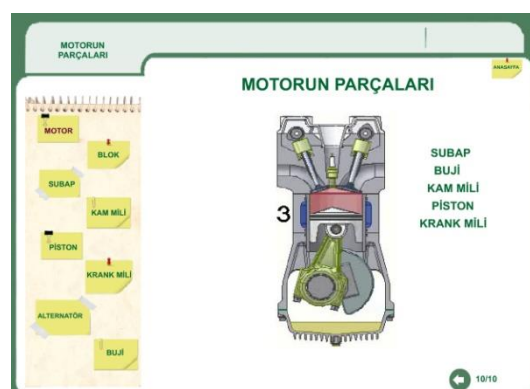


Figure 2. Screenshot of a presentation from split attention multimedia.

2.3. Data collection materials

2.3.1. Eye Tracking Measures

Eye tracking data can provide valuable information about the attention processes of the learners. The participants studied these materials and they were tested individually at the Marmara University Human Computer Interaction Laboratory.

In this study, SMI Experiment and Begaze 2.4 programs were used for measuring eye-movement data. After calibration, the participants were presented with multimedia learning environments.

The fixation numbers and heat map data were analyzed for the findings. Fixation: Fixing eye, looking at object or areas generally with 2-degree distribution threshold and minimum 100-200 ms duration. Heat map: The screens are rated with colors on heat maps according to gaze duration and number (Jacob and Karn, 2003).

2.3.2. Pre-Test

Before the experiment, the students were applied pre-test to determine their level of knowledge. This test consisted of open-ended questions about the parts of the motor. The students were tested before the experiment to understand whether their preliminary information about motor is similar to each other.

2.3.3. Recall Performance Test

After the developed multimedia applications were performed, the recall test was applied to all the students in order to determine the effects of materials on learners' recall performances. The recall test consisted of 5 open ended questions about the parts of the motor. The questions included the tasks on bringing the concepts back. Meanwhile, they were expected to remember the names of the motor parts on the image presented visually. Every concept of the answers was 20 point. The recall test was administered to measure to what extent the learners recalled factual information that was explicitly stated or could be implicitly drawn from the materials. The test results were evaluated by two researchers.

2.3.4. Experiment Process

During experiment, 99 students in the study were taken into application individually. Learners were grouped according to the applied multimedia applications type they were taken into experiment process in HCI laboratory in the Department of Computer Education and Instructional Technology of Marmara University. Students were tested with open ended questions before the experiment to understand whether their preliminary information about motor are similar to each other. 6 students showing differences in terms of preliminary information were excluded. The average score of the students before the experiment was 12.03. This score shows that prior knowledge of all the student groups is low.

The experiment was previously recorded as screen recording with 'SMI Experiment' program in test computer mounted with eye tracking device. This process was

performed only once during the research and each participant was studied via this experiment. The experiment was started after calibration of eye. Then, the eye movements of the students studying focused and split multimedia environments were recorded with the eye tracking devices found in HCI laboratory.

Students to be taken into the experiment were taken to the laboratory individually. Randomly 48 students studied in focused attention multimedia environments according to their groups in HCI laboratory and then answered the performance test about the issue. 51 students studied in split attention multimedia environment according to their groups in HCI laboratory and then answered the performance test having recall tasks about the issue.

2.4. Data Analysis

In the study, while the recall scores and the fixation numbers were defined as dependent variables, the multimedia environment types were defined as independent variables. 47 people who were chosen randomly were able to analyze the data and the results were used. In the program, some data were excluded from the analysis without any bias due to the periodic record error occurring beyond the control of the researchers.

In the light of the research questions, some statistical tests were applied via SPSS 21.0 program (IBM Corp., Armonk, NY). Independent Sample t-Test was used to investigate whether there is difference between the average of the two different groups, One Sample t-Test is used to investigate whether there is difference between two averages of the one group, Mann-Whitney U Test is used to investigate whether the difference between the two groups' averages show normal distribution and 2x3 Factorial Variance analysis is used to investigate whether there is difference between the average of more than two (Buyukozturk, 2006). The records which were recorded via Experiment 2.4 program and showed eye and mouse movements were analyzed via Be Gaze 2.4 program. Fixation, duration and heat map values were examined in the analyses.

3. Findings

One of the research questions in the study investigates whether recall performances of learners showed significant difference according to use of split or focused attention type multimedia environment. The results of Independent Samples t-Test about this question were presented in Table 1.

Table 1. The Results of Independent Sample t-Test about The Recall Performance Scores Of Learners

Multimedia	N	M	sd	t	df	p
Focused Attention	48	74.60	18.013			
Split Attention	51	41.63	18.879	-8.894	97	0.000

When test results were examined, it was observed that recall performance of learners using split or focused attention type multimedia environments showed significant difference ($p < 0.05$, $t(97) = -8.894$, Table 1). It is seen that recall performances of the group which was applied by focused attention type multimedia learning designs, one of the multimedia environments designed according to attention types are higher ($M = 74.60$) than of the group which was applied by split attention type multimedia learning designs ($M = 41.63$, See Table 1).

It was investigated whether fixation number of learners showed significant difference according to use of split or focused attention type multimedia environment. The analyses were performed on total 47 students whose fixation numbers were kept in eye tracking records from study group.

Shapiro-Wilk test was applied to understand whether data was normally distributed and it was seen that data about fixation numbers of learners using split or focused attention type multimedia environments did not have normal distribution ($p < 0.05$). In accordance with this result, non-parametric Mann-Whitney test was used to compare average of learners. When test results were examined, it was observed that fixation numbers of learners using split or focused attention type multimedia environments did not show significant difference ($p > 0.05$, $z = -1.766$, Table 2).

Table 2. Mann-Whitney U Test results about fixation numbers of learners using Focused or Split multimedia environments

Multimedia	N	M	z	p
Focused Attention	23	7637.017		
Split Attention	24	7343.562	-1.766	0.077

It is aimed to investigate difference between the numbers of fixation on texts or pictures in environments. For this purpose, One Sample t-Test was applied and the results were presented in Table 3.

Table 3. One Sample t-Test results about picture or text fixation numbers of learners in environments

Multimedia Sources	N	M	sd	t	df	p
---------------------------	----------	----------	-----------	----------	-----------	----------

Picture	44	2962.066	2591.570	7.667		
Text	44	2443.771	1296.369	12.646	44	0.000

When One Sample t-Test results about picture or text fixation numbers of learners are examined, significant difference is observed in support of picture between number of fixation on pictures or texts ($p < 0.05$). It is seen that learners focus on pictures ($M = 2962.066$) more than texts ($M = 1296.369$) regardless of the use of split or focused attention type environments (See Table 3).

Eye tracking data was analyzed to determine the areas on which learners focused more in multimedia designed according to focused attention. On the screen which names of motor parts were presented as integrated into picture and video, it was aimed that students focused on both of them without any split of attention between text and picture. When eye tracking data was evaluated, it was seen that students mainly focused on pictures, then on texts and menu buttons (See Figure 3).



Figure 3. Fixation numbers belonging to the screen which texts were integrated to pictures in focused attention multimedia

On another focused multimedia screen that audio expression and video were used, it was aimed to make fixation on actually described part in the video via images. So that it was aimed to prevent split of focuses of learners on other objects in the video. When eye tracking data of this screen is evaluated, it is found that learners focus more on the object described in the video. Then, they focus on name of the object and menu buttons (See Figure 4).

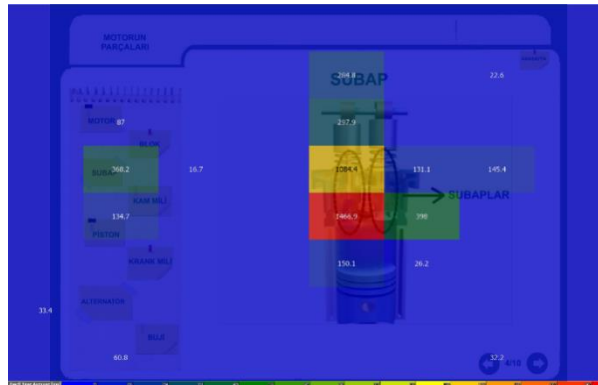


Figure 4. Fixation numbers belonging to the screens which described object is marked in focused attention multimedia

Eye tracking data was analyzed to determine the areas that learners focused more in multimedia designed according to split attention. When eye tracking data obtained for the screen used for video, text and audio expression is evaluated in multimedia learning environments which emergence of split attention effect is possible and motor and its parts are described, it is seen that learners focus more on texts and fixation numbers are more in texts than in picture or video. It is seen that learners' attentions are split between picture and video and use of texts as well as audio expression makes focusing difficult. This situation affected learner performance as a result of emergence of effect of extremeness (See Figure 5).

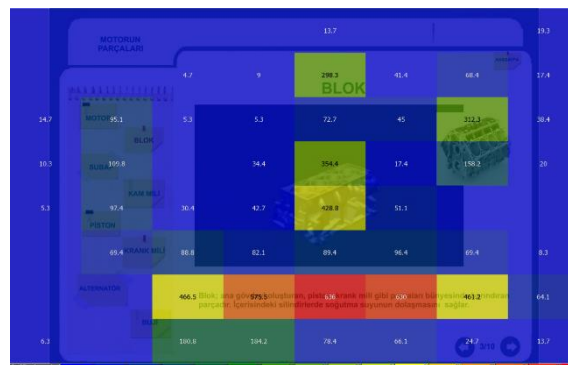


Figure 5. Fixation numbers belonging to the screen which video, text and audio expressions are present in split attention multimedia

When eye tracking data belonging to the screens that names of motor parts in picture or video are presented without integration into pictures is evaluated in multimedia learning environments which emergence of split attention effect is possible, it is seen that attentions of learners are split between picture and text. It is found that they focus more on texts than on picture and buttons according to fixation numbers (See Figure 6).



Figure 6. Fixation numbers belonging to the screen which texts are separately presented from video in split attention multimedia.

In the next research question of the study, eye tracking data was analyzed to determine heat map during use of multimedia in focused attention type by learners. On the image in focused attention multimedia, it was aimed that learners focused on both the text and picture without attention split on the screens which texts containing names of motor parts were integrated into the picture. When heat maps are evaluated according to eye tracking data, it is seen that learners focus more on pictures than on texts and menu buttons (See Figure 7).

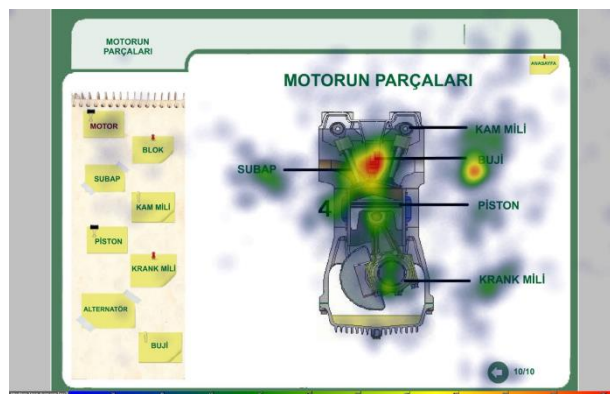


Figure 7. Heat maps belonging to the screens which texts are integrated into pictures in focused attention multimedia.

In focused attention multimedia, it was tried to perform focusing via marking on actually described part in video. Therefore, it was aimed to prevent attentions of learners to split into other objects in video. When the heat maps about the eye tracking data belonging to this screen are examined, it is seen that learners focus more on the object marked in the video. Then, they focus on name of the object and menu buttons (See Figure 8).

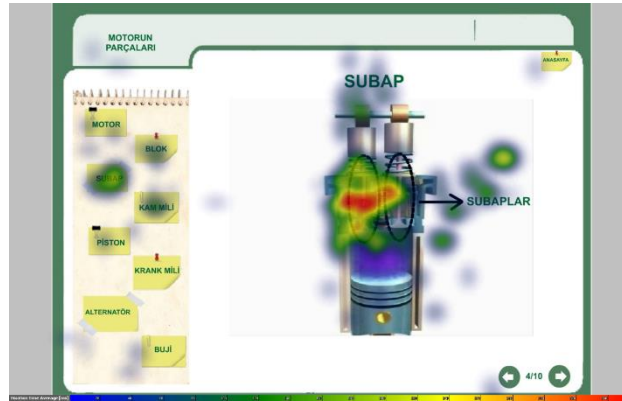


Figure 8. Heat map belonging to the screen which the object is marked in focused attention multimedia

Eye tracking data was analyzed to determine heat maps in the progress of use of multimedia by students in split attention type. When heat map about eye tracking data obtained for the screen that video, text and audio expression were used was examined in multimedia learning environments which emergence of split attention effect is possible, it is seen that learners focus more on texts than on picture or video. It is seen that learners' attentions are split between picture and video and use of texts as well as audio expression makes focusing difficult. This situation affected learner performance as a result of emergence of effect of extremeness (Figure 9).

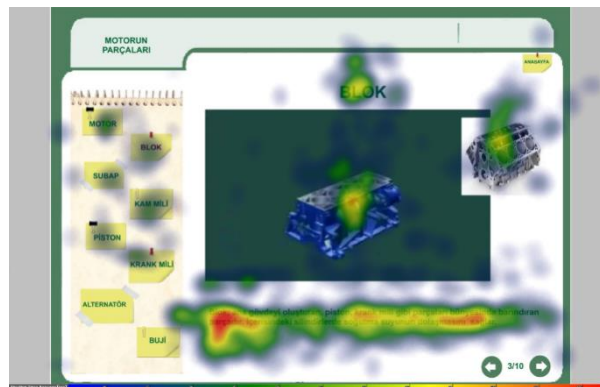


Figure 9. Heat map belonging to the screen that video, picture and audio expressions are present in split attention multimedia.

When heat map belonging to the screens that are presented as names of motor parts in picture or video are not integrated into pictures is evaluated in multimedia learning environments which emergence of split attention effect is possible, it is seen that attentions of learners are split between picture and text. It is found that learners focus more on texts, then on picture and buttons (See Figure 10).

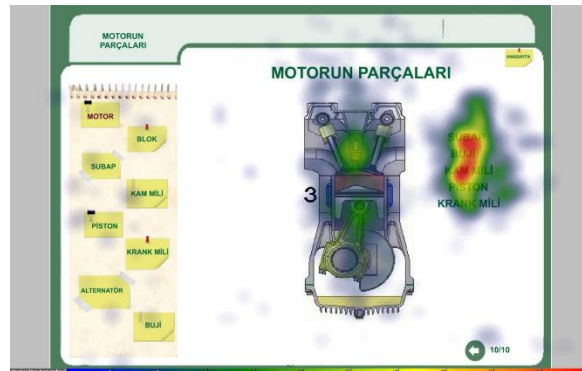


Figure 10. Heat map belonging to the screen that texts and pictures are separately presented in split attention multimedia

In focused attention multimedia, the part was marked in the video to increase focusing on motor part being described with the video. This marking was not performed in split attention multimedia. In this situation, focusing is dispersed on the video and it is not focused on the part being described (See Figure 11).

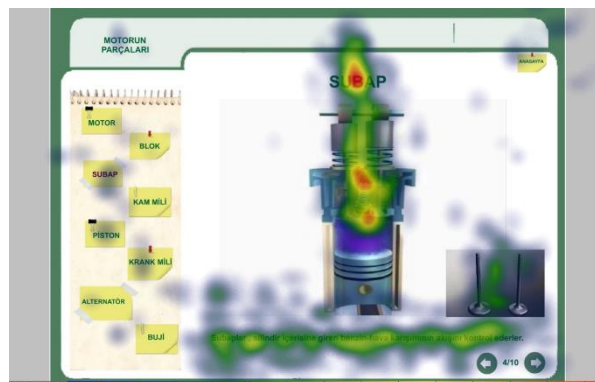


Figure 11. Heat map belonging to the screen that is presented without marking the object in split attention multimedia

4. Conclusion

Use of different sources such as picture, text and audio in learning environments enriches the education environments, especially online learning environments as tools assisting rapid development and spread of knowledge support learning. In developing online learning environments, interactive learning process is generated between content and learners. Environments used aim to provide the configuration of knowledge via keeping students active during learning process.

In e-learning environments, many studies revealed that learners showed higher learning performances in the environments with audio-based animations, also text and pictures were integrated together (van Genuchten, Scheiter and Schüler, 2012; Huff, Bauhoff and Schwan, 2012; Köhl, et al., 2011; Liu, et al., 2012; Lin, Hung and Chang, 2013; Plass, et al., 2013). On the other hand, simultaneous presentation and presence of semantic harmony between them should be considered when animation and expression are used together (Širanović, 2007; Mayer, 2009). In this study, it was similarly revealed that the restoration performances of the learners were higher in the environments with the presentation of integrated visual and verbal presentation type information than in the environments without this integration. On the other hand, the simultaneous presentation and presence of semantic harmony between them should be considered when animation and expression are used together (Mayer, 2009; Širanović, 2007).

Within the scope of the study, the difference created on recall performances of learners by multimedia learning designs prepared with different attention types was examined. When the results were evaluated, the scores of recall performances of learners show differences in focused and split attention multimedia. In multimedia designed according to the focused attention, learners showed higher performances. In furtherance of this result, many studies were conducted to provide permanent learning in multimedia (Agostinho, Tindall-Ford & Roodenrys, 2013; Akbulut, 2011; Kalyuga, 2009; Mayer & Moreno, 2010; Schüler, Scheiter & Gerjets, 2013). For effective design of these environments, it is aimed that learners' attentions focus on content without any split. Therefore, many principals are considered. In the light of the performed studies, the principals were also considered in the focused attention multimedia of this study.

According to eye tracking data obtained about the screens which picture, video and texts are presented together, one of the results is that learners focus more on video or pictures in focused attention multimedia. Focusing on video and pictures by learners was provided without split of attention. In the study performed by Yang, et al. (2013), the results showing that average fixation time and average data processing time are longer in areas with pictures show parallelism with the study. On the other hand, in the study carried out by Liu, Lai and Chuang (2011), they revealed that learners focused better on video in the environments where texts were presented narratively, rather than visually.

It was found that markings made to aim to draw attention to a certain point on images had contributions to recall performances of learners. In the study carried out by Chen, Wang, Chen and Chen (2014), it was seen that learners showed better performances with the use of visually emphasized presentations and visual markings. In two studies performed by Ozcelik et al., (2009, 2010), color coding method was used in learning environments prepared via using markings and its positive effects were presented among the results via eye tracking data.

Increase in learning with color coding was performed with accurate positioning of pictures and texts related to each other concurrently.

References

- Agostinho, S., Tindall-Ford, S., & Roodenrys, K. (2013). Adaptive diagrams: handing control over to the learner to manage split-attention online. *Computers & Education*, 64, 52–62.
- Akbulut, Y. (2011). Bilişsel yük kuramı ve çoklu ortam tasarımı. Dursun, Ö.Ö. ve Odabaşı, H.F. (Ed.), *Çoklu Ortam Tasarımı*, (37-55), Ankara: Pegem Akademi.
- Bayram, S. & Mutlu-Bayraktar, D. (2012). Using eye tracking to study on attention and recall in multimedia learning environments: the effects of design in learning. *World Journal on Educational Technology*, Vol 4, issue 2, 81-98.
- Biedert, R., Buscher, G., & Dengel, A. (2009) *Hauptbeitrag / The Eyebook*. The EyeBook Using Eye Tracking to Enhance the Reading Experience.
- Brickenkamp, R., & Zillmer, E. A. (1998). *d2 Test of Attention*. Göttingen, Germany: Hogrefe & Huber.
- Büyükoztürk, S., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, S. & Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Büyükoztürk, Ş. (2006). *Veri analizi el kitabı*, 6. Baskı, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Cierniak, G., Scheiter, K., & Gerjets, P. (2009). Explaining the split-attention effect: Is the reduction of extraneous cognitive load accompanied by an increase in germane cognitive load? *Computers in Human Behavior*, 25(2), 315-324.
- Crooks, S., Inan, F., Cheon, J., Ari, F. & Flores, R. (2012). Modality and cueing in multimedia learning: Examining cognitive and perceptual explanations for the modality effect, *Computers in Human Behavior*, 28(3), 1063–1071.
- Florax, M., & Ploetzner, R. (2010). What contributes to the split-attention effect? The role of text segmentation, picture labelling, and spatial proximity. *Learning and Instruction*, 20, 216-224.
- van Genuchten, E., Scheiter, K. & Schüler, A. (2012). Examining learning from text and pictures for different task types: Does the multimedia effect differ for conceptual, causal, and procedural tasks? *Computers in Human Behavior*, 28(6), 2209-2218.
- Ginns, P. (2005). Meta-analysis of the modality effect. *Learning and Instruction*, 15, 313- 331.
- Hillstrom, A.P., & Chai, Y.C. (2006). Factors that guide or disrupt attentive visual processing. *Computers in Human Behavior*, 22, 648-656.
- Huff, M., Bauhoff, V., & Schwan, S. (2012). Effects of split attention revisited: A new display technology for troubleshooting tasks. *Computers in Human Behavior*, 28, 1254-1261.
- Kalyuga, S. (2009). *Cognitive load factors in instructional design for advanced learners*. NY: Nova Science Publishers, Inc.
- Karakaş, S. & Yalın, A., (1995). Görsel işitsel sayı dizileri testi B formunun 13-54 yaş grupları üzerindeki standardizasyon çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 10 (34), 20-31.

- Karasar, N . (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi*. 17. Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Koppitz, E. M. (1970). The Visual Aural Digit Span Test with elementary school children. *J Clin Psychol*, 26: 349-353.
- Kühl, T., Scheiter, K., Gerjets, P., & Edelman, J. (2011). The influence of text modality on learning with static and dynamic visualizations. *Computers in Human Behavior*, 27, 29–35.
- Lin, C. F., Hung, Y. H., & Chang, R. I. (2013). Analyzing the effects of different multimedia materials on learning system, *Journal of Computer Trends and Technology*, vol.4, No.5, 2145-2150.
- Liu, T., Lin, Y., Tsai, M. & Paas, F. (2012) Split-attention and redundancy effects on mobile learning in physical environment. *Computers & Education*, 58 (1) 172-180.
- Liu, H. C., Lai, M. L., & Chuang, H. H. (2011). Using eye-tracking technology to investigate the redundant effect of multimedia web pages on viewers' cognitive processes. *Computers in Human Behavior*, Vol: 27, 2410–2417.
- Mason, L., Tornatora, M. C., & Pluchino, P. (2013). Do fourth graders integrate text and picture in processing and learning from an illustrated science text? Evidence from eye-movement patterns. *Computers & Education*, 60(1), 95–109.
- Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning*. New York, USA: Cambridge University Press.
- Mayer, R. E. & Moreno, R. (2010). Techniques that reduce extraneous cognitive load and manage intrinsic cognitive load during multimedia learning. J. L. Plass, R. Moreno ve R. Brünken, (Ed.), *Cognitive Load Theory* (s.131-153). New York: Cambridge University Press.
- Mayer, R. E. & Moreno, R. (2002). Aids to computer-based multimedia learning. *Learning and Instruction*, 12, 107-119.
- Moreno, R., & Park, B. (2010). Cognitive load theory: Historical development and relation to other theories. In. J.L. Plass, R. Moreno, & R. Brünken (Eds.), *Cognitive Load Theory*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Namahn. (2000). *Using eye tracking for usability testing*. Brussels, Namahn.
- Plass, J.L., Heidig, S., Hayward, E.O., Homer, B.D., & Um, E.J. (2013). Emotional Design in Multimedia Learning: Effects of Shape and Color on Affect and Learning. *Learning and Instruction. Advanced Online Publication*, doi:10.1016/j.learninstruc.
- Plass, J. L., Moreno, R. & Brünken, R. (2010). *Cognitive Load Theory*, ch. 4. New York: Cambridge.
- Russell, M. (2005). Using eye-tracking data to understand first impressions of a website. *Usability News*, 7(1), 1- 14.
- Schmidt-Weigand, F., Kohnert, A. & Glowalla, U. (2009), A closer look at split visual attention in system- and self-paced instruction in multimedia learning. *Learning and Instruction*, Vol. 1, 11.
- Schmidt-Weigand, F., & Scheiter, K. (2011). The role of spatial descriptions in learning from multimedia. *Computers in Human Behavior*, 27(1), 22-28. doi: 10.1016/j.chb.2010.05.007

- Seufert, T., Schütze, M., & Brünken, R. (2009). Memory characteristics and modality in multimedia learning: An aptitude-treatment-interaction study. *Learning and Instruction*, 19(1), 28-42.
- Sorden, S. D. (2005). A cognitive approach to instructional design for multimedia learning. *Informing Science Journal*, V:8.
- Spreen, O. & Strauss, E. (1998). *A compendium of neuropsychological tests: Administration, norms, and commentary*. (2nd ed.). NY: Oxford University Press. 6-10.
- Sweller, J. (2010). Element interactivity and intrinsic, extraneous, and germane cognitive load. *Educational Psychology Review*, 22(2), 123-138.
- Širanović, Z. (2007). *Guidelines for designing multimedia learning materials*. Varaždin: University of Zagreb.
- Underwood, G., & Radach, R. (1998). Eye guidance and visual information processing: Reading, visual search, picture perception and driving. In G. Underwood (Ed.), *Eye Guidance in Reading and Scene Perception* (pp. 1-28). Oxford, England: Elsevier Science Ltd.
- Yang, F. Y., Chang, C. Y., Chien, W. R., Chien, Y. T., & Tseng, Y. H. (2013). Tracking learners' visual attention during a multimedia presentation in a real classroom. *Computers & Education*, Vol: 62, 208-220.

Body Image and Self-Esteem as Predictor Variables of Social-Phobia *

Namık Kemal HASPOLAT**, Mücahit KAĞAN****

Received date:19.06.2017

Accepted date:12.07.2017

Abstract

The current study was conducted to investigate the body image and self-esteem as predictor variables of social-phobia in university students. The study was designed with a descriptive research method in relational screening model as it aimed to determine the degree of joint variation or existence between two or more variants. The participants consisted of 750 undergraduate students, 267 males (35,6%) and 483 females (64,4%), studying at Faculty of Education, Erzincan University in the 2015-2016 academic years and this sample group was chosen with cluster sampling method. The mean age was 21.44 for all participants. As data collection materials, Body Image Scale, Social Anxiety Scale, Rosenberg Self-Esteem Scale and Personal Information Form were used. The Independent Samples t-test, Analysis of Variance and Multiple Regression Analysis were performed in order to examine the data. According to the study findings, it was concluded that self-esteem and body image were significant predictor variables of social phobia .29.

Keywords: Body Image, Self-Esteem, Social-Phobia

* The data of the present study were obtained from master's thesis of the first author and it was also presented as a summary research paper at the 1 st INES International Academic Research Congress .

** Erzincan University, Faculty of Education, Department of Psychological Counselling and Guidance, R. A, Erzincan/Turkey. e-mail: nhaspolat@erzincan.edu.tr

*** Erzincan University, Faculty of Education, Department of Psychological Counselling and Guidance, Assoc. Prof, Erzincan/Turkey. e-mail: mkagan@erzincan.edu.tr

Sosyal Fobinin Yordayıcıları Olarak Beden İmajı ve Benlik Saygısı[†]

Doi numarası: 10.17556/erziefd.322327

Namık Kemal HASPOLAT , Mücahit KAĞAN*****

Geliş tarihi:19.06.2017

Kabul tarihi:12.07.2017

Öz

Bu araştırma, üniversite öğrencilerinde sosyal fobinin yordayıcıları olarak, beden imajı ve benlik saygısının incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırma, iki ya da daha fazla değişken arasındaki değişimin varlığını ya da var olan durumunu belirlemeye yönelik olduğundan, ilişkisel tarama modelinde betimsel bir araştırma olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklem grubunu Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesinde 2015-2016 eğitim öğretim yılında öğrenim görmekte olan öğrenciler arasından küme örnekleme yöntemiyle belirlenen 267'si erkek (%35,6) ve 483'ü kız (%64,4) toplam 750 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma grubunun yaş ortalaması 21.44'dür. Araştırmada veri toplama araçları olarak Vücut Algısı Ölçeği, Sosyal Kaygı Ölçeği, Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler Korelasyon ve Çoklu Regresyon yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda benlik saygısı ve beden imajının, sosyal fobinin .29 düzeyinde anlamlı birer yordayıcıları olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Beden İmajı, Benlik Saygısı, Sosyal Fobi

* Bu çalışmanın verileri birinci yazarın yüksek lisans tezinden alınmış ve özet bildiri olarak 1. Uluslararası INES Akademik Araştırmalar Kongresi 'nde sunulmuştur.

** Erzincan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, PDR Anabilim Dalı, Öğretim Elemanı, Erzincan/Türkiye. E-mail: nhaspolat@erzincan.edu.tr

*** Erzincan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, PDR Anabilim Dalı, Öğretim Üyesi, Erzincan/Türkiye. E-mail: mkagan@erzincan.edu.tr

1. Giriş

İnsanlar ilk çağlardan itibaren dış görünüşlerine önem vermişlerdir. Bunun için bitki köklerini, yosunları ve hayvan tüylerini kullanmışlardır. Bunun yanı sıra doğadaki diğer materyallerden yararlanarak çeşitli boyaları, kıyafetleri ve güzellik malzemelerini kullanarak daha estetik ve alımlı görünmeye çalışmışlardır. Bu süreç, günümüzde teknoloji ve tıp biliminin gelişmesi ve ilerlemesi ile birlikte daha farklı bir boyut almıştır. Günümüzde insanlar beğenmedikleri uzuvlarını cerrahi yöntemler ile değiştirebiliyor ve kimyasal maddeler kullanarak kaş, göz, saç vb. uzuvlarını normalde olduğundan daha güzel gösterebilmektedir. Son yıllarda özellikle de medyanın etkisi ile insanların dış görünüşlerine daha da fazla önem vermeye başladıkları düşünülmektedir. Yapılan araba reklamlarından dizilere, kozmetik ürünlerinden dondurma reklamlarına kadar birçok platformda kadın ve erkeklerin ideal vücut ölçülerinde olduğu ve bunun da gençler üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Bu konuda ASAPS'in (The American Society for Aesthetic Plastic Surgery) 2013 yılında yayınladığı veriler bu düşünceye temel teşkil edebilir. ASAPS'in verilerine göre plastik cerrahide son 15 yılda %44'lük bir artış meydana gelmiştir.

İnsanlardaki olumlu beden algısının, onların özgüvenini ve sosyalliklerini arttırdığı, toplum karşısında konuşurken ya da performans sergilerken kendilerini daha rahat hissetmelerini sağladığı, arkadaş gruplarına sahip olmalarında etkili olduğu yapılan çalışmalarda ortaya konulmuştur (Erdoğan ve Tütüncü, 2015; Yılmaz, 2015; Matera ve ark.,2013; Kalafat, 2006, Clark ve Tiggemann, 2006; Tarhan, 1995).

Beden imajı, kendi bedenimizin zihnimizde oluşan bir resmidir; aslında, bedenimizin bize nasıl görüldüğüdür (Schilder, 1935). Gardner (1996) ise; beden imajının, kişinin bedeninin görünümüyle ilgili zihninde çizdiği resim olarak tanımlanacağını ifade etmiştir. Gündoğan (2006)'a göre, beden imajı bireyin kendi bedeninin parçalarını değerlendirmesi ve bu parçaların fonksiyonlarıyla ilgili olumlu ya da olumsuz bir tutuma sahip olmasıdır. Bireyin bedenle ilgili duygu ve düşüncelerinin akıldaki şemasıdır. Özet olarak, beden imajı çok boyutlu ve öznel bir yapıya sahip olmasının yanında bireyin kendi bedenine dair duyguları, düşünceleri ve algılarını içeren bir kavramdır.

Beden imajının, kişinin yaşına, cinsiyetine, vücut ağırlığına, sağlığına, zamana ya da içinde yaşadığı topluma göre değişiklik gösterebileceği gerçeği dikkate alınarak kişinin sadece estetik özellikleriyle sınırlı tutulmamalıdır (Neagu, 2015). Beden memnuniyeti aynı zamanda benlik saygısı ile ilişkilidir. Çünkü bedenini beğenen insanlar olumlu benlik saygısına sahip olurken aynı zamanda kendilerini sosyal hayat içerisinde daha rahat hissedebilirler (Antony ve Swinson, 2008; Köknel, 1999).

Benlik kişisel özelliklerimizi nasıl değerlendirdiğimiz yani bir insan olarak kendimizi nasıl gördüğümüzdür. Benlik saygısı ise benliği nasıl değerlendirdiğimize bağlı olarak ortaya çıkmaktadır (Burger, 2006). Benlik saygısı kavramı denilince akla ilk gelen isimlerden biri Rosenberg'dir. Rosenberg benlik saygısını kişinin kendisine atfettiği olumlu ya da olumsuz tutumlar olarak tanımlamıştır (Rosenberg, 1965). Pişkin (2000) benlik saygısı yerine özsaygı kavramını kullanarak, özsaygıyı bireyin gerçek benliği ile ideal benliği arasındaki farkı değerlendirmesi olarak ifade etmektedir. Yapılan birçok tanıtımda yazarların, benlik saygısı ile ilgili olarak bireyin kendisine yönelik olumlu ya da olumsuz değerlendirmeleri, algıları, kendini kabulü gibi kavramları sıkça kullandıkları görülmektedir. Bunun yanı sıra, benlik saygısını kişinin kendisini onaylaması ya da onaylamamasının bir belirleyicisi olarak

değerlendirilebilirken ayrıca kişinin kendisini yetenekli, başarılı kabul edip etmediği ve hayatının anlamlı, değerli olup olmadığını ölçen bir araç olarak da tanımlanabilir (Coopersmith, 1967). Ülkelerin kalkınma planlarında, yetenekli, akademik başarısı yüksek bireylerin ihtiyaç duyulan alanlara yönlendirilerek nitelikli insan gücü yetiştirilmesi kayda değer bir konudur (Gür, 2013). Dolayısıyla yüksek benlik saygısına sahip bireylerin belirlenebilmesi nitelikli insan gücü yetiştirme sürecine ve ülke açısından ihtiyaç duyulan alanlara yönlendirme de katkı sağlayabilir.

Son yıllarda benlik saygısı üzerine yapılan araştırmalarda demografik değişkenler (yaş, cinsiyet, yaşamın çoğunun geçirildiği yer, kardeş sırası ve sayısı vs.) ile birlikte sosyal destek algıları, beden imajı, sosyal fobi, iyi oluş, yeme tutumları, obezite, sünnetli olma gibi farklı değişkenlerin de benlik saygısını etkileyen faktörler içerisinde incelendiği görülmektedir (Sel, 2016; Çetin, 2015; Saric ve Sakic, 2013; Berg ve ark. 2010; Hamarta, 2009; Kalkan ve ark., 2010; Türe, 2009; Tarhan, 1995). Bu ve benzeri birçok çalışmadan yola çıkarak benlik saygısının gelişen ve değişen süreç içerisinde farklı birçok değişkenden etkilenebileceği söylenebilir. Çalışmamızın başka bir boyutu olan sosyal fobinin ise benlik saygısı ile ilişkili olduğu ve yapılan çalışmalarda benlik saygısının sosyal fobinin güçlü bir yordayıcısı olduğu yönündedir (Sübaşı, 2007; Sel, 2016).

Sosyal fobi DSM-V'de (2014) bireyin, başkalarının değerlendirilebilecek olduğu bir ya da birden çok toplumsal durumda belirgin bir kaygı ya da korku duyması şeklinde ifade edilmiştir. Bu tanıma benzer bir tanımda ICD-10 (International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems) ölçütlerinde mevcuttur. Sosyal fobi dikkat odağı olmaktan veya utanılacak ya da aşağılanacak şekilde davranmaktan korku duymak ve belirgin bir şekilde kaçınmak olarak belirtilmiştir.

Köknel (1999) sosyal fobinin genel olarak gençlik çağında başladığını ileri sürmüştür. Sosyal fobinin gerçek dışı ve mantıksız bir kaygı ve korku durumu olarak değerlendirmiştir. Bu korku ve kaygılar topluluk içinde bulunmak, konuşmak, karşı cinsle birlikte olmak gibi ortamlarda ortaya çıkar. Sosyal fobi yaşayan bireyler sosyal ortamlara girdikleri zaman kaygı düzeyleri yükseldiği için bu ortamlardan uzaklaşmak belirgin bir davranış biçimi olarak görülür. İlaveten eleştirilme korkusu yaşadıkları için benlik saygıları düşer. Benlik saygısında meydana gelen bu düşüş yüzünden kendilerini başkalarının yanında değersiz olarak algılayarak toplum içinde hatalı, kötü davranacağı düşüncesi ile sosyal ortamlara dahil olmaktan kaçınırlar. Kring ve ark.(2015) ise sosyal fobiyi başkalarının gözünün üzerinde olabileceği sosyal ortamlarda olma ya da sadece tanıdık olmayan insanlarla karşılaştığında yaşanan mantıklı olmayan, ısrarlı bir korku şeklinde tanımlamışlar ve özellikle ergenlik çağında başladığını, sosyalleşmeyi etkilediği ileri sürmüşlerdir. Benzer bir tanımda ise Butcher ve ark.(2013) sosyal fobiyi sosyal ortamlarda kişiyi yetersiz kılan korkular şeklinde ifade etmişler ve genellikle ergenlik ve genç yetişkinlik döneminde başladığını belirtmişlerdir.

Sosyal fobi yaşayan bireylerde görülen belirtiler içerisinde en sık olanları, toplum içinde konuşmak (%89,4), başkalarının bulunduğu bir yere girmek (%63,1), yabancılarla birlikte olma (%47,3) şeklinde sıralanmıştır (Sevinçok, 2000). Bunun yanında sosyal fobi oldukça inatçıdır, 12 yıllık bir çalışmada kendiliğinden iyileşme oranı sadece %37 olduğu görülmüştür (Bruce ve ark., 2005; akt.,Butcher ve ark., 2013).

Günümüzde ergenlerin ve genç yetişkinlerin giderek dış görünüşlerine daha fazla önem verdikleri ve olumsuz beden algısına sahip olan bireylerin psikolojik sorunlar yaşadıkları, bu sorunlar yüzünden giderek içlerine kapandıkları ve sosyal hayattan uzaklaştıkları bir problem

olarak görülebilmektedir. Bu durum beraberinde sosyal fobinin oluşmasına sebep olabilmektedir. Özellikle de ergenlik ve genç yetişkinlik dönemi sosyal fobinin ortaya çıktığı yaşlar olması nedeniyle birey açısından kritik bir dönem olduğu kabul edilmektedir (Kring ve ark.,2015).

Ülkemizde sosyal fobinin yaygınlığı ile ilgili olarak İzgiç, Akyüz, Doğan ve Kuğu (2000) tarafından yapılan araştırma sonucunda, sosyal fobinin kadınlarda daha fazla olduğu tespit edilmiş olup kadınlarda yaşam boyu yaygınlığı % 9,8 erkeklerde ise % 9,4 olarak bulgulanmıştır. Yapılan araştırma sonuçlarına bakıldığında sosyal fobinin ergenlerde ve genç yetişkinlerde daha sık rastlanan bir sorun olduğu göz önünde bulundurularak bu konunun araştırılması önemli görülmüştür. Bu çalışmada beden imajı, benlik saygısı ve sosyal fobi arasındaki ilişki açıklanmaya çalışılmıştır. Bu çalışma sonuçları sosyal fobinin oluşumunun önlenmesi ile sağlıklı benlik algısı ve olumlu beden imajı algısı oluşumunda geliştirilecek önleyici rehberlik programlarına temel teşkil edebilir. Üniversiteler bünyesinde bulunan psikolojik danışma merkezlerinde yapılan uygulamalara ve bu merkezde çalışan psikolog veya psikolojik danışmanlara kaynak teşkil edebilir. Ayrıca bu çalışma ile bu üç değişkenin kendi aralarındaki ilişki ve farklı değişkenler açısından ele alınmasıyla problem durumunun aydınlatılması ve gelecekte yapılacak çalışmalara kaynak olması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma sosyal fobinin yordayıcıları olarak, beden imajı ve benlik saygısının yordama gücünü belirlemeye yönelik ilişkisel tarama modelinde bir çalışmadır. İlişkisel tarama modeli, "iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve/ya da derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir" (Karasar, 2009).

2.2. Evren-Örneklem/Çalışma Grubu/ İncelenen Dokümanlar

Bu çalışmanın araştırma grubunu, 2015-2016 akademik yılında Erzincan Üniversitesi öğrenim görmekte olan 3682 öğrenci içerisinde seçilen 750 eğitim fakültesi öğrencisi oluşturmaktadır. Katılımcıların yaş ortalaması 21,44, yaş aralığı ise 18-32 arasında değişmektedir. Araştırma grubuna ait diğer betimsel istatistikler ise Tablo-1 ve Tablo-2'de verilmiştir.

Bu çalışmada araştırma grubu, küme örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Küme örnekleme; evren ya da çalışma evreni, çoğu zaman içinde çeşitli elemanları olan, benzer amaçlı (işlevli) kümelerden oluşur. Araştırma, evrenden seçilerek kümeler üzerinde yapılabilir. Evrendeki tüm kümelerin tek tek (bütün elemanları ile birlikte) eşit seçilme şansına sahip oldukları durumda yapılan örnekleme küme örnekleme denir (Karasar, 2012).

Kullanılan küme örnekleme yöntemi ile farklı bölümlerde okuyan öğrenciler, üniversite yerleştirme puanlarına göre dört farklı kümede toplanmıştır. Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı öğrencileriyle Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencileri eşit ağırlık kümesini, Matematik ve Fen bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalı sayısal kümeyi, Türkçe Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı sözel kümeyi, Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı ve Beden Eğitimi Bölümü Öğretmenliği öğrencileri ise özel yetenek ile öğrenci alan kümeyi oluşturmaktadır.

Tablo1: Bölümlere Göre Öğrenci Dağılımı

Puan türü	Bölüm	f	%	Σf	Σ%
Eşit Ağırlık	<i>PDR</i>	149	19.8	235	31.4
	<i>Okul Öncesi Ögt.</i>	86	11.5		
Sözel	<i>Sosyal Bilgiler Ögt.</i>	71	9.5	195	26
	<i>Türkçe Ögt.</i>	124	16.5		
	<i>Fen Bilgisi Ögt.</i>	48	6.4		
Sayısal	<i>Matematik Ögt.</i>	125	16.6	173	23
	<i>Beden Eğitimi Ögt.</i>	56	7.5		
Özel Yetenek	<i>Müzik Ögt.</i>	91	12.1	147	19.6
	<i>Toplam</i>	750	100			100

Tablo2: Öğrenci Sayılarının Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	N	%
<i>Erkek</i>	267	35,6
<i>Kız</i>	483	64,4
Toplam	750	100

2.3. Verilerin Toplanması

Uygulama öncesinde ilgili etik kuruldan gerekli izinler alınmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları üniversite öğrencilerine araştırmacı tarafından gruplar halinde uygulanmıştır. Veri toplama araçları gruplara uygulanmadan önce araştırmacının amacı hakkında gruplara bilgi verilmiştir. Verilerin toplanmasında her bir grupta yaklaşık olarak 45-50 dakika sürmüştür. Verilerin bir kısmı, veri analizini etkileyecek düzeyde uç değerlere sahip olmalarından dolayı, doldurulan içerikler incelenmiş ve bu ölçeklerin içtenlikle yanıtlanma varsayımını karşılamadığı görülmüştür, bir kısmı da hatalı ve eksik doldurulmasından dolayı toplamda 32 kişiye ait veriler veri setinden çıkarılmıştır.

2.3. Veri toplama araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlana kişisel bilgi formu, Hovardaoğlu (1992) tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılan Vücut Algısı Ölçeği, Özbay-Palancı (2001) tarafından geliştirilen Sosyal Kaygı (anksiyete) Ölçeği (SKÖ) ve Rosenberg (1965) tarafından geliştirilen ve Çuhadaroğlu (1986) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği (RBSÖ) veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

2.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Çalışmada öğrencilere ilişkin demografik bilgileri toplamak amacıyla bu araştırma kapsamında geliştirilmiştir. Etik kurallar ve gerçekçi cevaplar alabilmek amacıyla araştırma sırasında katılımcılara kimlik bilgilerini içeren sorular yöneltilmemiştir.

2.3.2. Vücut Algısı Ölçeği

Orijinal adı Body-Cathexis Scale (BCS) olan ölçek, 1953 yılında Secard ve Jurard tarafından geliştirilmiş, Kişinin 40 ayrı vücut bölümünden ya da işlevinden memnuniyetini belirleyen bir ölçektir. Secard ve Jourard, kişinin bedeninden sağladığı doyumun benlik kavramı ile ilişkili

olduğu düşüncesinden hareketle geliştirdikleri hipotezlerin test edilmesi sonucunda, ölçeklerini iki bölümden oluşturmuşlardır. Orijinal ölçeğin ilk bölümü beden bölümleri ve işlevlerini içeren 46 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin ikinci bölümü benlik ile ilgilidir ve benliğin çeşitli yönlerini (kişilik, kendine güven, ahlak vb.) içeren 55 madde içermektedir (Uğur,1996). Ölçeğin ülkemizde kullanılan formu, 40 maddeden oluşan beş dereceli Likert tipi bir ölçme aracıdır (1= Oldukça beğeniyorum, 2= Oldukça beğeniyorum, 3= Kararsızım, 4= Pek beğenmiyorum, 5= Hiç beğenmiyorum). En olumlu ifade 1 puan, en olumsuz ifade ise 5 puan almaktadır. Buna göre, alınabilecek en düşük toplam puan 40, en yüksek toplam puan 200'dür. Ölçekten alınan toplam puanın artması, kişinin vücut bölümlerinden ya da işlevinden duyduğu memnuniyetin azalmasını, puanın azalması ise memnuniyetin artmasını belirtmektedir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları, 56 kız ve 70 erkek üniversite öğrencisi ile yapılmıştır. Güvenirlik çalışmasında; beden bölümleri ve işlevlerini ile benliğe ilişkin bölümlerden elde edilen puanlar arasındaki korelasyon kızlar için $r=.66$, erkekler için $r=.58$ olarak bulunmuştur. Testin iki yarım güvenilirliği beden doyumunu için $r=.81$, benlik için $r=.90$ olarak elde edilmiştir. Geçerlik çalışması sonucunda; Maslow Psikolojik Güvenlik – Güvensizlik Testi ile beden doyumunu korelasyonu $r=-.32$, benlik puanları ile korelasyonu $r=-.52$ olarak belirlenmiştir. Böylece, düşük doyum puanlarının güvensizlikle birleştiği belirlenmiştir (Uğur,1996). Ölçek, 1986 yılında Hovardaoğlu tarafından Türkçeye çevrilmiş ve üniversite öğrencileri üzerinde yapılan çalışmada iki yarım güvenilirliği $.75$, madde test korelasyonları $r=.45$ ile $r=.89$ arasında ve Cronbach Alfa katsayısı $r=.91$ olarak belirlenmiştir (Hovardaoğlu, 1992). Testin bu çalışmada uygulanması sonucu Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı $.93$ olarak bulunmuştur.

2.3.3. Sosyal Kaygı (anksiyete) Ölçeği (SKÖ)

Ölçek Özbay-Palancı (2001), tarafından üniversite öğrencilerinin yaşadığı “sosyal kaygı” içerikli sorunları belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Üniversite öğrenci popülasyonuna yönelik kullanılabilirliğe sahip olacak şekilde geliştirilen ölçek, üniversite öğrencilerinin sosyal durumlara uygun becerilerini ve bu durumlarda oluşabilecek kaygılarını ölçebilecek yapıda hazırlanmıştır. Test kriter ve yapı geçerliliğine tabi tutulmuştur. Kriter geçerliliği için SCL-90 (Belirti tarama listesi) ölçeğinin ilgili dört alt ölçeği ve MMPI(Minnesota Çok Yönlü Kişilik Envanteri) sosyal içedönüklük (Si) alt testi kullanılmıştır. Yapı geçerliliğine yönelik faktör analizi sonucunda 30 maddelik üç faktörlü bir test yapısı oluşmuştur. Faktör analizi SPSS 10.0 ile gerçekleştirilmiştir. Yapılan faktör analizinde faktörlenebilirlik değişik yöntemlerle incelenmiştir. İlk olarak bütün maddeler arasındaki korelasyon matrisleri incelenmiş ve uygunluk aranmıştır. Örneklem uygunluğu ve Sphericity testleri gerçekleştirilmiştir. KMO örneklem uygunluk katsayısı $.90$, Barlett Küresellik testi χ^2 değeri 3644.58 ile $p<.001$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Yapılan ilk faktör analizinde döngüsel metot kullanılarak faktör çözümlemesinin birden büyük öz değerleri grafikleme yöntemiyle (scree test) maksimum manidar faktör sayısı incelenmiştir. Uygunluk gösteren ve açıklanabilir faktör sayısının üç olduğu belirlenmiştir. Varimax rotasyon faktör çözümlemesinin sonuçlarıyla elde edilen bu üç faktör (1) sosyal kaçınma, (2) kritize edilme kaygısı ve (3) bireysel değersizlik duygusu olarak adlandırılmıştır. Üç faktörün açıkladığı toplam varyans orijinal varyansın % $32,9$ 'udur. Testin kriter geçerliliği için kullanılan MMPI Si alt testi ile $r=.43$, $p<.001$, SCL alt testlerinden kişiler arası ilişkilerde duyarlılık alt testi ile, $r=.51$, $p<.001$, kaygı testi ile, $r=.25$, $p<.01$, fobik anksiyete alt testi ile $r=.36$, $p<.001$, depresyon alt testi ile $r=.40$, $p<.001$ düzeyinde kuramsal açıklamaya uygun pozitif lineer ilişkilerin bulunduğu görülmüştür. Güvenirlik hesaplamaları ile dağılıma ilişkin uygunluğun elverişliliği analiz edilmiştir. Yapılan varyans analizi sonucunda $F=68.58$, $P<.001$ düzeyinde sonuç anlamlı bulunmuştur. Güvenirlik hesaplamaları için test içi tutarlılık yöntemi ile hesaplanan Cronbach Alfa değeri $.89$ 'dur. Test likert tipi 0-4 aralığında beşli derecelendirmeye sahiptir. Alınan puanların yükselmesi sosyal

kaygı (sosyal fobi) düzeyinin yükseldiğini göstermektedir (Özbay ve Palancı, 2001).Palancı (2004) tarafından toplanan 650 öğrenciye ait sosyal kaygı (anksiyete) ölçeği verileri üzerinde ölçeğin güvenilirlik puanı, test iç tutarlılık yöntemiyle yeniden hesaplanmış, ölçek geliştirildikten yaklaşık üç yıl sonra başka bir örneklem üzerinde gerçekleştirilen işlem sonucunda Cronbah Alfa değeri .88 olarak hesaplanmıştır. Testin bu araştırmada uygulanması sonucu Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .92 olarak bulunmuştur.

2.3.4. Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği (RBSÖ)

Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği (RBSÖ) kişinin benlik saygısını belirlemede en yaygın kullanıma sahip ölçektir. Dörtlü likert tipi ölçüm yapan ölçek 10 maddeden oluşmaktadır. Rosenberg (1965) tarafından geliştirilmiş olan ve 63 maddeden oluşan ölçeğin 12 alt ölçeği vardır. Bu araştırmada benlik saygısını ölçen benlik saygısı alt ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 10 maddeden oluşan dört dereceli Likert türü ölçüm yapmaktadır (1: hiç katılmıyorum, 2: katılmıyorum, 3: katılıyorum, 4: tamamen katılıyorum) ve sorulardan beşi ters kodlanmaktadır. Çuhadaroğlu (1986) tarafından Türkçe'ye uyarlanan ölçeğin test tekrar test güvenilirliği 0.89, geçerliği ise 0.71'dir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışması Tuğrul (1994) tarafından da yapılmış ve psikiyatrik görüşme sonuçlarıyla ölçek arasındaki korelasyonun 0.71 olduğu belirtilmiştir. Dereboy ve arkadaşlarının (1994) ergenler üzerinde gerçekleştirdikleri geçerlik ve güvenilirlik çalışması da ölçeğin Türkçe formunun iç geçerliğinin yüksek olduğunu göstermektedir. Sümer ve Güngör (1999) ölçeğin cronbach alfa değerinin .85 olduğunu belirtmişlerdir. Testin bu araştırmada uygulanması sonucu Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .83 olarak bulunmuştur.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen verilerin analiz öncesinde parametrik ya da non-parametrik istatistikler için uygun olup olmadığına (normallik dağılımına, çarpıklık-basıklık, ortalama, ortanca, mod, saçılım ve histogram grafiklerine) ve grupların varyans eşitliğine (Levene F Testi) bakılarak veri analizine başlanmıştır. Yapılan değerlendirme sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiği ve grup varyanslarının eşit olduğu görülmüş ve veri setinin parametrik istatistikler için uygun olduğu belirlenmiştir. Veriler öncelikle korelasyon analizine tabi tutulmuş ve daha sonra çoklu doğrusal regresyon analizi modeli uygulanmıştır. Sonuçlar p.05 anlamlılık düzeyinde test edilmiştir.

3. Bulgular

Öğrencilerde beden imajı ve benlik saygısının, sosyal fobinin anlamlı düzeyde birer yordayıcıları olup olmadığı çoklu doğrusal regresyon analizinden adımsal (stepwise) regresyon analizi yöntemi ile incelenmiştir. Bu bağlamda ilk olarak değişkenler arasındaki ilişki korelasyon analizi ile incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 3.1' de sunulmuştur.

Tablo 3.1.Sosyal Fobi, Beden İmajı ve Benlik Saygısı arasındaki İlişkiye Ait Korelasyon Katsayıları

	Sosyal Fobi	Benlik Saygısı	Beden İmajı
Sosyal Fobi	1		
Benlik Saygısı	-.517**	1	
Beden imajı	-.349**	.444**	1

**P<.01

Tablo3.1. incelendiğinde sosyal fobi ile beden imajı ve benlik saygısı arasında negatif yönde anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Başka bir ifadeyle öğrencilerin sosyal fobi düzeyleri arttıkça beden imajı ve benlik saygısı düzeyleri azalmaktadır.

Adımsal (stepwise) regresyon analizine ilişkin yordayıcı değişkenlerin yordanan değişkenle ilişkisini ve dolayısı ile yordanan değişkendeki değişimi açıklama derecesinin anlamlılığını test eden ANOVA tablosu incelendiğinde, açıklanan varyansın ya da regresyon modelinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($F_{1/748}=273.35$; $F_{2/747}=149.26$; $p<.01$). Buna göre yordayan değişkenler model üzerinde yordama işlemini başarı ile yerine getirmiştir. Bundan sonraki aşamada sosyal fobinin yordanmasına ilişkin adımsal çoklu regresyon analizi uygulanmış, sonuçlar tablo 3.2’de sunulmuştur.

Tablo 3.2. Sosyal Fobinin Yordanmasına İlişkin Adımsal Çoklu Regresyon Analiz Sonuçları

Model	Standardize Edilmemiş Katsayılar		Std. Edilmiş Kat.Say.		T	İkili r	Kıs. r	R	R ²	F
	B	Std. Hata	Beta							
1.(Sabit)	115.6	4.26			27.11**			.517 ^a	.26	273.35**
	8								8	
B.S.	-2.25	.136	-.517		-16.53**	-.517	-.517			
2.(Sabit)	126.9	4.95			25.61**			.534 ^b	.28	149.26**
	4								6	
B.S.	-1.96	.150	-.451		-13.07**	-.517	-.431			
B.İ.	-.136	.032	-.149		-4.32**	-.349	-.156			

**P<.01 B.S. =(Benlik Saygısı), B.İ. =(Beden İmajı)

Tablo 3.2. incelendiğinde adımsal regresyon analizi sosyal fobiyi anlamlı düzeyde yordadığı için benlik saygısı ve beden imajı değişkenlerinin adımsal regresyon analiz sürecinde işlem gördüğü belirlenmiştir. Hem beta değerleri ve hem de kısmi ve ikili korelasyon katsayıları incelendiğinde sosyal fobi ile benlik saygısı ve beden imajı değişkenleri arasında negatif yönde anlamlı düzeyde ilişkilerin olduğu belirlenmiştir. Benlik saygısı ve beden imajı değişkenlerinin birlikte üniversite öğrencilerinde sosyal fobiye ilişkin toplam varyansın yaklaşık % 29’nu açıklamaktadır ($R=.534$; $R^2=.286$; $P<.01$).

Adımsal regresyon analizinin birinci adımında incelenen benlik saygısı değişkeninin üniversite öğrencilerinin sosyal fobiyi yordamada Beta katsayısı $-.517$ ’dir. Beta katsayısının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları anlamlı bulunmuştur ($t=-16.53$; $P<.01$). Tek başına benlik saygısı değişkeni üniversite öğrencilerinde sosyal fobinin yaklaşık % 27’sini açıklamaktadır ($R=.517$; $R^2=.268$).

Adımsal regresyon analizinin ikinci adımında modele benlik saygısı değişkenine beden imajı değişkeni de eklenmiştir. Sosyal fobiyi etkileyen diğer değişkenler sabit tutulduğunda benlik saygısı ve beden imajı değişkenleri birlikte sosyal fobinin yaklaşık % 29’sini açıklamaktadır ($R=.534$; $R^2=.286$). Modeldeki diğer değişkenler sabit tutulduğunda benlik saygısı değişkeninin Beta katsayısı $-.451$; beden imajı değişkeninin Beta katsayısı $-.149$ ’dır. Beta katsayısının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları anlamlı bulunmuştur ($t_{B.S.}=-13.07$; $P<.01$ / $t_{B.İ.}=-4.32$; $P<.01$).

İkinci adımda modele giren değişkenlerin beta katsayıları ve beta katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçlarına göre benlik saygısı ve beden imajı değişkenlerinin sosyal fobiyi anlamlı

düzye yordadıđı belirlenmiřtir. Modeldeki deđiřkenlere iliřkin Beta deđerleri dikkate alındıđında üniversite öğrencilerinin sosyal fobilerini birinci sırada benlik saygısı ikinci sırada beden imajı deđiřkenlerinin anlamlı düzye yordadıđı belirlenmiřtir. Bařka bir ifadeyle yordayıcı deđiřkenlerin sosyal fobi üzerindeki göreli önemi sırasıyla benlik saygısı ve beden imajıdır.

4. Tartıřma ve Sonuç

Bu çalıřmada beden imajı ve benlik saygısının, sosyal fobinin anlamlı düzye birer yordayıcısı olup olmadıđı incelenmiřtir. Elde edilen bulgular dođrultusunda üniversite öğrencilerinin benlik saygısı ve beden imajı deđiřkenlerinin, sosyal fobinin anlamlı düzye birer yordayıcıları olduđu görölmüřtür. İlgili alanyazın incelendiđinde bu üç deđiřkenin birlikte ele alındıđı bařka bir çalıřmaya rastlanmamıřtır. Yapılan çalıřmalarda benlik saygısının sosyal fobinin anlamlı bir yordayıcısı olduđu bulunmuřtur (Gümüş Eren, 2006; Sübařı, 2007; Eriř, 2013; Sel, 2016). Bařka bir çalıřmada Aldan (2013) benlik saygısı ve bedene yatırım iliřkisini incelemiř ve benlik saygısının bedene yatırımı yordadıđını sonucuna ulařmıřtır. Oktan (2012) ise beden imajının, öznel iyi oluřun yordayıcısı olduđunu bulgulamıřtır. Sosyal fobinin yordanmasına iliřkin farklı çalıřmalarda ise romantik iliřkiler ve arkadařlık iliřkilerinin sosyal fobinin yordayıcıları olduđu tespit edilmiřtir (La Greca ve Harrison, 2005; Clark ve Tiggemann, 2006).

İlgili alanyazın incelendiđinde benzer konularda farklı çalıřmaların yapıldıđı da görölmektedir. Kalafat (2006), Matera ve ark.(2013) tarafında yapılan çalıřmalarda sosyal beceri düzeyleri ve arkadař etkisi deđiřkenleri incelenmiř, bu deđiřkenler ile beden memnuniyeti arasında manidar bir iliřki olduđu tespit edilmiřtir. Arkadař grubuna sahip olma, yakın arkadařlıklar kurma ve arkadařlarından bedenine yönelik olumlu geribildirim alma, bireylerin benden memnuniyetini arttıran faktörler olarak tespit edilmiřtir.

Beden imajına yönelik olumlu algıya sahip olan bireylerin, olumsuz algıya sahip olan bireylerden anlamlı düzye farklılařma gösterdiđi, bu farklılařmanın da yakın iliřki kuran ve arkadařa sahip olanların lehine olduđu görölmektedir (La Greca ve Harrison,2005; Clark ve Tiggemann, 2006; Erdoğan ve Tütüncü, 2015). Yılmaz'ın (2015) obez ve obez olmayan bireyler üzerinde yaptıđı çalıřmasında düşük beden algısının, benlik saygısını olumsuz olarak etkilediđi yönünde bulgulara ulařmıřtır. Psikoloji ve psikiyatri, eđitim gibi farklı alanlarda yapılan bu çalıřmaların sonuçlarından yola çıkarak, farklı nedenlerle (arkadař grubu, sosyal destek, aile tutumları, sosyal beceri, iyi oluř ve bazı demografik deđiřkenler) oluřan düşük benlik saygısı ve beden algısının sosyal fobiyi tetikleyici bir unsur olabileceđi düşünölebilir.

Düşük benlik saygısında insanların özgüven eksikliđi yařayabilecekleri dikkate alındıđında (Avřarođlu, 2012), bu duruma bađlı olarak bu insanların da tıpkı olumsuz beden algısına sahip olan bireyler gibi sosyal ortamlarda eleřtirilme, küçük düşürölme gibi kaygılardan dolayı sosyal ortamlara girmekte isteksizlik yařayabileceđi söylenebilir (Piřkin,2000). Bu nedenle beden imajı ve benlik saygısının sosyal fobinin yordayıcıları olması muhtemel bir sonuç olarak deđerlendirilebilir.

Beden imajı ve benlik saygısının birbirleri ile bađlantılı kavramlar oldukları ve bu iki kavramın sosyal fobi ile de negatif yönlü bir iliřkiye sahip olduđu bu arařtırma sonucunda görölmüřtür. Bu sonuçtan hareketle beden imajı ve benlik saygısı yükseldikçe sosyal fobinin azaldıđı, öğrencilerin sosyal fobi yařamalarını önlemenin bir yolunun da onların benlik saygısı ve beden imajı algılarını yükseltmek için yapılacak çalıřmalardan geçtiđi söylenebilir.

Okul ve rehabilitasyon merkezleri gibi kurumlarda beden kabulüne yönelik önleyici rehberlik çalıřmaları yapılabilir. Ayrıca diř bozukluđu, yaralar ve yanıklar, ařırı kilo vb. sađlık durumlarında genç bireylerin beden imajlarının etkilenmemesi, benlik saygılarının azalmaması

için zamanında müdahalenin önemi veli ve idarecilere aktarılabilir. Bu bağlamda Sağlık Bakanlığının okullarda yaptıkları çalışmalara ek olarak bu farkındalığın kazandırılması eklenebilir. Okullarda ve üniversitelerde öğrenci kulüpleri, dernekler, vakıflar, okul aile birlikleri gibi olanaklar etkin olarak kullanılarak öğrencilerin sosyalleşmesi, kendilerine olan güvenlerinin artırılması, iletişim becerileri kazanmaları ve dolaylı olarak da benlik saygılarını geliştirmeleri sağlanabilir. Beden imajı ve benlik saygısının yükseltilmesi için bireyler, sosyal gelişimine katkı sağlayacak takımsal sportif faaliyetlere yönlendirilebilir. Araştırmacılara öneriler bağlamında beden imajı, benlik saygısı ve sosyal fobi konuları ile ilgili olarak yapılan çalışmalarda genellikle ilişkisel tarama ve yordama çalışmalarının yapıldığı görülmektedir. Bu kavramların oluşumunda ve gelişiminde etkili olan faktörler kesitsel ve boylamsal yöntemlerle çalışılabilir.

Kaynaklar

- Aldan, D. (2013). *Üniversite öğrencilerinde beden imajı ve ilişkili değişkenlerin üçlü etki modeli kapsamında incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi), Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- (2014). *Amerikan psikiyatri birliği, ruhsal bozuklukların tanınal ve sayımsal elkitabı* (DSM-5-5.baskı), Tanı ölçütleri Başvuru Elkitabı'ndan, çev. Köroğlu, E., Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Antony, M. M. ve Swinson. R. P. (2008). *The Shyness Social Anxiety Workbook, Accessible Publishing Systems Pty*, 2.bs.
- Avşaroğlu, S. (2012). *İnsan ilişkileri ve etkili iletişim* (4. Baskı, Editör; Alim Kaya). Ankara: Pegem Akademi
- Van Den Berg, P. A., Mond, J., Eisenberg, M., Ackard. D. & Neumark-Sztainer, D. (2010). *The link between body dissatisfaction and self-esteem in adolescents: Similarities across gender, age, weight status, race/ethnicity, and socioeconomic status*, Journal of Adolescent Health, S.47 C.3, s.290-296
- Burger, J. M. (2006). *Kişilik*, Kaknüs Yayınları
- Butcher, J. N., Mineka, S., Hooley, J. M. (2013). *Abnormal psychology*. New York: Pearson.
- Clark, L. & Tiggemann, M. (2006). *Appearance culture in nine- to 12-year-old girls: media and peer influences on body dissatisfaction*, Social Development, S.15, C.4, , s.628-643
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: Freeman WH
- Çetin, B. (2015). *Kentte ve kırsalda yetişmiş ortaokul öğrencilerinin benlik saygısı ile saldırganlık düzeylerinin incelenmesi*, (Yüksek Lisans Tezi) Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Erdoğan, Ö. ve Tütüncü, İ. (2015). *Üniversite öğrencilerinin beden algısı, yeme tutumu ve yakın ilişki kurma düzeyleri arasındaki ilişki*, SSTB International Refereed Academic Journal of Sports, Health & Medical Sciences, S.17,s.89-115.
- Eriş, Y. (2013). *Ergenlerin benlik saygısı ve sosyal kaygı düzeylerinin incelenmesi*, (Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Gardner, R. M. (1996). *Methodological issues in assessment of the perceptual component of body image disturbance*. British Journal of Psychology, s.327-337.
- Gümüş Eren, A. (2006). *Sosyal kaygının benlik saygısına ve işlevsel olmayan tutumlara göre yordanması*, Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, S.3, C.26s.63-75.

- Gündoğan, F.(2006). *Sirozlu hastaların beden imajı ve benlik saygılarının değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Gür, R. (2013). *TÜBİTAK bursiyerlerinin akademik başarılarının bursiyer belirleme puanları ve alan türlerine göre incelenmesi*, (Yüksek lisans tezi) Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Hamarta, E. ve Demirbaş, E.(2009). *Lise öğrencilerinin utangaçlık ve benlik saygılarının fonksiyonel olmayan tutumlar açısından incelenmesi*, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 21;239-247.
- <https://s3.amazonaws.com/asaps/assets/stats/2013/ASAPS-2013-Stats.pdf>. (15.11.2011)
- İzgiç, F., Akyüz, G., Doğan, O. ve Kuğu, N.(200). *Üniversite öğrencilerinde sosyal fobi yaygınlığı*. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, S.1, C.4, s.207–214.
- Kalafat, T.(2006). *Üniversite öğrencilerinin beden memnuniyeti düzeyleri ile sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*, (Yüksek Lisans Tezi), Çanakkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Kalkan, M., Sahin, C., Toraman, R.A. ve Turkan, S.(2010). *Yirmi yaş sonrası sünnetsizlerin benlik algısı ve benlik saygısı özelliklerinin çocukluk çağında sünnet olan erişkinlerle karşılaştırılması*, *Türk Üroloji Dergisi-Turkish Journal of Urology*, S.36, C.4,s.411-417.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınevi
- Köknel, Ö. (1999). *Günlük hayatta ruh sağlığı*, İstanbul: Alfa Yayıncılık
- Kring, A.M., Davison, G.C, Neale, J.M. & Johnson, S. (2015). *Anormal psikolojisi*, çev. Mustafa Şahin, 12. bs, Ankara: Nobel Akademi.
- La Greca, A. M. & Harrison, H. M. (2005). *Adolescent peer relations, friendships, and romantic relationships: Do they predict social anxiety and depression?*. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 34(1), 49-61.
- Matera, C., Nerini, A. & Stefanile, C. (2013). *The role of peer influence on girls' body dissatisfaction and dieting*. *Revue Européenne De Psychologie Appliquée/european Review of Applied Psychology*, 63(2), 67-74.
- Neagu, A. (2015). *Body image: a theoretical framework*.
- Oktan, V.(2012). *Beden imajı ve reddedilme duyarlılığının öznel iyi oluşu yordama gücü: eğitim bilimleri ve uygulama*, S.11,C. 22 , s. 119-134 .
- Pişkin, M.(2010). *Özsaygı geliştirme eğitimi. içinde, ilköğretimde rehberlik* Ankara: Nobel Yayınları
- Raboteg-Saric, Z. & Sakic, M. (2014). *Relations of parenting styles and friendship quality to self-esteem, life satisfaction and happiness in adolescents*. *Applied Research in Quality of Life*, 9(3), 749-765.
- Rosenberg, Morris. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, New Jersey: *Princeton University Press*.
- Sevinçok, L. (2000). *Sosyal fobi ve çekingen kişilik bozukluğu arasındaki tanısal güçlükler*. *Psikiyatri Dünyası*, S.4, s.3-6.
- Schilder, Paul.(1935). *The image and appearance of the human body*, *Studies in the Constructive Energies of the Psyche*.
- Sübaşı, G. (2007). *Üniversite öğrencilerinde sosyal kaygıyı yordayıcı bazı değişkenler*, *Eğitim ve Bilim*, S.32, C.144,s. 3-15.

- Tarhan, S. (1995). *Lise öğrencilerinin beden imajlarından hoşnut olma düzeylerinin özsaygıları ve akademik başarıları üzerindeki etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Türe, H. (2009). *Celal bayar üniversitesi tıp fakültesi öğrencilerinde sosyal kaygı düzeyini etkileyen faktörler*,(Uzmanlık tezi), Celal Bayar Üniversitesi Tıp Fakültesi, Manisa.
- World Health Organization. (1993). *The ICD-10 classification of mental and behavioural disorders: diagnostic criteria for research* (Vol. 2). World Health Organization.
- Yılmaz, N. (2015). *Obez bireylerde benlik saygısı, sosyal görünüş kaygısı ve vücut algısı*, Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi Aile Hekimliği Anabilim Dalı, İzmir.

Extended Summary

1. Introduction

Body image is a picture of our body in our mind. In fact, the body image is how we see ourselves in the mirror. Gündoğan (2006) believes that body image is an evaluation of somebody's his/her own body parts and a positive or negative perception about these parts' functions. Body satisfaction is also associated with self-esteem. The reason is that people with positive body image develop positive self-esteem and feel confident in their social life as well (Antony ve Swinson, 2008; Köknel, 1999). In our day, teenagers and young adults gradually become more aware of how they look and the ones who feel uncomfortable or awkward in their body have psychological problems. Because of these problems, they become introverted and estrange themselves from social life and moreover this fact is regarded as a big problem. On the other hand, this situation can bring about social-phobia. Especially, adolescence period, in which social-phobia may emerge, is viewed as a critical stage for the individual (Kring et al., 2015). In Turkey, a research study related to the prevalence of social-phobia was conducted by İzgiç, Akyüz, Doğan and Kuğu (2000). The findings show that social-phobia was higher among the females (9,8 %) than the males (9,4) for their whole lives. As the research results are taken into account, that social-phobia in teenagers and young adults is more frequently confronted issue is a fact. Therefore, it is really important to conduct a study on this topic. The present study aimed to investigate the relationships between body image, self-esteem and social-phobia and also to find an answer for the question of whether the body image and self-esteem are the predictor variables of social-phobia or not.

2. Method

The study was designed in relational screening model to determine the predictive power of body image and self-esteem as predictor variables of social-phobia. The participants consisted of 750 undergraduate students chosen among 3682 students, 267 males (35,6%) and 483 females (64,4%), studying at Faculty of Education, Erzincan University in the 2015-2016 academic years. The mean age was 21,44 and age range was 18 to 32 years. As data collection materials, Body Image Scale, Social Anxiety Scale, Rosenberg Self-Esteem Scale and Personal Information Form were performed.

3. Findings, Discussion and Results

Results of the study indicated that there was a significant negative correlation between body image, self-esteem and social phobia. That is to say, the level of body image and self-esteem reduce as long as the level of social phobia increases. The self-esteem variable was examined in the first step of stepwise regression analysis in predicting university students' social phobia and the coefficient of determination was -.517. The t-test for significance of beta coefficient was significant ($t=-16.53$; $P<.01$). The variable of self-esteem predicted approximately 27% of the variance in university students' social phobia ($R=.517$; $R^2=.268$). In the second step, the variable of body image was added to self-esteem variable in the model. When the other variables affecting social-phobia remained unchanged, both of body image and self-esteem variables were able to predict 29% of social phobia in students.

According to the findings obtained in the research, university students' body image and self-esteem were found to be significant predictors of their social phobia. Considering the related literature, there is no other study that is examining all of these three variables (self-esteem, body image and social phobia) in one context. In the concerning studies, it was reported that self-esteem was a significant predictor of social phobia (Gümüş Eren, 2006; Sübaşı, 2007; Eriş, 2013; Sel, 2016). In another study, Aldan (2013) investigated the relationship between self-esteem and body investment and concluded the fact of that self-esteem was a predictor of body investment. Oktan (2012), on the other hand, asserted that body image was a predictor of subjective well-being. In regard to the prediction of social phobia, various studies demonstrated the relationships of friend and romantic were important predictors of social phobia (La Greca and Harrison, 2005; Clark and Tiggemann, 2006).

When the related literature is analysed, it is observed that different studies in similar topics have been carried out. According to the studies by Kalafat (2006), Matera et al. (2013), there was a significant relationship between body satisfaction and the variables of social skill levels and friend influence. Having a group of friends, establishing close friendships and receiving positive feedback from friends were identified as factors that increased the body satisfaction of individuals.

In the present study, it was observed that body image and self-esteem were related to each other and that these two concepts had a negative relation with social phobia. In consonance with these results, it could be accepted that social phobia decreased as the body image and self-esteem increased and that one of the ways of preventing social phobia of the students is to take them into the studies to increase their self esteem and body image perceptions.

The Preservice Teachers' Mistake Approaches on Probability*

Ömer DEMİRÇİ**, Merve ÖZKAYA***, Alper Cihan KONYALIOĞLU****

Received date:05.05.2017

Accepted date:03.07.2017

Abstract

The purpose of this study is to examine preservice mathematics teachers' approaches towards the questions solved incorrectly on the subject of probability. In this sense, four questions were identified in the light of the literature and a data collection tool involving mistaken solution of these questions was prepared and carried out on preservice teachers. In this study, the case study method, which is one of the qualitative research approaches, is used. The participants of this study are 25 preservice mathematics teachers who are students at a state university. Data were analyzed by descriptive analysis. In this study, it has been seen that the preservice teachers failed in mistake detection and finding correct solution since they were unable to clarify sample space in problems of conditional probability. On the contrary, it was pointed out that the number of those who made partially correct or incorrect detection of mistakes in the probability problem which is not based on a condition was quite high and also most of the preservice teachers correctly solved the problem.

Keywords: Probability, Mistake Approaches, Preservice Mathematics Teachers.

*This study was presented as oral presentation at the 16th International Primary Teacher Education Symposium. (2017, Lefke, KKTC)

**Atatürk University, Kazım Karabekir Faculty of Education, Mathematics Education, Erzurum, Turkey; omer.demirci@atauni.edu.tr

***Atatürk University, Kazım Karabekir Faculty of Education, Mathematics Education, Erzurum, Turkey; mdurkaya@atauni.edu.tr

**** Atatürk University, Kazım Karabekir Faculty of Education, Mathematics Education, Erzurum, Turkey; ackonyali@atauni.edu.tr

Öğretmen Adaylarının Olasılık Konusuna İlişkin Hata Yaklaşımları *

Doi numarası: 10.17556/erziefd.310667

Ömer DEMİRCİ**, Merve ÖZKAYA***, Alper Cihan KONYALIOĞLU****

Geliş tarihi:05.05.2017

Kabul tarihi:03.07.2017

Öz

Bu çalışmanın amacı matematik öğretmen adaylarının, çözümlerinde hata yapılmış olan olasılık konusuna ait sorulara yaklaşımlarını incelemektir. Bu amaç doğrultusunda literatür ışığında dört soru belirlenmiş ve bu soruların hatalı çözümlerini içeren veri toplama aracı hazırlanarak öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Nitel araştırma yaklaşımlarından biri olan durum çalışması yöntemi ile yürütülen bu çalışmanın katılımcılarını, bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 25 matematik öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Çalışmanın verileri betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Çalışmanın sonucunda öğretmen adaylarının koşullu olasılık sorularındaki örnek uzayı netleştirememeleri sebebiyle hatanın tespitinde başarısız oldukları ve doğru çözüm yapamadıkları görülmüştür. Buna karşın koşula dayalı olmayan olasılık sorusunda ise hatayı kısmen doğru tespit ve yanlış tespit edenlerin oranının fazla olduğu ve bu öğretmen adaylarının büyük bir kısmının da soruya doğru çözüm yapabildikleri görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Olasılık, Hata Yaklaşımları, Matematik Öğretmeni Adayı.

*Bu çalışma 16. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Sempozyumunda sözlü bildiri olarak sunulmuştur. (2017, Lefke, KKTC)

**Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Matematik Eğitimi, Erzurum, Türkiye;
omer.demirci@atauni.edu.tr

***Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Matematik Eğitimi, Erzurum, Türkiye;
mdurkaya@atauni.edu.tr

**** Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Matematik Eğitimi, Erzurum, Türkiye;
ackonyali@atauni.edu.tr

1. Giriş

Yapılandırmacı yaklaşım ile doğruları tekrar eden pozitif bilginin yanı sıra üst bilişsel gelişimi destekleyen negatif bilgi eğitimde etkili olmaya başlamıştır (Melis, Sander ve Tsovaltzi, 2010). Hataların giderilmesinde önemli katkı sağlayan negatif bilgi (Heinze, 2005), öğrenciye deneyimleri üzerinde düşünme imkânı sağlarken (Akpınar ve Akdoğan, 2010) öğrencinin kaçınması gereken durumlardan haberdar olmasını destekler (Gartmeier, Bauer, Gruber ve Heid, 2008). Buluşsal açıdan da önemli olmasının (Gartmier vd., 2008) yanı sıra pozitif bilgiyle beraber kişinin ne bilip bilmediğini ve ne yapmaması gerektiğini anlamasına da yardımcı olur (Parviainen ve Eriksson, 2006). Matematiksel ifadelerin ve fikirlerin yanlış kullanılması ve sonuçlandırılması olarak tanımlanan hata (Erbaş, Çetinkaya ve Ersoy, 2009, s. 46) negatif bilginin kazandırılmasında önemlidir (Dalehefte, Seidel ve Prenzel, 2012; Heinze, 2005).

Hataların öğretimdeki durumunun değişmesi gerektiğini savunan Borasi (1988) gerçekleştirdiği çalışmalarında hatalar üzerinde düşünmenin alan bilgisini geliştirdiğini ve öğrenme sürecinde de etkili olduğunu ortaya koymuştur (Borasi, 1986; Borasi, 1989; Borasi, 1994). Çünkü hataların nedenlerini belirlerken daha öncesinde ortaya çıkmayan bazı noktalar fark edilebilir (Borasi, 1986). Hataları belirlerken iki yaklaşımın olduğunu ortaya koyan Rach, Ufer ve Heinze (2013) bununla ilgili bir model geliştirmişlerdir. Bu modele göre hatalar ya direkt düzeltilir ya da sürece odaklı olarak hatanın analizi yapılır. Sürece odaklı olarak hatanın analizini yapabilmek kavramsal düzeye ulaşmada önemli bir etkidir (Rach vd., 2013). Hataları tespit etmek ve nedenlerini ortaya koyabilmek öğrenmeyle ilişkilidir. Eğer öğrenilmiş bir bilgi varsa bu bilgi ile birey var olan hataları da belirleyebilmelidir. Çünkü bir şeyin doğruluğunu belirlemenin yanı sıra hatanın sebebini belirleyebilmekte önemlidir (Konyalıoğlu, Aksu, Şenel ve Tortumlu, 2010).

Bir konuya özgü olarak alan bilgisinin geliştirilmesinde öğrenci hatalarının belirlenebilmesinin etkili olduğu söylenebilir (Carpenter, Franke ve Levi, 2003; Ma, 2010; Tsamir, 2007). Gerçekten hatalar üzerinden düşünmek matematiksel kavramları derinlemesine anlama imkânı sağlar (Borasi, 1986). Ayrıca öğrenci hatalarını tespit edebilmenin önemli olduğu (NCTM, 1989; 1991) bu nedenle öğretmen yetiştiren kurumların öğrenci hatalarını analiz edebilecek düzeyde öğretmen yetiştirmeleri önerilmektedir (Graeber, 1999). Bu düzeyde öğretmen yetiştirebilmek için Borasi'nin (1988) belirttiği gibi ilk olarak hataya bakış açısının değiştirilmesi gerekir. Hataya karşı kazanılan olumlu yaklaşım ile öğretmen adaylarının ilerideki öğretmenlik hayatlarında öğrenci hatalarını analiz etme sürecinde daha etkili olabilecekleri söylenebilir.

Bu çalışmada hataları tespit edebilme becerisi olasılık konusu üzerine yapılmıştır. Olasılığın günlük hayatta kullanılan hayatı kolaylaştırabilecek kavramları içermesi, olasılıktaki kavramlarının bireyler için önemli bir yere sahip olması (Özmantar, Bingölbali ve Akkoç, 2008), matematiksel süreç becerilerinden olan akıl yürütme becerilerinin kazandırılması içerisinde olasılıklı düşünme yollarının edinilmesi (Borovenick ve Peard, 1996; MEB, 2013) ve yine olasılık konusunun orantısız akıl yürütme becerilerini desteklemesi ve olasılık kavramlarının okul öncesi öğretim programından başlamak üzere bütün öğretim programlarında yer almasını gerektirmiştir (NCTM, 2000). Dolayısıyla olasılıkta hatayı tespit edebilme sadece konuyu öğrenmişlik değil, bir bakıma da doğru düşünme becerisinin bir öncülü olarak görülebilir.

Literatürde olasılık çalışmaları özellikle dilin ve sezginin olasılıklı düşünmeyi nasıl etkilediği üzerinedir (Amir ve Williams, 1999; Jones, Langrall, Thornton ve Mogill, 1997; Sharma, 2012; Sharma, 2015; Fischbein, Nello ve Marino, 1991). İşte burada hataları tespit becerisi; dil, sezgi ve konu bilgisini içerisinde barındırma özelliği ile önem arz etmektedir. Dolayısıyla olasılık konusundaki hatayı tespit çalışmaları olasılıklı düşünme yollarını geliştirmeyi tetikleyici bir etkiye sahip olabilir. Bu durumda ise mevcut yanlışlar devreye girer.

Olasılıkla ilgili genel kavram yanlışları; örnek uzayı farklı şekilde temsil etme ve peş peşe aynı olayın olma olasılığının düşük olmasını içeren olumsuz veya olumlu sonralık etkisi, basit ve bileşik olaylara dair yanlışlar, olayla ilgisi olmayan fakat olayın olma olasılığını değiştirdiğini

düşünmeye dair birleşme yanılığsı, örneklem büyüklüğünü göz önüne almama biçimindedir (Çakmak ve Durmuş, 2015; Dereli, 2009; Fischbein ve Schnarch, 1997; Garfield ve Ahlgren, 1988; Li ve Pereira-Mendoza, 2002; Memnun, 2008; Mut, 2003). Ayrıca öğrencilerin örnek uzayı oluşturmadan olasılığı belirledikleri (Shaughnessy ve Ciancette, 2002) ya da bileşik olaylarda olasılığı belirleyemedikleri de (Kazak, 2014) ortaya konulmuştur.

Olasılık konusunda kavram yanlışlarının ve zorlukların çokça olması, bu konunun anlaşılmasının zor olduğunu düşündürmektedir. Sebebi ne olursa olsun anlaşılması güç olan olasılık konusu için bu zorlukları giderecek çözüm önerilerinin sunulduğu görülmüştür (Çelik ve Güneş, 2007; Fischbein ve Schnarch, 1997; Kazak, 2014; Memnun, 2008). Bu nedenle olasılık konusunun önemli olduğu ve üzerinde daha fazla araştırma yapılması gerektiği kanaatine varılmıştır. Ayrıca olasılıklı düşünme becerisi üzerine çalışmalar (Jones, Langrall, Thornton ve Mogill, 1997; Sharma, 2015), uzun hedefte düşünebilen, tartışabilen, akıl yürütme becerisine sahip olabilen bireylerin yetişmesi için geleceğe ışık tutmaktadır. Bu bireyleri yetiştirecek olanlar ise öğretmenlerdir. Matematik öğretmenlerinin bu özellikte bireyler yetiştirebilmeleri için öncelikle bu özelliklere kendilerinin de sahip olması ve önemsemesi gerekir. Öğretmen yetiştiren kurumların, üniversitelerin eğitim fakülteleri olduğu göz önüne alındığında öğretmen adayları bu araştırmanın temelini oluşturmuştur. Olasılık konusunda yapılan çalışmalara bakıldığında hataların belirlendiği çokça çalışma olmasına rağmen hatalara yaklaşımı içeren bir çalışmaya rastlanamamıştır. Bu nedenle matematik öğretmen adaylarının olasılık konusunda hataya yaklaşım durumlarının belirlenmesine ihtiyaç vardır. Bu kapsamda çalışmanın amacı matematik öğretmen adaylarının olasılık konusundaki hatalı çözülmüş sorulara yaklaşımlarını incelemektir.

2. Yöntem

2.1. Araştırma Deseni

Bu çalışmada öğretmen adaylarının olasılık konusundaki hatalı çözülmüş sorulara olan yaklaşımları derinlemesine araştırıldığından nitel yaklaşımlardan durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Nitel yaklaşımın genel bir kabul gören tanımı olmamasına rağmen nitel yaklaşım, araştırmaya katılan kişilerin bir duruma karşı bakış açılarının gerçekçi ve bütüncül bir şekilde incelenmesidir (Ekiz, 2009; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Nitel yaklaşım içerisinde yer alan yöntemlerden biri olan durum çalışması bir veya birkaç durumun derinlemesine araştırıldığı, temel amacı ilgili durum hakkında detaylı bir betimleme yapmak olan bir yöntemdir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada da öğretmen adaylarının olasılık konusuyla ilgili hatalı çözülmüş olan sorulara karşı yaklaşımları bir durum olarak belirlenmiş ve bu durum detaylı bir şekilde ele alınmıştır. Bu nedenle araştırma yöntemi olarak nitel yaklaşımlardan durum çalışması yöntemi kullanılmıştır.

2.2. Araştırmanın Katılımcıları

Çalışmanın katılımcılarını bir devlet üniversitesinin Matematik Öğretmenliği Programının beşinci sınıfında öğrenim gören 25 matematik öğretmeni adayını oluşturmuştur. Örneklem yöntemi olarak amaçlı örneklem türlerinden ölçüt örneklem kullanılmıştır. Ölçüt örneklem, bir araştırma içerisinde belli niteliklere sahip olan kişi, olay veya nesnelere çalışma imkanı vermektedir (Büyüköztürk vd., 2011). Bu çalışmada da öğretmen adaylarının Olasılık ve İstatistik-I-II derslerini almış olmaları ölçütlerden biridir. Ayrıca öğretmen adaylarının programda ki alan eğitimi derslerinin çoğunu almış olmaları hatalara karşı farklı bir bakış açısına sahip olabileceklerini düşündürmüştür. Bu durumda ayrı bir ölçüt olarak görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmen adayları K_1, K_2, \dots, K_{25} olarak kodlanmış ve bu kodlar kullanılarak veriler sunulmuştur.

2.3. Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Çalışmada kullanılan veri toplama aracı literatür de mevcut dört soru (Dönmez, 2011; Stangroom, 2009) ve bunlara ait hatalı çözümlerden oluşmaktadır. Veri toplama aracı ilk olarak altı soru ve bunların hatalı çözümlerinden oluşacak şekilde hazırlanmıştır. Hazırlanan veri toplama aracı uzman görüşlerine dayalı olarak hatalı çözümleriyle birlikte dört soruya indirilmiştir. Çünkü sorulardan bir tanesinin yapılabirliğinin düşük olduğu, diğerinin ise olasılık konusu örnek uzay kavramı ile dolaylı ilişkili bir konuyu içerecek şekilde olduğu düşünülmüştür. Veri toplama aracında yer alan hatalı çözümlerin hepsi örnek uzayın oluşturulamaması ile ilgilidir. Birinci soru direkt örnek uzayı oluşturamama ile ilgiliyken, ikinci ve üçüncü soru verilen koşulun göz ardı edilmesi sonucu örnek uzayı oluşturamama ile ilgilidir. Dördüncü soruda ise hem örnek uzay oluşturulamamış hem de soruda verilen koşul göz ardı edilerek çözüm yapılmıştır. Veri toplama aracı öğretmen adaylarına yazılı olarak sunulmuştur. Yeterli süre tanınarak öğretmen adaylarından sorulara yapılmış olan çözümlerdeki (varsa) hataları belirlemeleri ve bu hatanın kaynağının ne olduğunu açıklamaları istenmiştir. Bununla birlikte çözümün hatalı olduğunu düşünenlerinde kendi çözümlerini yapmaları istenmiştir. Elde edilen veriler daha sonra analiz edilmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Çalışmada öğretmen adaylarından elde edilen veriler, betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Betimsel analiz yöntemi, elde edilen verilerin çalışmanın kavramsal yapısı, amacı göz önünde bulundurularak ve önceden belirlenmiş olan kod, kategori ve temalara göre analiz edildiği bir veri analizi yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada da öğretmen adaylarının veri toplama aracına vermiş oldukları cevaplar doğrultusunda elde edilen veriler, sorulara çözüm olarak sunulan hatalı çözümlerdeki hataları belirleyebilmelerine ve soruya yapmış oldukları kendi çözümlerine dönük bir biçimde kodlanarak, çalışmanın amacı doğrultusunda önceden belirlenen kategoriler altında sınıflandırılmıştır. Bu nedenle çalışmanın verileri betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Analiz edilen veriler tablolar halinde okuyucuya sunulmuş ve yorumlanmış olup, hemen hemen her kategori altında verilen cevaplar doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Çalışmanın verilerinin analizinde kullanılan kod ve kategorilere ilişkin açıklama Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Verilerin Analizinde Kullanılan Kategori ve Kodlar

Kategoriler	Kodlar
1. Hataı tespit edememe	1-Y Hataı tespit edememe ve yapılan hatalı çözüümü doğru kabul etme 2-D Hataı yanlış tespit etme ve doğru çözüm yapma
2. Hataı yanlış tespit etme	2-Y Hataı yanlış tespit etme ve yanlış çözüm yapma 2-B Hataı yanlış tespit etme ve çözüm yapmama
3. Hataı kısmen doğru tespit etme	3-D Hataı kısmen doğru tespit etme ve doğru çözüm yapma 3-Y Hataı kısmen doğru tespit etme ve yanlış çözüm yapma 3-B Hataı kısmen doğru tespit etme ve çözüm yapmama
4. Hataı doğru tespit etme	4-D Hataı doğru tespit etme ve doğru çözüm yapma 4-Y Hataı doğru tespit etme ve yanlış çözüm yapma 4-B Hataı doğru tespit etme ve çözüm yapmama

Tablo 1’de verilen kategorilerin tam olarak anlaşılabilmesi için bu kategoriler aşağıda detaylı olarak açıklanmıştır.

Hatayı tespit edememe: Öğretmen adaylarının veri toplama aracındaki sorulara ilişkin verilmiş olan hatalı çözüm ve açıklamaları tamamen doğru kabul ettikleri durumların yer aldığı kategoridir. Bu kategori altında öğretmen adaylarının yapılan hatalı çözümü tamamen kabul etmelerinden dolayı bu kategori altında yanlış çözümü belirtmek üzere yalnızca 1-Y kodu kullanılmıştır.

Hatayı yanlış tespit etme: Öğretmen adaylarının veri toplama aracındaki sorulara ilişkin verilmiş olan hatalı çözüm ve açıklamaların hatalı olduğunu tespit ettikleri fakat hataya ilişkin yanlış açıklamalarda bulunduğu veya benzer şekilde hatanın fark edilip fakat herhangi bir açıklama yapmadan kendi çözümlerini yaptıkları durumların yer aldığı kategoridir. Yapılmış olan çözümler ise doğru, yanlış veya çözüm yapılmama durumları dikkate alınarak Tablo 1’de belirtildiği üzere kodlanmıştır.

Hatayı kısmen doğru tespit etme: Öğretmen adaylarının veri toplama aracındaki sorulara ilişkin verilmiş olan hatalı çözüm ve açıklamaların hatalı olduğunu tespit ettikleri ve bu hatalara ilişkin kısmen doğru veya eksik açıklamalarda buldukları durumların yer aldığı kategoridir. Yapılmış olan çözümler ise doğru, yanlış veya çözüm yapılmama durumları dikkate alınarak Tablo 1’de belirtildiği üzere kodlanmıştır.

Hatayı doğru tespit etme: Öğretmen adaylarının veri toplama aracındaki sorulara ilişkin verilmiş olan hatalı çözüm ve açıklamaların hatalı olduğunu tespit ettikleri ve bu hatalara ilişkin tam ve doğru açıklamalar getirdikleri durumların yer aldığı kategoridir. Yapılmış olan çözümler ise doğru, yanlış veya çözüm yapılmama durumları dikkate alınarak Tablo 1’de belirtildiği üzere kodlanmıştır.

3. Bulgular

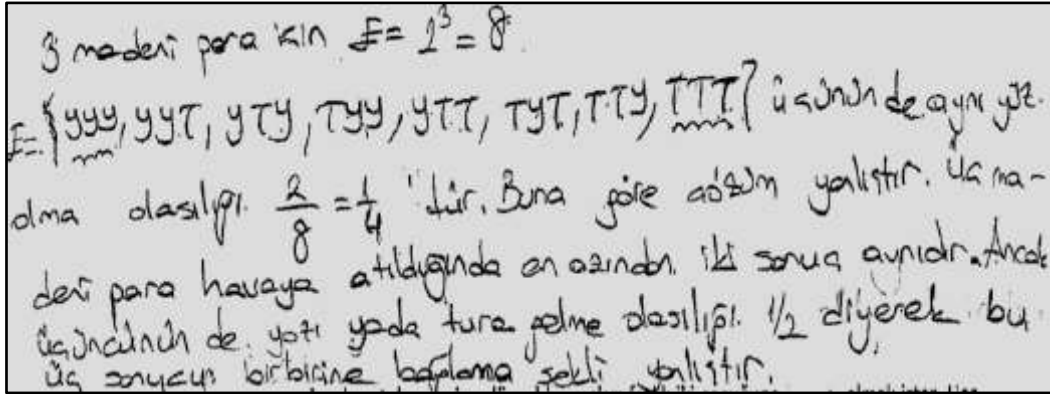
Çalışmanın bu bölümünde, öğretmen adaylarının; olasılık konusuna ait soruların çözümlerinde yapılmış olan hataları belirleyebilmeleri, bu yapılan hataların nedenlerini açıklayabilmeleri ve öğretmen adaylarının bu olasılık sorularına kendi yapmış oldukları çözümlere ait olan verilerin analizinden elde edilen bulgulara ve bu bulgulara dayalı olarak yapılan yorumlara yer verilmiştir. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının vermiş oldukları cevaplar belirlenen kodlara ve kategorilere göre sınıflandırılarak her bir soruya ait frekans ve yüzdeler hesaplanmıştır. Bu bulgular ayrı ayrı olmak üzere tablolar halinde sunulmuştur. Tablolarda yer alan bulgulara ilişkin öğretmen adaylarının cevaplarını yansıtabilmek amacıyla doğrudan alıntılara da yer verilerek oluşturulan kod ve kategoriler desteklenmiştir.

Veri toplama aracının ilk sorusu olarak “*Üç tane madeni para aynı anda havaya atıldığında üçünün de aynı yüzünün üste gelme olasılığı nedir?*” verilmiştir. Bu soruya ilişkin hatalı çözüm ise “*Üç tane hilesiz madeni para havaya atıldığında en azından iki sonuç aynıdır. Üçüncüsünün yazı ya da tura olmasının %50-%50 şansı vardır. Buna göre bu üç sonucun hepsinin benzer olma olasılığı 1/2’ye eşittir*” şeklindedir. Bu çözümdeki hatanın temel nedeni aynı anda havaya atılan paralara ait örnek uzay belirlenirken paralar için üçüncüsünün denilerek bir sıralama yapılmasıdır. Oysaki bu soruda örnek uzay oluşturulurken sıralamadan ziyade üst yüze hangi paradan ne geldiğinin önemi dikkate alınmalıdır. Bu soruya ilişkin öğretmen adaylarından elde edilen bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Birinci Soruya İlişkin Frekans ve Yüzdeler

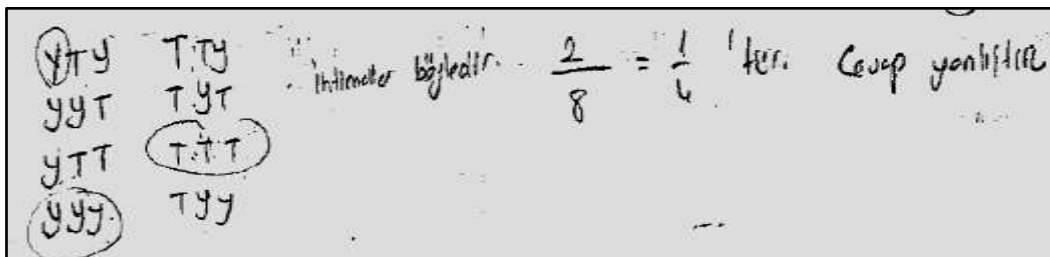
Kategoriler	Kodlar	Katılımcılar	f	%
1. Hatayı Tespit Edememe	1-Y	K ₂ , K ₈ , K ₁₁ , K ₂₁ , K ₂₄	5	20
	2-D	K ₅ , K ₇ , K ₁₂ , K ₁₄ , K ₁₆ , K ₁₇ , K ₁₉ , K ₂₀	8	32
2. Hatayı Yanlış Tespit Etme	2-Y	K ₁ , K ₆ , K ₉ , K ₁₀ , K ₁₃ , K ₂₂	6	24
	2-B	K ₁₈	1	4
3. Hatayı Kısmen Doğru Tespit Etme	3-D	K ₃ , K ₄ , K ₁₅ , K ₂₃ , K ₂₅	5	20
Toplam			25	100

Tablo 2 incelendiğinde öğretmen adaylarından hiçbirinin sorunun çözümündeki hatanın nedenini tam olarak doğru tespit edemediği fakat %20'sinin sorunun çözümündeki hatayı kısmen doğru tespit ettikleri ve soruya yaptıkları çözümün doğru olduğu görülmektedir. Birinci soruya öğretmen adaylarından K₁₅'in yapmış olduğu açıklama göz önünde bulundurulduğunda yapılan çözümün hatalı olduğunu düşündüğü fakat yaptığı açıklamanın eksik olduğu görülmüştür. Bununla birlikte soruya yapmış olduğu çözümünün doğru olduğu görülmektedir. K₁₅'in birinci soruya vermiş olduğu cevap Şekil 1'de sunulmuştur.



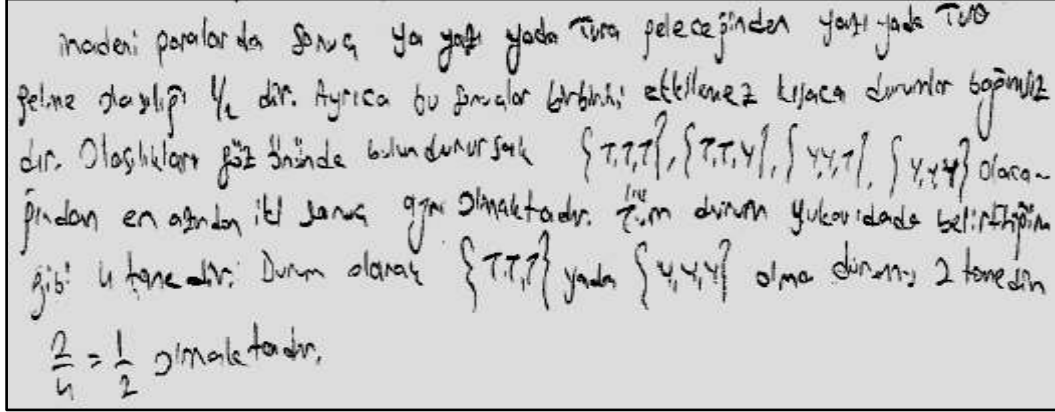
Şekil 1. K₁₅'in birinci soruya vermiş olduğu cevap

Birinci soruya ait Tablo 2'deki bulgular göz önünde bulundurulduğunda öğretmen adaylarının %60'ının hatayı yanlış tespit ettiği görülmektedir. Bu kategoride yer alan cevaplar incelendiğinde öğretmen adaylarının çözümü hatalı bulduğu fakat hatanın gerekçelerini kavramsal açıdan doğru ifade edemediği veya hataya dair herhangi bir açıklama getirmediği görülmektedir. Ayrıca bu öğretmen adaylarının %32'sinin birinci soruya yapmış oldukları çözümlerin doğru olduğu görülmektedir. K₁₄'ün birinci soruya vermiş olduğu cevap Şekil 2'de sunulmuştur. K₁₄'ün cevabı incelendiğinde hatanın ne olduğunu ifade etmediği fakat örnek uzayı oluşturarak sorunun doğru çözümüne ulaşabildiği görülmüştür.



Şekil 2. K₁₄'ün birinci soruya vermiş olduğu cevap

Birinci sorunun bulgularının yer aldığı Tablo 2'de öğretmen adaylarının %20'sinin yapılan hatalı çözümdeki hatayı tespit edemedikleri ve yapılan çözümü ve açıklamayı doğru kabul ettikleri görülmüştür. Bu kategoriye ilişkin öğretmen adaylarından K₂₁'in cevabı Şekil 3'te sunulmuştur.



Şekil 3. K₂₁'in birinci soruya vermiş olduğu cevap

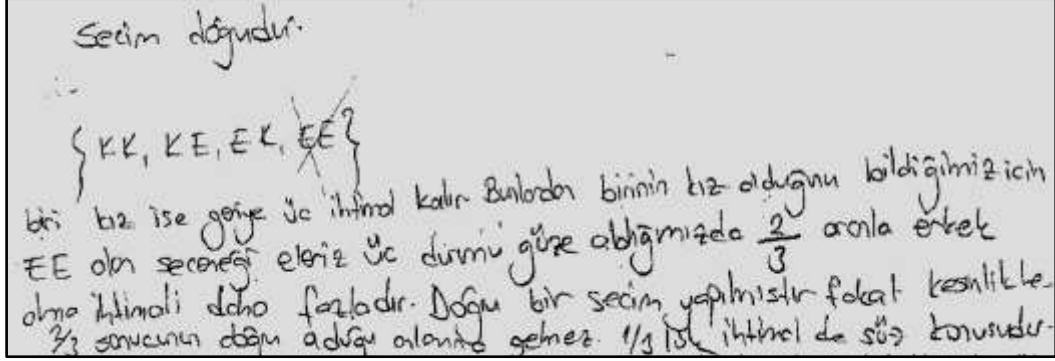
Birinci soruya ilişkin öğretmen adaylarının vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde hatayı doğru tespit etmede başarılı olamadıkları görülmüştür. Fakat hatayı kısmen doğru ve hatayı yanlış tespit eden öğretmen adaylarının %50'den fazlasının sorunun doğru çözümünü yapabildikleri dikkat çekmektedir. Öğretmen adaylarından doğru çözüm yapanların, sorudaki deney sonucunda oluşan örnek uzayı ezbere dayalı olan bilgilerle yazabildikleri veya örnek uzayın eleman sayısını formül ile hesaplayabildikleri görülmüştür. Bu bağlamda hatayı doğru tespit edememelerinin ve açıklama yaparken doğru gerekçeler sunamamalarının temel nedeni, deney sonucunda örnek uzayın nasıl oluştuğunun kavramsal olarak bilinmemesi ile ilişkili olduğu düşünülebilir.

Veri toplama aracının ikinci sorusu "Uzun yıllar evinden ayrı kalan bir adam tekrar evine dönerken yaşları farklı iki çocuğuna hediye almak ister. Her nedense adam çocuklarından birinin kız olduğunu hatırlamasına karşın diğer çocuğunun cinsiyetini bir türlü hatırlayamaz. Hediye oyuncakları çocuklarının cinsiyetine göre alacak olan bu adam, cinsiyetini bilmediği çocuğunun erkek olma olasılığının daha yüksek olacağını düşünerek oyuncakları erkek oyuncakları olarak alır. Sizce adamın seçimi doğru mudur?" olarak verilmiştir. Bu soruya ilişkin hatalı çözüm ise "Yanıhtır. Adamın cinsiyetini hatırlayamadığı çocuğunun kız olma olasılığı ile erkek olma olasılığı eşittir ve bu olasılık $1/2$ 'dir" şeklindedir. Bu çözümdeki hatanın temel nedeni örnek uzayın, sorunun içerisinde birinin kız olduğunu hatırlaması şeklinde verilmiş olan koşulun göz ardı edilerek oluşturulmasıdır. Yani soru bir koşullu olasılık sorusudur. Bundan dolayı örnek uzay koşula bağlı kalınarak oluşturulmalıdır ve çözüm bu şekilde yapılmalıdır. Bu soruya ilişkin öğretmen adaylarından elde edilen bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. İkinci Soruya İlişkin Frekans ve Yüzdeler

Kategoriler	Kodlar	Katılımcılar	f	%
1. Hatayı Tespit Edememe	1-Y	K ₁ , K ₂ , K ₃ , K ₄ , K ₅ , K ₆ , K ₇ , K ₈ , K ₉ , K ₁₀ , K ₁₁ , K ₁₃ , K ₁₄ , K ₁₅ , K ₁₆ , K ₁₇ , K ₂₀ , K ₂₁ , K ₂₂ , K ₂₃ , K ₂₄ , K ₂₅	22	88
2. Hatayı Yanlış Tespit Etme	2-Y	K ₁₂ , K ₁₉	2	8
4. Hatayı Doğru Tespit Etme	4-D	K ₁₈	1	4
Toplam			25	100

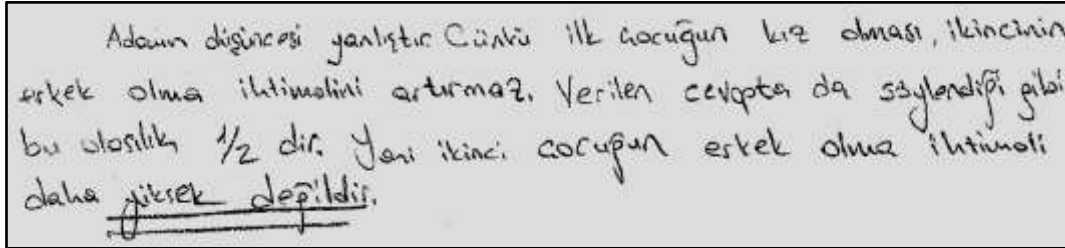
Tablo 3 incelendiğinde öğretmen adaylarından yalnızca birinin (%4) ikinci soruya yapılan çözümdeki hatayı doğru tespit ettiği ve soruya doğru bir çözüm yaptığı görülmektedir. K₁₈'in ikinci soruya ilişkin vermiş olduğu cevap aynen aşağıda Şekil 4'te verilmiştir.



Şekil 4. K₁₈'in ikinci soruya vermiş olduğu cevap

K₁₈'in vermiş olduğu cevapta "birinin kız olduğu bilindiği" koşulu göz önünde bulundurularak örnek uzay doğru oluşturulmuştur. Buna bağlı olarak bu örnek uzay içerisinde adamın cinsiyetini hatırlayamadığı çocuğunun erkek olma olasılığının daha yüksek olduğu K₁₈ tarafından belirlenmiş ve istenen duruma ait olasılık rahat bir biçimde tespit edilmiştir.

İkinci soruya ilişkin bulgular incelendiğinde, hatayı tespit edememe kategorisi altında öğretmen adaylarının %88'inin yer aldığı dikkat çekici bir bulgudur. Buna göre öğretmen adaylarının çok büyük bir kısmının bu soruya yapılan çözümün hatalı olmadığını düşünerek çözümü kabul ettikleri görülmektedir. Bu kategori altındaki öğretmen adaylarının bu soruda verilen koşulu dikkate almadıkları veya fark etmedikleri ve buna bağlı olarak verilen hatalı cevaptaki ile aynı şekilde tek bir çocuğun cinsiyetinin olasılığı gibi düşündükleri görülmektedir. Bu kategori altında yer alan öğretmen adaylarından K₁'in vermiş olduğu cevap Şekil 5'te verilmiştir.



Şekil 5. K₁'in ikinci soruya vermiş olduğu cevap

İkinci soruya ilişkin öğretmen adaylarının vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde öğretmen adaylarının tamamına yakınının hatayı tespit edemedikleri ve yapılan hatalı çözümü doğru kabul ettikleri göze çarpmaktadır. Hatayı tespit edememelerindeki sebebin olasılık sorularındaki koşulun fark edilmediği veya önemsenmediği şeklinde olduğu, ayrıca bu koşulun sorunun çözümünde kullanılması gereken bir bilgi olduğunun göz ardı edildiği düşünülebilir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının bileşik olaylar ile basit olayların olasılıklarını ayırt edemedikleri ve çözümü bir olay üzerinden yani basit olayların olasılığı gibi çözmeye eğilimli oldukları düşünülebilir. Ayrıca öğretmen adaylarının koşullu olasılık sorularında koşulu göz önünde bulundurarak örnek uzay oluşturabilmeleri beklenirken, bu yönde istenilen doğru cevabı verebilen ve doğru gerekçelendirebilen yalnızca bir öğretmen adayı olması dikkat çekicidir.

Veri toplama aracının üçüncü sorusu "İkişer tane çekmecesine olan üç masayı göz önüne alalım. Birinci masanın her bir çekmecesinde birer altın, ikinci masanın bir çekmecesinde altın ve diğer çekmecesinde bir gümüş ve üçüncü masanın her bir çekmecesinde birer gümüş vardır. Masaların çekmecelerinde bunların hangilerinin olduğu bilinmiyor. Bir çekmeceyi açan birisi bu çekmeceye altın bulursa, aynı masanın diğer çekmecesinde de altın bulma olasılığı nedir?" olarak verilmiştir.

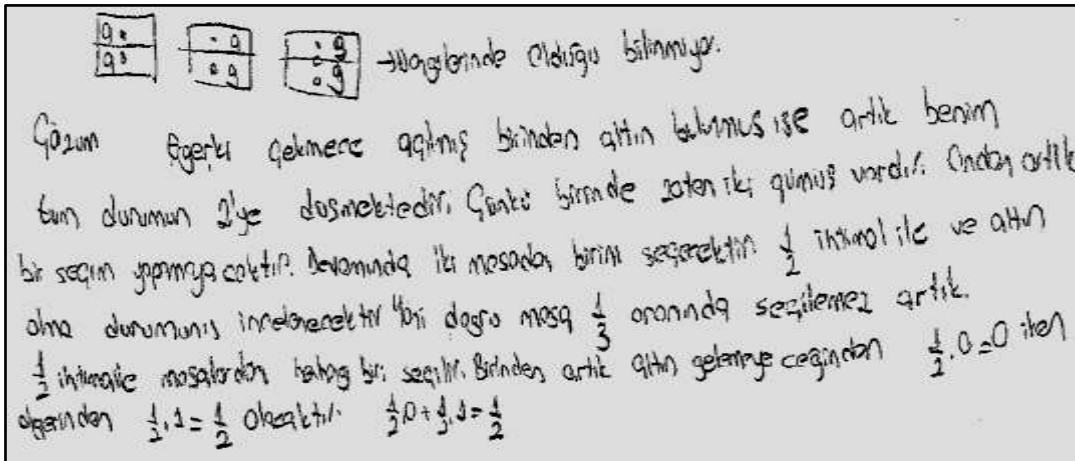
Öğretmen Adaylarının Olasılık Konusuna İlişkin Hata Yaklaşımları

Bu soruya ilişkin hatalı çözüm ise "Çözüm 3 masaya göre düşünülmalıdır. Burada 3 masa vardır ve her iki gözünde de altın olan bir tane olup doğru masayı seçme olasılığı $1/3$ ve doğru çekmeceyi bulma olasılığı $1/2$ olup altınları bulma olasılığı $(1/3) \cdot (1/2) = 1/6$ olur" şeklindedir. Bu çözümdeki hatanın temel nedeni, sorunun koşullu olasılık sorusu olmasının göz ardı edilerek çekmecesinde iki tane gümüş olan masanın çözüme dâhil edilmesidir. Bu hatanın devamında, önce altın olan çekmecelerden birinin açıldığını ve daha sonra aynı masanın diğer çekmecesinde de altın bulunması gerektiği koşuluna dikkat edilmeden çözümün en başından her iki çekmecesinde de altın olan masaya odaklanılmış ve ikinci masa tamamen göz ardı edilmiştir. Yani ikinci masanın bir çekmecesinde altın olma durumu, çözüm yapılırken tüm durumların oluşturulması esnasında düşünülmesi gerektiği ihmal edilmiştir. Bu durumlar göz önünde bulundurularak koşula bağlı örnek uzay oluşturularak tüm durumlar belirlenmelidir. Oluşturulan örnek uzay içerisinde istenilen durumun kolay bir biçimde belirlenebileceği ve doğru çözüme ulaşılabileceği açıktır. Bu soruya ilişkin öğretmen adaylarından elde edilen bulgular ise Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. Üçüncü Soruya İlişkin Frekans ve Yüzdeler

Kategoriler	Kodlar	Katılımcılar	f	%
1. Hataıı Tespit Edememe	1-Y	K ₂ , K ₅ , K ₁₁ , K ₁₄ , K ₁₅ , K ₂₄	6	24
2. Hataıı Yanlıř Tespit Etme	2-Y	K ₁₀ , K ₁₂ , K ₁₃ , K ₁₇ , K ₁₈ , K ₁₉ , K ₂₀ , K ₂₂ , K ₂₃ , K ₂₅	10	40
3. Hataıı Kısmen Doğru Tespit Etme	3-Y	K ₃ , K ₄ , K ₆ , K ₁₆ , K ₂₁	5	20
4. Hataıı Doğru Tespit Etme	4-Y	K ₁ , K ₇ , K ₈ , K ₉	4	16
Toplam			25	100

Tablo 4 incelendiğinde öğretmen adaylarından üçüncü soruya yapılan çözümdeki hatayı doğru tespit edenlerin oranının %16 olduğu görülmektedir. Aynı zamanda hatayı doğru tespit eden öğretmen adaylarının tamamının, sorunun çözümünü doğru yapamadığı da dikkat çekmektedir. Üçüncü soruya verilen cevaplardan hatayı doğru tespit etme kategorisi altında yer alan K₉'ün cevabı aşağıda Şekil 6'da verilmiştir. K₉'ün vermiş olduğu cevapta soruya yapılmış olan çözümdeki hatanın sorudaki koşulun dikkate alınmadan yapıldığı ve örnek uzayın yanlış ele alınmasından dolayı yapılan çözümün hatalı olduğu tespit edilmiştir. Fakat bu durumu, yapmış olduğu çözüme yansıtamamasından dolayı K₉'ün üçüncü soru için yapmış olduğu çözüm hatalı olmuştur.



Şekil 6. K₉'ün üçüncü soruya vermiş olduğu cevap

Üçüncü soruya ilişkin bulguların yer aldığı Tablo 4'teki bir diğer kategori olan hatayı kısmen doğru tespit eden öğretmen adaylarının oranı %20 olarak görülmektedir. Hatayı kısmen doğru tespit eden öğretmen adaylarının üçüncü sorunun bir koşullu olasılık sorusu olduğunu fark ettikleri fakat bu durumu kavramsal olarak ifade edemedikleri yani gerekçelerini net olarak açıklayamadıkları dikkat çekmektedir. Bu kategori altında yer alan öğretmen adaylarından K₁₆'nın cevabı Şekil 7'de verilmiştir. K₁₆'nın cevabına dikkat edildiğinde "koşullu olasılık" bilgisinin var olduğu fakat açıklamanın yetersiz yapıldığı, bunun da nedeninin koşullu olasılık sorularındaki kavramsal anlamının tam olarak oluşmadığı ve çözümü koşullu olasılık sorularında kullanılan formül ile ezbere dayalı olarak yapmaya çalıştığı görülmüştür.

Yanlıştr. Çünkü soruda aynı masanın diğer çekmeceesinde altın bulma olasılığını sorulduğu için doğru masayı seçmek gözönüne alınmalıdır. Çözüm: "Koşullu olasılık" $P(A|B)$
B = Çekmeceден altın bulması A = "Altın, Altın" çekmececi masayı bulması
 $P(A \cap B) = \frac{1}{7}$, B: "AAAGGG" $P(B) = \frac{1}{2}$
 $P(A|B) = \frac{P(A \cap B)}{P(B)} = \frac{\frac{1}{3}}{\frac{1}{2}} = \frac{2}{3} //$

Şekil 7. K₁₆'nin üçüncü soruya vermiş olduğu cevap

Veri toplama aracındaki üçüncü soruya ilişkin verilen hatalı çözümü ve açıklamayı tam olarak kabul eden, yani hatayı tespit edemeyen öğretmen adaylarının oranının %24 olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte yapılan hatalı çözümü doğrularak kabul ettikleri görülmüştür. Bu kategori altında öğretmen adaylarından K₅'in cevabı aşağıda Şekil 8'de aynen sunulmuştur.

Bir çekmeceyi açtığında altın bulduğuna göre diğerinin de altın olacağı tek bir çekmece vardır. Üç çekmeceден sadece birinde birinde bu ihtimal gerçekleşir. Dolayısıyla üç çekmeceден sadece birinde bu olasılık olduğundan $\frac{1}{3}$ tir. Doğru çekmeceyi bulma ihtimalimizde iki çekmece olduğundan $\frac{1}{2}$ dir. $\frac{1}{3} \cdot \frac{1}{2} = \frac{1}{6}$ olur. Yani çözüm doğrudur.

Şekil 8. K₅'in üçüncü soruya vermiş olduğu cevap

Üçüncü soruya ilişkin öğretmen adaylarının cevapları incelendiğinde %76'sının yapılan hatalı çözümde hata olduğunu fark ettikleri fakat hatayı tamamen doğru tespit ederek, kavramsal olarak mantıklı ve doğru gerekçelerle açıklayabilenlerin oranının geri kalan kısma oranla daha az olduğu ilgi çekicidir. Ayrıca bu soruya ilişkin öğretmen adaylarının yapmış oldukları çözümlerin tamamının da hatalı olması "koşullu olasılık" konusunda öğretmen adaylarının öğrenmelerinin yeterli olmadığı düşünülebilir. Bunun dışında bazı öğretmen adaylarının ise formüller yolu ile ezbere dayalı olan bilgilerini kullanmaya çalıştıkları ve bu ezbere dayalı olan hatalı hatırlamalarından dolayı çözümün yanlış olarak ortaya çıktığı dikkat çekmektedir. Hâlbuki koşula dayalı olarak örnek uzayın oluşturulmasının gerekliliği öğretmen adayları tarafından açık bir biçimde kavranılmış olsa yapılan hatalı çözüm daha net bir biçimde fark edilebilirdi.

Veri toplama aracının dördüncü sorusu "Üç kartın birisinin iki yüzü beyaz, diğerinin iki yüzü kırmızı ve son kartın ise bir yüzü beyaz ve diğer yüzü de kırmızıdır. Bu kartlar kapalı bir torbaya

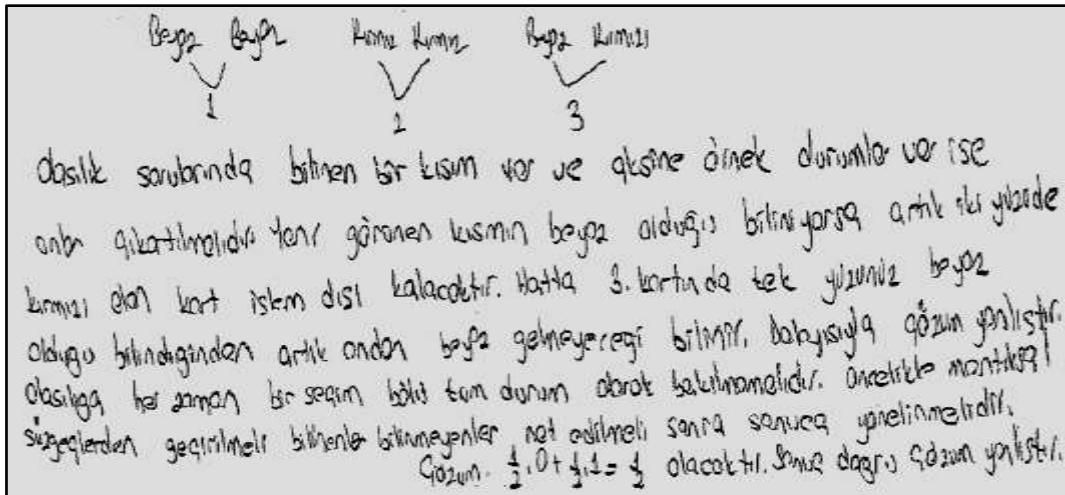
Öğretmen Adaylarının Olasılık Konusuna İlişkin Hata Yaklaşımları

dolduruluyor ve bunlardan birisini seçerek bir yüzünü görmeden masanın üzerine koyuyor. Görünen kısım beyaz olduğuna göre diğer yüzünde beyaz olma olasılığı nedir?" şeklinde olup bu soruya ilişkin yapılan hatalı çözüm ise "Torbada 3 kart var ve yüz olarak üç tane yüz beyaz, üç tane yüz kırmızıdır. Böylece her iki yüzü de beyaz seçme olasılığı; $\frac{\binom{3}{2}}{6} = \frac{1}{2}$ dir" şeklindedir. Bu çözümde yapılan hatanın nedenleri incelendiğinde öncelikle kartların her bir yüzünün kartlardan bağımsız düşünülerek örnek uzayın yanlış oluşturulduğu görülmektedir. Bununla birlikte soruda verilen koşulun da göz önünde bulundurulması beklenen bir durum olmasına rağmen yapılan çözümde bu durum dikkate alınmamıştır. Ayrıca $\binom{3}{2}$ şeklinde yapılan kombinasyon işlemi ile 3 beyaz yüz arasından rastgele iki beyaz yüzün seçimi yapılmış olup bu da yine kartlara ait yüzlerin kartlardan bağımsız olarak düşünülmesinden kaynaklanmıştır. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının bu hataları tespit etmeleri ve doğru çözüm yapmaları beklenmektedir. Öğretmen adaylarının dördüncü soruya ilişkin bulguları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Dördüncü Soruya İlişkin Frekans ve Yüzdeler

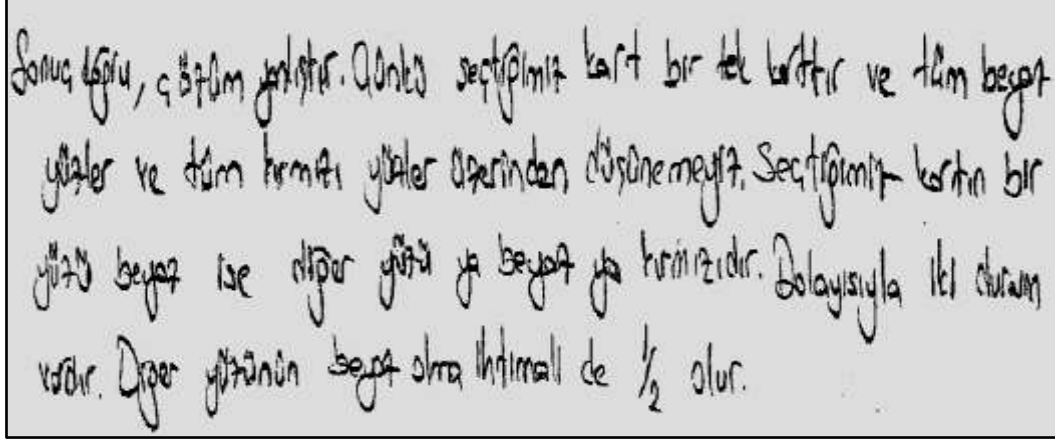
Kategoriler	Kodlar	Katılımcılar	f	%
1. Hatayı Tespit Edememe	1-Y	K ₆ , K ₂₁ , K ₂₃	3	12
2. Hatayı Yanlış Tespit Etme	2-Y	K ₁ , K ₂ , K ₄ , K ₅ , K ₈ , K ₁₀ , K ₁₁ , K ₁₃ , K ₁₄ , K ₁₅ , K ₁₇ , K ₁₈ , K ₁₉ , K ₂₂ , K ₂₄ , K ₂₅	16	64
	2-B	K ₃	1	4
3. Hatayı Kısmen Doğru Tespit Etme	3-Y	K ₇ , K ₁₂ , K ₁₆ , K ₂₀	4	16
4. Hatayı Doğru Tespit Etme	4-Y	K ₉	1	4
Toplam			25	100

Tablo 5 incelendiğinde öğretmen adaylarından yalnızca birinin (%4) dördüncü soruya ilişkin verilen çözümdeki hatayı doğru tespit ettiği ve doğru gerekçelendirdiği fakat bu gerekçelerini kendi çözümüne tam olarak yansıtamadığı görülmüştür. Bu durumu gösteren K₉'a ait cevap Şekil 9'da aynen verilmiştir. K₉'un koşula bağlı olarak örnek uzayı oluşturmadan ezbere dayalı işlem yapması sonucu çözümü yanlış olarak ortaya çıkmıştır.



Şekil 9. K₉'un dördüncü soruya vermiş olduğu cevap

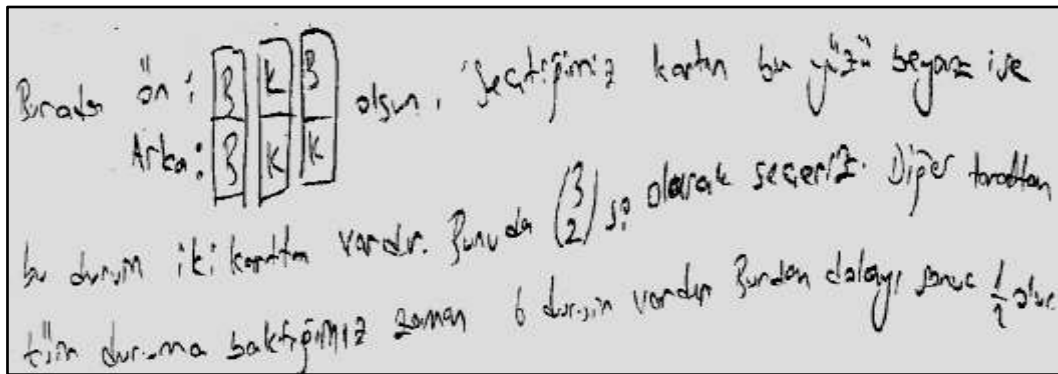
Tablo 5 incelendiğinde dördüncü soruya öğretmen adayları tarafından verilen cevaplar arasında hatayı doğru ve kısmen doğru tespit edenlerin yanı sıra hatayı yanlış tespit edenlerin de bulunduğu ve bu kategori altındaki öğretmen adaylarının oranının ise %64 ile dördüncü soruya verilen cevapların yarısından fazlasını oluşturduğu görülmektedir. Aynı zamanda bu öğretmen adaylarının dördüncü soru için yaptıkları çözümlerinde yanlış olduğu göze çarpmaktadır. Bu kategori altında yer alan K₂₄'ün bu soruya ilişkin cevabı Şekil 10'da verilmiştir.



Şekil 10. K₂₄'ün dördüncü soruya vermiş olduğu cevap

K₂₄'ün cevabı ele alındığında kartların yüzlerinin kartlardan ayrı bir biçimde düşünülemediği vurgulanmıştır. Bununla birlikte koşula bağlı olarak oluşturulması beklenen örnek uzay yerine yalnızca son duruma odaklanarak çözüm yapıldığı ve bileşik olayların olma olasılığının göz önünde bulundurulmadan direkt basit olayların olasılığına yönelmesi ile çözümün yanlış yapılmasına yol açtığı görülmektedir. Bu durum öğretmen adayı K₂₄'ün olasılık konu alan bilgisindeki eksikliğinden kaynaklandığı düşünülebilir.

Dördüncü soruya ait olan bulguların yer aldığı Tablo 5'teki bir diğer kategori olan hatayı tespit edememe altında öğretmen adaylarının %12'sinin yer aldığı görülmektedir. Hatayı tespit edemeyen öğretmen adayları dördüncü soruya cevap olarak verilen hatalı açıklamayı kabul ettikleri ve yapılan hatalı işlemin doğruluğunu açıklama eğiliminde oldukları ise dikkat çekicidir. Hatayı tespit edemeyen öğretmen adaylarından K₂₁'in vermiş olduğu cevap aşağıda Şekil 11'de verilmiştir.



Şekil 11. K₂₁'in dördüncü soruya vermiş olduğu cevap

Dördüncü soruya ilişkin öğretmen adaylarının cevapları incelendiğinde %88'inin yapılan hatalı çözümde hata olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Bununla beraber bu gruba dâhil olan öğretmen adaylarının içerisinde hatayı doğru tespit ve kısmen doğru tespit edenlerin oranının %20 ile hatayı yanlış tespit edenlerden çok daha düşük bir orana sahip olduğu dikkat çekmektedir. Bu durum göz önünde bulundurulduğunda öğretmen adaylarının olasılık konusunda yer alan koşullu olasılık sorularında kavramsal öğrenmelerinin eksik olduğu, buna

bağlı olarak örnek uzayı netleştiremedikleri ve bununla birlikte koşullu olasılık sorularına doğru çözüm yapamadıkları veri toplama aracının üçüncü sorusunda olduğu gibi dördüncü sorusunda da ortaya çıkmıştır.

4. Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada matematik öğretmen adaylarının olasılık konusundaki hatalı çözülmüş olan sorulara yaklaşımları incelenmiştir. Öğretmen adaylarına uygulanan veri toplama aracında yer alan sorular ve hatalı çözümleri olasılık konusunun temel kavramlarından biri olan örnek uzayın oluşturulabilmesini içermektedir. Örnek uzayın oluşturulabilmesi ve bu örnek uzay içerisinde istenen durumun belirlenerek çözüme ulaşılabilmesi olasılık konusunun önemli bir durumudur. Çünkü olasılık konusunda deney sonucu örnek uzayın oluşturulması sorulara yaklaşımın önemli bir adımı olarak düşünülmektedir (Firat, Gürbüz ve Doğan, 2016; Jones, Langrall, Thornton ve Mogill, 1999; Memnun, 2008). Bu çalışmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak ortaöğretim matematik öğretmen adaylarının, temelinde örnek uzay oluşturma olan hatalı çözümlerdeki hataya yaklaşma durumları incelendiğinde öğretmen adaylarının büyük bir kısmının koşullu olasılık sorularındaki örnek uzayı oluşturamadıkları belirlenmiştir. Buna karşın koşula dayalı olmayan olasılık sorusunda örnek uzayın oluşturulabildiği veya formül ile örnek uzayın eleman sayısını hesaplayabildikleri görülmüştür. Örnek uzayın hatalı bir biçimde oluşturulduğunu fark ederek, soruya ait örnek uzayı net bir biçimde yazabilen öğretmen adaylarının hatalı çözümü kabul etmeyerek, bu durumu gerekçeleriyle açıkladıkları ve soruya doğru çözüm yapabildikleri de dikkat çekici bir bulgudur. Shaughnessy ve Ciancette (2002)'nin yapmış oldukları çalışmada da öğrencilerin olasılık sorularına örnek uzayı oluşturmadan çözümler yaptıkları ortaya konmuştur.

Diğer taraftan koşullu olasılık sorularına yapılmış olan hatalı çözümlerde ise benzer şekilde örnek uzayın koşula dayalı olarak oluşturulması gerektiğini tespit ederek hataya yaklaşımları beklenen öğretmen adaylarının büyük bir kısmı hatanın örnek uzayın hatalı oluşturulmasından kaynaklandığını fark edememiş ve bundan kaynaklı olarak kendileri de soruyu yanlış çözmüşlerdir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının bir bölümü ise sezgisel olarak, yapılan çözümde bir hata olduğunu fark edebilmiş fakat hatanın neden kaynaklandığını belirleyememiş ve dolayısıyla sorunun doğru çözümüne de ulaşamamışlardır. Bu durumun temelinde ise öğretmen adaylarının olasılık konusundaki temel kavramları tam olarak anlayamadıkları, ilişkileri kuramadıkları ve ezbere dayalı, sezgileri yolu ile çözüm yapmaya çalıştıkları düşünülebilir. Olasılık konusundaki sorulara sezgisel olarak yaklaşma beklenen bir durum olmasına rağmen bu sezgileri doğru işlemlerle bütünleştirmekte bir o kadar önemlidir. Kazak (2014) bu durumu, olasılık konusunun günlük yaşam durumları ile yakından alakalı olması sebebiyle sezgisel olarak yaklaşmanın mümkün olacağını fakat bu sezgilerin karmaşık akıl yürütme gerektiren durumlarda yetersiz kalacağı ve kavram yanlışlarına sebep olacağını belirtmiştir. Hatayı tespit ise dil, sezgi, konu bilgisi ve düşünme becerisini kullanmayı içine alan bir olgu olup öğretmen adaylarının bu alanlardaki eksikliği açıktır. Hata analiz sürecine dahil olmanın bu eksiklikleri gidermede etkili olacağı düşünülmektedir. Benzer şekilde Borasi (1986;1989) hata yaklaşımları ile matematiğin doğasının daha iyi anlaşılabileceğini ifade etmiştir. Öğretmen adaylarının olasılık konusundaki hatalı çözüm yapılmış olan sorulara yaklaşımları mantıksal akıl yürütme ve muhakeme becerileri çerçevesinde oluşabilmektedir. Bu bağlamda hatalara yaklaşımın öğretmen adaylarının bu özelliklerini geliştirebileceği söylenebilir. Heinze ve Reiss (2007), geometri alanında hataların öğrencilerin muhakeme etme becerilerine olumlu anlamda etkisinin olduğunu ortaya koymuşlardır. Hatalar, gizli kalmış bazı noktaları çıkararak matematiksel kavramları geliştirebilmekte (Borasi, 1986), problem durumları karşısında ne yapabileceğine karar verebilme yetisi kazandırabilmektedir (Borasi, 1994).

Öğretmen adaylarının kendi yapmış oldukları çözümlerde ise basit olay ile bileşik olayın ayrımını yapamadıkları dikkat çekmektedir. Bileşik olaylarda çözüm için yapılması beklenen

işlemlerden ziyade basit olayların olasılıklarının hesaplanması şeklinde işlem yaptıkları görülmüştür. Shaughnessy ve Ciancetta (2002)'nin yapmış oldukları çalışmada da benzer şekilde bileşik olayların olasılıklarının hesaplanmasında öğrencilerin basit olayların olasılıklarının hesaplanmasına göre daha zayıf oldukları belirtilmiştir. Buna neden olan durum ise olasılık konusunda kavramsal anlamının matematik öğretmen adayları tarafından tam olarak gerçekleşmemesidir. Kavramsal anlamının tam olarak gerçekleştiğinin gözlemlenebilmesi için bireyin yalnızca kavramı tanımlaması değil aynı zamanda kavramlar arası ilişkilerin ve farklılıkların birey tarafından ortaya konulması ve buna bağlı olarak çözüme ulaşılabilmesine bakılmalıdır (Baki, 2006). Matematik öğretmen adaylarının hatalı olan çözümlere yaklaşımlarına ve yapmış oldukları çözümlere dikkat edildiğinde hatanın nedeni fark edilmiş olsa bile doğru çözüme ulaşamadıkları görülmektedir. Bu durumda hataların sadece tanımlanabildiği anlaşılmaktadır. O halde öğretmen adaylarının Peng ve Luo (2009) tarafından geliştirilen hata analizi basamaklarının en altında yer alan tanımlamada kaldıkları görülmüştür. Olasılık konusunda önemli olan olayların nasıl oluştuğunun fark edilmesidir. Bununla net bir biçimde oluşabilmesi için iyi bir kavramsal bilgi ve anlama gereklidir. Bunun için hataları temel alan öğretim aktivitelerinin etkili olabileceği söylenebilir. Hataların temel alındığı öğretim sayesinde doğru ve yanlış farkına varılabilir. Hatalar üzerinden yeni fikirler ortaya konabilir ve öğrencileri düşünmeye ve araştırmaya sevk ettirilebilir (Borasi, 1989). Yine hata yaklaşımlarının sürece odaklı olmasının, kavramsal düzeyde öğrenme için etkili olduğu ortaya konulmuştur (Rach, vd, 2013). Bu şekilde hataların farkına varılmasının yanı sıra bu hataların kavramsal sebeplerine de odaklanılmış olunur.

Matematiğin birçok konusu gibi olasılık konusunun da soyut kavramları içerisinde bulundurması, öğrenciler tarafından, öğretmen adayları tarafından ve hatta öğretmenler tarafından olumsuz bir tutumla yaklaşılacak bir konu haline gelmesi birçok araştırmacı tarafından ortaya konmuştur (Bulut, 2001; Memnun, 2008; Özdemir, 2012). Bu oluşan olumsuz tutumun ortadan kaldırılabilmesi amacıyla olasılık konusunun öğretimi yapılırken bilgisayar destekli öğretimden, işbirlikli öğrenme yaklaşımından ve hatta çeşitli öğretim materyallerinden yararlanılabileceği düşünülmektedir (Esen, 2009; Gürbüz, 2006; Gürbüz, 2008; Keskin ve Kılıç, 2016). Bununla birlikte olasılık konusunun öğretiminde, hataya yaklaşımları temel alan hata temelli aktivitelerin kullanılmasının da bu olumsuz tutumları değiştirmede etkili olacağı söylenebilir.

Öğretmen adaylarının ileri ki öğretmenlik hayatlarında öğrencilerin sahip olduğu hataları analiz edebilmeleri için hata yaklaşımlarını içeren öğrenme ortamlarının oluşturulmasına ihtiyaç vardır. Bu nedenle öğretmen adaylarıyla hata temelli aktivitelerin kullanıldığı öğrenme ortamları oluşturulabilir. Hata temelli aktivitelerin kavramsal anlamaya etkisini ortaya koyabilecek nicel çalışmalar yapılabilir. Bu çalışmada sadece olasılık konusuna yönelik hata analiz süreci ortaya konmuştur. Farklı konular üzerinde yine benzer çalışmaların yapılması önerilebilir. Öğretmen adaylarının hata yaklaşım süreçleri sadece yazılı bir materyal kullanılarak belirlenmeye çalışılmıştır. Buna benzer bir çalışma görüşme verileriyle desteklenebilir. Bu şekilde derinlemesine bir araştırma sürecine girilebilir.

Kaynaklar

- Akpınar, B., & Akdoğan, S. (2010). Negatif bilgi kavramı: Hata ve başarısızlıklardan öğrenme. *Bati Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 14-22.
- Amir, G. S., & Williams, J. S. (1999). Cultural influences on children's probabilistic thinking. *Journal of Mathematical Behavior*, 18(1), 85-107.
- Baki, A. (2006). *Kuramdan uygulamaya matematik eğitimi*. Trabzon: Derya Kitabevi.
- Borasi, R. (1986). *On the educational roles of mathematical errors: Beyond diagnosis and remediation*. Ph. D. Dissertation, State University of New York at Buffalo.

- Borasi, R. (1988). *Towards a reconceptualization of the role of errors in education: The need for new metaphors*. Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Borasi, R. (1989). *Students' constructive uses of mathematical errors: A taxonomy*. Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Borasi, R. (1994). Capitalizing on errors as Springboards for Inquiry: A teaching experiment. *Journal for Research in Mathematics Education*, 25(21), 66-208.
- Borovenick, M., & Peard, R. (1996). Probability. In A. J. Bishop (Ed.), *International handbook of mathematics education* (pp. 239-287). Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Bulut, S. (2001). Matematik öğretmen adaylarının olasılık performanslarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 33-39.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (8. baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Carpenter, T. P., Franke, M. L., & Levi, L. (2003), *Thinking mathematically: Integrating arithmetic and algebra in elementary school*. Portsmouth, New Hampshire: Heinemann.
- Çakmak, Z. T., & Durmuş, S. (2015). İlköğretim 6-8. sınıf öğrencilerinin istatistik ve olasılık öğrenme alanında zorlandıkları kavram ve konuların belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 27-58.
- Çelik, D., & Güneş, G. (2007). 7, 8 ve 9. sınıf öğrencilerinin olasılık ile ilgili anlama ve kavram yanlışlarının incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 173, 361-375.
- Dalehefte, I. M., Seidel, T., & Prenzel, M. (2012). Reflecting on learning from errors in school instruction: Findings and suggestions from a Swiss-German video study. In Bauer, J. & Harteis, C. (Eds.). *Human Fallibility: The Ambiguity of Errors for Work and Learning*. Dordrecht the Netherlands: Springer.
- Dereli, A. (2009). *Sekizinci sınıf öğrencilerinin olasılık konusundaki hataları ve kavram yanlışları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Dönmez, A. (2011). *Paradokslar ya da Çeldirmeler*. İstanbul: Aydın Üniversitesi Yayıncılık.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (2. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erbaş, A. K., Çetinkaya, B., & Ersoy, Y., (2009). Öğrencilerin basit doğrusal denklemlerin çözümünde karşılaştıkları güçlükler ve kavram yanlışları. *Eğitim ve Bilim*, 24(152), 44-59.
- Esen, B. (2009). *Matematik eğitiminde ilköğretim 6. sınıflarda olasılık konusunun öğretimine bilgisayar destekli eğitimin rolü*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Fırat, S., Gürbüz, R., & Doğan, M. F. (2016). Öğrencilerin bilgisayar destekli argümantasyon ortamında olasılıksal tahminlerinin incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(24), 906-944.
- Fischbein, E., & Schnarch, D. (1997). The evolution with age of probabilistic, intuitively based misconceptions. *Journal for Research in Mathematics Education*, 28, 96-105.
- Fischbein, E., Nello, M. S., & Marino, M. S. (1991). Factors affecting probabilistic judgements in children and adolescents. *Educational Studies in Mathematics*, 22, 523-549.

- Garfield, J., & A. Ahlgren (1988). Difficulties in learning basic concepts in probability and statistics: implications for research. *Journal for Research in Mathematics Education*, 19(1), 44-63.
- Gartmeier, M., Bauer, J., Gruber, H., & Heid, H. (2008). Negative knowledge: Understanding professional learning and expertise. *Vocations and Learning*, 1, 87-103.
- Graeber, A. O. (1999). Forms of knowing mathematics: What preservice teachers should learn. *Educational Studies in Mathematics*, 38, 189-208.
- Gürbüz, R. (2006). Olasılık Kavramlarının Öğretimi için Örnek Çalışma Yapraklarının Geliştirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 31(1), 111-123.
- Gürbüz, R. (2008). Olasılık konusunun öğretiminde kullanılabilecek bilgisayar destekli bir materyal. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(15), 41-52.
- Heinze, A. (2005). Mistake-handling activities in German mathematics classroom. In H.L. Chick & J. L. Vincent (Eds.), *Proceedings of the 29th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (Vol. 3, pp. 105-112). Melbourne, Australien: Melbourne University.
- Heinze, A., & Reiss, K. (2007). Mistake-Handling activities in the mathematics classroom: Effects of an in-service teacher training on students' performance in geometry. In J. H. Woo, H. C. Lew, K. S. Park & D. Y. Seo (Eds.), *Proceedings of the 31st Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (Vol. 3, pp. 9-16). Seoul: PME.
- Jones, G. A., Langrall, C. W., Thornton, C. A., & Mogill, A. T. (1997). A framework for assessing and nurturing young children's thinking in probability. *Educational Studies in Mathematics*, 32, 101-125.
- Jones, G. A., Langrall, C. W., Thornton, C. A., & Mogill, A. T. (1999). Student's probabilistic thinking in instruction. *Journal for Research in Mathematics Education*, 30(5), 487-519.
- Kazak, S. (2014). Olasılık konusu öğrencilere neden zor gelmektedir?. E. Bingölbali, & M. F. Özmantar, (Ed.), *İlköğretimde Karşılaşılan Matematiksel Zorluklar ve Çözüm Önerileri* içinde (s. 217-239). Ankara: Pegem Akademi.
- Keskin, S., & Kılıç, D. (2016). Ortaokul 7. sınıf matematik dersinde olasılık konusunun işbirlikli öğrenme yöntemiyle öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarına etkisi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(3), 1173-1183.
- Konyalıoğlu, A. C., Aksu, Z., Şenel, E. Ö., & Tortumlu, N. (2010). Matematik öğretmen adaylarının matematik soru çözümlerinde yapılan hataların nedenlerini sorgulama becerilerinin incelenmesi. *Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu II*. Hacettepe Üniversitesi, Mayıs 2010, Ankara.
- Li, J., & Pereira-Mendoza, L., (2002). Misconception in probability. *The Sixth International Conference on Teaching Statistics (ICOTS 6)*, Cape Town, South Africa. 16.01.2017 tarihinde https://www.stat.auckland.ac.nz/~iase/publications/1/6g4_jun.pdf adresinden alınmıştır.
- Ma, L. (2010). *Knowing and teaching elementary mathematics: Teachers' understanding of fundamental mathematics in China and the United States*. Newyork, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Melis, E., Sander, A., & Tsovaltzi, D. (2010). How to support meta-cognitive skills for finding and correcting errors? *Proc of the AAAI Fall Symposium*, 64-68.

- Memnun, D. S. (2008). Olasılık kavramlarının öğrenilmesinde karşılaşılan zorluklar, bu kavramların öğrenilememesi nedenleri ve çözüm önerileri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 89-101.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2013). *Ortaöğretim matematik dersi (9, 10, 11 ve 12 sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Mut, A. İ. (2003). *Investigation of students' probabilistic misconceptions*. Unpublished master's thesis, Middle East Technical University, Ankara, Turkey.
- National Council of Teachers of Mathematics [NCTM], (1989). *Curriculum and evaluation standards for school mathematics*. Reston, VA: NCTM.
- National Council of Teachers of Mathematics [NCTM], (1991). *Professional standards for teaching mathematics*. Reston, VA: NCTM.
- National Council of Teachers of Mathematics [NCTM], (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA: NCTM.
- Özdemir, G. (2012). *Yapılandırmacı öğretim yaklaşımına uygun olarak hazırlanmış çalışma yapraklarıyla 7. sınıflarda olasılık öğretimi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum, Türkiye.
- Özkaya, M. (2016). *Hata temelli aktivitelerin matematik öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum, Türkiye.
- Özmantar, M. F., Bingölbali, E., & Akkoç, H. (2008). *Matematiksel kavram yanlışları ve çözüm önerileri*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Parviainen, J., & Eriksson, M. (2006). Negative knowledge, expertise and organisations. *International Journal of Management Concepts and Philosophy*, 2(2), 140-153.
- Peng, A., & Luo, Z. (2009). A framework for examining mathematics teacher knowledge as used in error analysis. *For the Learning of Mathematics*, 29(3), 22-25.
- Rach, S., Ufer, S., & Heinze, A. (2013). Learning from errors: Effects of teachers training on students' attitudes towards and their individual use of errors. *PNA*, 8(1), 21-30.
- Sharma, S. (2012). Cultural influences in probabilistic thinking. *Journal of Mathematics Research*, 4(5), 63-77.
- Sharma, S. (2015). Teaching probability: A socio-constructivist perspective. *Teaching Statistics*, 37(3), 78-84.
- Shaughnessy, J. M., & Ciancetta, M. (2002). Students' understanding of variability in a probability environment. *The Sixth International Conference on Teaching Statistics (ICOTS 6)*, Cape Town, South Africa. 16.01.2017 tarihinde http://iase-web.org/documents/papers/icots6/6a6_shau.pdf adresinden alınmıştır.
- Stangroom, J.(2009). *Einstein's Riddle*. London: Elwin Street Productions.
- Tsamir, P. (2007). When intuition beats logic: prospective teachers' awareness of their same sides-same angles solutions. *Educational Studies in Mathematics*, 65, 255-279.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Summary

1. Introduction

The plenitude of misconceptions and difficulties in the probability subject is a remarkable situation. It has been observed that solution suggestions to eliminate these difficulties for the probability subject emerging as a topic which is hard to understand have been offered. Furthermore, the studies on the ability to think with probability shed light on the future for raising individuals who can think, discuss, and have the reasoning skill in the long-term purpose. It is necessary that mathematics teachers who will raise these individuals ensure these characteristics and pay attention to them. Since it has been taken into consideration that the institutions which will assist teachers in ensuring these characteristics are universities, preservice teachers have constituted the basis of the study. Upon examining the studies carried out on the probability subject, although there are many studies in which mistakes are determined, any study containing the approach towards the mistakes could not be encountered. For this reason, there is the need to determine the preservice mathematics teachers' status of approaching a mistakes in the probability subject. Within this scope, the purpose of the study is to examine the approaches of preservice mathematics teachers towards the incorrectly solved questions in the probability subject.

2. Method

Since the approaches of preservice teachers towards the incorrectly solved questions in the probability subject were investigated in depth, the case study method among the qualitative approaches was employed in this study. The participants of this study are 25 preservice mathematics teachers who are students at a state university during the 2016-2017 academic year. Four questions determined with the light of the literature and a data collecting tool containing the incorrect solutions of these questions were applied to the preservice teachers. When analyzing the data, since the categories and codes previously determined were used, the data were analyzed by descriptive analysis.

3. Findings, Discussion and Results

In the problem solving when the mistake originated from the inability to create a sample space, the preservice teachers could not detect the mistake. However, they solved the problem correctly. It was observed that those who made a correct solution among the preservice teachers could write the sample space formed as a result of the test in the question with information based on memorization or could calculate the number of the elements of the sample space with a formula. In the solution of two questions, the mistake was creating the sample space while ignoring the given condition. Almost all of the preservice teachers could not detect the mistake in solving this question. Even if they noticed the mistaken solution in the question, they could not explain it with rational and correct justifications. The mistaken solution in the last question of the data collecting tool originates both from the inability to create the sample space and ignoring the condition given in the question. The preservice teachers noticed the mistaken solution in this question, but many of them detected the mistake incorrectly.

Since creating a sample space as a result of the test is regarded to be an important step of approaching the questions in the probability subject (Firat, Gürbüz and Doğan, 2016; Jones, Langrall, Thornton and Mogill, 1999; Memnun, 2008), the fact that preservice teachers are able to create a sample space is the desired situation. However, as a result of the study, the preservice teachers could not create the sample space in the conditional probability questions. Furthermore, it was determined that the preservice teachers could detect the mistakes intuitively. Kazak (2014) stated that it is possible to approach the probability subject intuitively since it is closely related to the daily life situations, however, intuition will be insufficient in the cases when complex reasoning is required and it will lead to misconceptions. The approaches of preservice teachers towards the incorrectly solved questions in the probability subject can be

formed in the framework of rational reasoning and judgement skills. Within this context, it can be said that the approach towards mistakes may develop these features of preservice teachers. Furthermore, while detecting a mistake is a phenomenon involving speech, intuition, subject knowledge and thinking skill, preservice teachers' deficiency in these areas is obvious. It is thought that getting involved in the mistake analysis process will be effective in eliminating these deficiencies. Similarly, Borasi (1986; 1989) stated that the nature of mathematics could be understood better with mistake approaches.

As a result of the study, when the approaches of the preservice teachers towards the mistakes made on the basis of creating a sample space for the probability questions were taken into consideration, many preservice teachers could not detect the mistake based on the inability to clarify the sample space in the conditional probability questions. As for the preservice teachers who were able to determine the mistake, it was observed that they could not make a clear explanation and brought an incorrect solution to the question. In spite of this, it was observed that they could create a sample space in the probability problem which is not based on a condition or could calculate the number of the elements of the sample space with a formula. It was observed as a situation that emerged as a result of the study that preservice teachers who were able to write a clear sample space for the question, having noticed that the sample space was created incorrectly, did not accept the mistaken solution and were able to make a correct solution for the question. Furthermore, when the solutions made by those among the preservice teachers who were able to detect the mistake are taken into consideration, it draws attention that they were not able to make a distinction between a simple event and a compound event. In the probability subject, in which procedural knowledge is not enough on its own, it can be thought that basic domain education activities may be effective for developing the conceptual knowledge and comprehension. In addition to this, there is a need to create learning environments that include the mistake approaches for preservice teachers to be able to analyze the mistakes that students make in their future teaching life. In meeting this need, mistake-based activities can be used.

Richness of Turkish Language and Raising Consciousness of Mother Tongue at Secondary Schools: A Study of 5th Grade*

Sami BASKIN**, Zekiye DEMİR***

Received date:27.02.2017

Accepted date:03.04.2017

Abstract

Although Turkish has been a written language since 6th century and it has got 616.767 vocabulary including word, idiom, term and noun in the Büyük Türkçe Sözlük, this situation of Turkish Language hasn't been explained well enough to schoolchildren. In order for the schoolchildren to be aware of their mother tongue consciousness and find out the richness of Turkish language, vocabulary richness of Turkish language should be taught initially through the activities at Turkish classes and other educational and training tasks. In this study, it is shown that how vocabulary teaching activities should be prepared to provide consciousness of mother tongue, based on the research question "Are the activities for vocabulary teaching in 5th grade Turkish language workbooks planned in the way to make the students comprehend the richness of Turkish language?". Document analyses of the activities in Turkish workbooks was made and whether these activities related to vocabulary teaching were separated from the other activities, then these activities related to Turkish created awareness and origin of the words taught through activities was stated were surveyed.

As a result of study, it was found out that Turkish textbooks weren't sufficient to provide Turkish language awareness and the way of filling deficiencies identified was shown and new activity samples which will provide mother tongue awareness were presented

Keywords: The richness of Turkish Language, mother tongue consciousness, Turkish teaching, 5th grade activities

* This study was derived from the unpublished master's thesis of the second author.

** Gaziosmanpaşa University, Education Faculty, Tokat, Turkey; samibaskin@gmail.com

*** Kiptaş Kayabaşı Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu, İstanbul, Turkey; zekiye_34_60@hotmail.com

Türkçenin Zenginliği ve Ana Dili Bilincinin Ortaokullarda Kazandırılması: 5. Sınıf Örneği*

Doi numarası: 10.17556/erziefd.295175

Sami BASKIN**, Zekiye DEMİR***

Geliş tarihi:27.02.2017

Kabul tarihi:03.04.2017

Öz

Türkçe 6. yüzyıldan beri yazı ile takip edilebilen bir dil olmasına ve Büyük Türkçe Sözlük'te söz, deyim, terim ve ad olmak üzere toplam 616.767 söz bulunmasına rağmen Türkçenin bu zenginliği okul çağındaki çocuklara yeterince anlatılamamaktadır. Okul çağındaki çocukların ana dili bilincine vakıf olmaları Türkçenin zenginliklerini öğrenebilmeleri için başta Türkçe derslerindeki etkinlikler olmak üzere diğer eğitim-öğretim faaliyetlerinde Türkçe sözcüklerin ve diğer anlatım olanaklarının gösterilmesi gerekmektedir. Bu yüzden bu araştırma "5. Sınıf Türkçe çalışma kitaplarında sözcük öğretimi için etkinlikler Türkçenin zenginliklerini kavratacak biçimde tasarlanmış mıdır?" problem cümlesi temelinde gerçekleştirilmiştir. Türkçe çalışma kitaplarındaki etkinliklerin doküman analizleri yapılmış, sözcük öğretimi ile ilgili olanlar tespit edilmiş ve bu etkinliklerin Türkçe ile ilgili bir farkındalık oluşturup oluşturmadığına, etkinlikle öğretilen kelimenin kökeninin gizli veya açıkça belirtilip belirtilmediğine bakılmıştır.

Araştırma neticesinde Türkçe çalışma kitaplarının Türkçe dil bilincini sağlamak için yeterli olmadığı görülmüş, tespit edilen eksikliklerin giderilme biçimi gösterilmiş ve ana dili bilinci sağlayacak yeni etkinlik örnekleri sunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Türkçenin zenginliği, ana dili bilinci, Türkçe eğitimi, 5. sınıf ders etkinlikleri

* Bu çalışma, ikinci yazarın yayımlanmamış yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Tokat, Türkiye; samibaskin@gmail.com

*** Kiptaş Kayabaşı Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu, İstanbul, Türkiye; zekiye_34_60@hotmail.com

1. Giriş

Dillerin “zengin” veya “yoksul” olması dil biliminde tartışılan önemli konulardan biridir. Bu durum, Türkçe gibi geniş bir coğrafyada konuşulan ve uzun bir tarihi geçmişe sahip bir dil için de geçerlidir. Örneğin Osmanlı Türkçesi döneminde şair ve yazarlar, Arapça ve Farsça sözcüklerin şiirsel değerinin Türkçe sözcüklere nazaran daha yüksek olduğunu düşünmüş ve onları tercih etmişlerdir. Yine Cumhuriyet döneminde Türkçenin bilim dili olamayacağı, çünkü anlatım imkânlarının yetersiz kaldığı yüksek sesle dillendirilmiştir. Bu yüzden “ülkemizde eskiden olduğu gibi, bugün de bilim dilinde yaygın bir yabancı sözcük ve terim düşkünlüğü ile birlikte, bilimsel yazılarda zor anlaşılır ya da anlaşılabilir olma eğilimi sık gözlenmektedir.” (Atmaca, 2004: 175). Dünyanın hemen her yerinde konuşulabilen ve altıncı yüzyıldan beri metinlerle takip edilebilen bir dil için yetersiz demek, anlatım gücü az iddiasında bulunmak ne kadar gerçekçidir? Bir dilin zenginliğinin ölçütleri nelerdir?

“Bir dilin zenginliğinden ne alıyoruz?” sorusuna cevap verirken Sayılı (2001: XII) şu tespitlerde bulunmuştur: “*Dil zenginliği, belki her şeyden önce, sözcük dağarcığının zenginliğini dile getirir. Fakat ayrıca, zengin ve gelişmiş bir dilde ifade incelik ve çeşitlilikleri; kullanışlı ve zengin içerikli kavram ve düşünce kalıpları; dilin telkin, çağrışım ve seçkin uygulama örnekleri yoluyla zımni olarak dile getirdiği düşünceler; renk, canlılık, kıvraklık ve heyecan unsurları; birkaç sözcükle geniş anlatı olanaklarının yaratılması veya ilham edilmesi; dil bilinci, dil duygusu, dil estetiği; dilin vurgu, ritm ve ses uyumları gibi vasıfları; sarahat, dakiklik ve ince anlam ayırımları duyarlılığı gibi nitelikler hep dil zenginliğini belirleyen ve simgeleyen özelliklerdir*”. Sayılı (2001: XII) aynı zamanda, dilin bu zenginliğini iki ana başlıkta toplamanın mümkün olduğunu da belirtmiştir. Bunlar: “sözcük hazinesinin zenginliği” ve “sentaks, gramer ve sözcük yapı kurallarının ideal olarak tamamen sarıh ve mantıksal olması hususlarıdır”. Eker (2011: 87- 91) ise şu dört özelliğe bakılarak dilin zenginliği hakkında karar verilebileceğini belirtmiştir:

1. En eski yazılı eserlere sahip olmak,
2. Çok geniş bir coğrafyada konuşulmak,
3. Konuşan insan sayısının çokluğu,
4. Dildeki sözcük sayısının çokluğu.

“Türkçenin Zenginliği, İncelikleri” ile ilgili çalışmalar yapan araştırmacılardan biri de Doğan Aksan’dır. Aksan, bir dilin zenginliğine veya yoksulluğuna karar verebilmek için belirlediği ölçütleri soru formunda dile getirmiştir. Ona göre, bir dilin zenginliği şu sorulara cevap verebilme kabiliyeti ile eş değerdir:

1. Bir dildeki sözcük sayısı, özellikle kültür dili sayılan dillerle karşılaştırıldığında ne durumdadır?
2. Bir dil, doğadaki nesnelere, evreni, insan davranışlarını ayrı ayrı adlandırabiliyor, soyut kavramları yeterince karşılayabiliyor, bilimde, teknikte, sanatta oluşan kavramları kendi öğeleri ile anlatabiliyor mu?
3. Aynı kavram alanında çeşitli sözcüklere, değişik anlatım yollarına sahip mi?
4. Bir dilin söz varlığı acaba hangi ölçüde kendi sözcüklerinden oluşuyor?” (Aksan, 2011: 13).

Bu görüşleri değerlendiren Tosun (2005: 144) ise söz varlığı ve kavram zenginliğine ek olarak “üst dil de dediğimiz vurgu, ritm, tonlama, perde gibi sesletim özellikleri, kavram ve kalıp seçeneklerinin çokluğu, dilde eskilik, yaygın ve çok kimsenin o dili konuşuyor olması, söz varlığı kaynaklarının dilin özünde bulunması gibi kimi özellikleri” de dilin zenginliğini tespit etmede kullanılabilecek ölçütler arasına almıştır. Bu ölçütlerin tümü, doğal olarak ölçütleri geliştiren bilim insanlarının hepsi, Türkçenin zengin bir dil olduğunu ispatlamıştır. Zaten Türkçe, sahip

olduğu söz varlığı ile dünya dilleri arasında üst sıralarda yer alabilecek bir kapasiteye sahiptir. Bunu Türkçenin yazı dilini esas alarak hazırlanan ve “söz varlığının yanı sıra bütün bilim, sanat ve spor terimlerini, yer adlarımızı, kişi adlarımızı, bölge ağızlarımızdaki ve kaynaklarımızdaki sözcükleri, deyimleri içeren Büyük Türkçe Sözlük'teki 616.767 söz, deyim, terim ve ad” da destekler. Ayrıca Türkçe sondan eklemeli bir dil olduğundan, sözcük kök ve gövdelerine uygun ekler getirmek suretiyle sonsuz sayıda Türkçe sözcük üretmek mümkündür. Yani Türkçenin söz varlığı, ihtiyaç duyulan her durumu karşılayabilecek bir niteliğe ve niceliğe sahiptir. Türkçenin bu zenginliğinin gelecek nesillere aktarılması, kullanılabilirliğinin artırılması veya dilin zenginliğine zenginlik katılması, toplumun temel kurumları olan okulların eğitim- öğretimlerini bu yönde gerçekleştirmelerine bağlıdır.

İnsanlar ana dillerini her ne kadar ev ve sosyal çevreden edinseler de dil ediniminin belli bir biçime dönüştürülmesi, dilin anlatım olanaklarının farkındalığının sağlanması okullarda gerçekleşir. Bireyler ana dillerinin ayrıntılarını ve zenginliklerini tanıdıkça günlük hayatlarına geçirirler. Bu yüzden okullar sadece okuma yazmayı öğreten kurumlar değil, Türkçe dil bilincinin kazandırıldığı, Türkçe konuşma ve yazmanın özendirildiği, Türkçe karşılıkları varken yabancı sözcük ve yapıların kullanılmaması gerektiğinin öğretildiği yerler olmalıdır. Bunun için Türk dilinin kullanım çeşitliliğinin bütün öğretim kademelerinde gösterilmesi büyük önem taşımaktadır (Enginün, 1990: 85). Türkçenin zenginliği ve anlatım olanakları ilk ve ortaokullarda Türkçe derslerinde, lise seviyesindeki okullarda ise Türk Dili ve Edebiyatı derslerinde öğretilir. Bu uzun soluklu bir eğitim sürecidir. Sürecin tümünü değerlendirmek de kapsamlı bir araştırma ve değerlendirme gerektirmektedir.

Amaç

Türkçe dersiyle ilgili kitapların öğrencilerin ana dili bilincini geliştirme ve Türkçenin zenginliklerini gösterme bakımından doğru etkinlik ve uygulamaları içerip içermediğinin kontrol edilmesi, eksiklerin belirlenmesi ve çeşitli alternatif etkinlik önerilerinin gösterilmesi bu araştırmanın temel amaçlarıdır.

Yöntem

Bu çalışma, betimsel bir araştırma modeline dayanmaktadır. “Betimsel araştırma modeli ilgili mevcut durumu saptamayı, olayı tasvir ederek problemi anlamayı amaçlar” (Arıkan, 2013: 27). Bu modelin taramaya dayalı biçimi kullanılmıştır. Bu, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Bu yaklaşıma göre araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve ordadır. Önemli olan, onu uygun bir biçimde “gözleyip” belirleyebilmektir (Karasar, 2012: 77). Bunu gerçekleştirmenin iki farklı yolu vardır: genel tarama ve örnek olay tarama. Bu araştırmada genel tarama biçimi tercih edilmiştir. “Genel tarama biçimi, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir.” (Karasar, 2012: 79).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni 2014-2015 eğitim-öğretim yılında ortaokullara Milli Eğitim Bakanlığı tarafından gönderilen Türkçe kitaplarındaki sözcük öğretimi ile ilgili etkinliklerdir. Bu eğitim-öğretim yılında 5. sınıflara MEB ve FCM Yayınlarının Türkçe öğrenci ders, çalışma ve öğretmen kılavuz kitapları gönderilmiştir. Bu kitaplarda Türkçenin zengin söz varlığını (sözcük ve sözcük grupları) öğretmeyi amaçlayan etkinlikler dil bilinci oluşturma ve Türkçenin sevdirmesi bakımından incelenmiştir. Diğer etkinlik ve uygulamalar ise araştırmanın kapsamına dahil edilmemiştir.

Diller, kullanıcılarına bir durumu, olayı veya düşüncüyü birden fazla yolla (söz dizimi), farklı farklı sözcüklerle (seçme eksenini) anlatma imkânı verirler. Dil eğitiminin temel amacı bireylere bu anlatım yollarından ve seçme eksenindeki tercihlerden bağlama göre en doğru olanını göstermektir. Bu gösterme ve bireylere çoklu seçenekleri öğretme işi genellikle Türkçe derslerinde gerçekleşir.

Bu çalışmada da, ders etkinlikleri aracılığıyla kavratılması planlanan sözcüklerin Türkçe söz varlığına ait olup olmadığı, Türkçe söz varlığına ait olmayanların da Türkçe karşılıklarının öğretilip öğretilmediği araştırılmıştır. Bunu tespit etmek için önce etkinliklerdeki sözcük öğretiminin hangi dil zenginliğini esas aldığı, bunların uygulanmasında dil bilincinin önemsenip önemsenmediği bir kontrol listesi ile kontrol edilmiştir. Burada etkinlikler, “Dil bilincini oluşturmaya yönelik bir etkinliktir.”, “Kısmen dil bilinci oluşturabilir”, “Dil bilincini oluşturmaz.” biçiminde düzenlenmiş üçlü kontrol ölçeği ile tasnif edilmiş ve ortaya çıkan sonuçlar yüzde frekans dağılımı bağlamında yorumlanmıştır.

Bulgular

1. Sınıftaki Sözcük Öğretimi Etkinlikleri

1.1. FCM Yayınları

**Okuma 2.2*: Metinde verilen ipuçlarından hareketle karşılaştığı yeni kelimelerin anlamlarını tahmin eder.*

- 1. Tema “Üzüntü Paylaşınca Azalır” adlı metin 3. etkinlik (Sayfa 17)
- 5. Tema “Türkiye’ m” adlı metin 2. etkinlik (Sayfa 100)

**Okuma 4.2: Kelimelerin eş ve zıt anlamlarını bulur.*

- 1. Tema “Her Genç Kız Zekidir” adlı metin 3. etkinlik (Sayfa 24)
- 2. Tema “Atatürk ve Milli Eğitim” adlı metin 7. etkinlik (Sayfa 47)
- 3. Tema “Orman Tükenirse” adlı metin 10. Etkinlik (Sayfa 57)
- 5. Tema “İstanbul Dünyam” adlı metin 8. etkinlik (Sayfa 109)
- 7. Tema “Geri Kazanım” adlı metin 5. etkinlik (Sayfa 148)

**Okuma 4.3: Eş sesli kelimelerin anlamlarını ayırt eder.*

- 2. Tema “Bugün” adlı metin 7. etkinlik (Sayfa 34)
- 2. Tema “Atatürk’ün Gözyaşları” adlı metin 7. etkinlik (Sayfa 43)

**Okuma 4.4: Bilmediği kelimelerin anlamlarını araştırır.*

- 1. Tema “Herkes Güzel Bir Dünya” adlı metin 6. etkinlik (Sayfa 22)
- 3. Tema “Derinliklerde Yaşam” adlı metin 2. etkinlik (Sayfa 59)
- 3. Tema “Rüzgâr” adlı metin 4. etkinlik (Sayfa 64)
- 4. Tema “Vatan” adlı metin 2. etkinlik (Sayfa 87)
- 5. Tema “Anadolu’da Kilim Demek” adlı metin 2. etkinlik (Sayfa 104)

**Okuma 4.6: Kelimelerin gerçek, mecaz ve terim anlamlarını ayırt eder.*

- 2. Tema “Bu Milletle Neler Yapılmaz” adlı metin 9. etkinlik (Sayfa 38)
- 2. Tema “Bu Milletle Neler Yapılmaz” adlı metin 12. etkinlik (Sayfa 40)
- 4. Tema “Keloğlan’ın Diliyle” adlı metin 6. etkinlik (Sayfa 85)

**Konuşma 2.3: Konuşmasında söz varlığını kullanır.*

- 5. Tema “Türkiye’ m” adlı metin 9. etkinlik (Sayfa 102)

* . Bu rakamlar kazanım numarasını göstermektedir.

- 5. Tema “Yunus Balığının Sırtındaki Çocuk” adlı metin 8. etkinlik (Sayfa 114)

- 6. Tema “Ayça’nın Günlüğü” adlı metin 12. etkinlik (Sayfa 129)

**Yazma 2.1: Kelimeleri yerinde ve anlamlarına uygun kullanır.*

- 1. Tema “Herkes Güzel Bir Dünya” adlı metin 7. etkinlik (Sayfa 23)

- 2. Tema “Atatürk ve Milli Eğitim” adlı metin 3. etkinlik (Sayfa 45)

- 3. Tema “Depremle Birlikte Yaşamak” adlı metin 4. etkinlik (Sayfa 69)

- 5. Tema “Anadolu’da Kilim Demek” adlı metin 6. etkinlik (Sayfa 105)

**Yazma 2.2: Yeni öğrendiği kelimeleri yazılarında kullanır.*

- 2. Tema “Bugün” adlı metin 1. etkinlik (Sayfa 32)

- 2. Tema “Atatürk’ün Gözyaşları” adlı metin 1. etkinlik (Sayfa 41)

- 3. Tema “Orman Tükenirse” adlı metin 2. etkinlik (Sayfa 53)

- 3. Tema “Derinliklerde Yaşam” adlı metin 8. etkinlik (Sayfa 62)

- 4. Tema “Söyleşerek Öğrenme” adlı metin 1. etkinlik (Sayfa 78)

- 5. Tema “Türkiye’im” adlı metin 1. etkinlik (Sayfa 100)

- 5. Tema “Anadolu’da Kilim Demek” adlı metin 5. etkinlik (Sayfa 105)

- 5. Tema “İstanbul Dünyam” adlı metin 10. etkinlik (Sayfa 110)

- 5. Tema “Yunus Balığının Sırtındaki Çocuk” adlı metin 2. etkinlik (Sayfa 111)

- 6. Tema “Telefonun Bulunuşu” adlı metin 6. etkinlik (Sayfa 122)

- 6. Tema “Yazının Bulunuşu” adlı metin 8. etkinlik (Sayfa 133)

- 7. Tema “Enerji Birikimi” adlı metin 9. etkinlik (Sayfa 142)

**Yazma 2.6: Yazılarında söz varlığından yararlanır.*

- 3. Tema “Orman Tükenirse” adlı metin 1. etkinlik (Sayfa 53)

- 3. Tema “Derinliklerde Yaşam” adlı metin 1. etkinlik (Sayfa 59)

- 3. Tema “Rüzgâr” adlı metin 11. etkinlik (Sayfa 67)

- 5. Tema “İstanbul Dünyam” adlı metin 7. etkinlik (Sayfa 109)

- 5. Tema “Yunus Balığının Sırtındaki Çocuk” adlı metin 4. etkinlik (Sayfa 113)

- 6. Tema “Uçak Yolculuğu” adlı metin 3. etkinlik (Sayfa 124)

- 6. Tema “Ayça’nın Günlüğü” adlı metin 3. etkinlik (Sayfa 126)

- 6. Tema “Yazının Bulunuşu” adlı metin 1. etkinlik (Sayfa 130)

- 8. Tema “Ebru Sanatı” adlı metin 7. etkinlik (Sayfa 161)

- 8. Tema “Selimiye’ye Doğru (Yukulu- le’ye Mektuplar)” adlı metin 3. etkinlik (Sayfa 166)

**Birden fazla kazanıma yönelik etkinlikler:*

Dinleme 2.23: “Dinlediklerinde geçen bilmediği kelimelerin anlamlarını araştırır.”

Yazma 2.2: “Yeni öğrendiği kelimeleri yazılarında kullanır.”

- 3. Tema “Depremle Birlikte Yaşamak” adlı metin 2. etkinlik (Sayfa 68)

1.2. MEB Yayınları

**Okuma 2.2: Metinde verilen ipuçlarından hareketle karşılaştığı yeni kelimelerin anlamlarını tahmin eder.*

- 1. Tema “Uçurtma” adlı metin 1. etkinlik (Sayfa 10)

- 1. Tema “Pireyi Deve Yapmak” adlı metin 2. etkinlik (Sayfa 18)

- 1. Tema “Pireyi Deve Yapmak” adlı metin 3. etkinlik (Sayfa 19)
- 1. Tema “Öğretmenim” adlı metin 1. etkinlik (Sayfa 25)
- 2. Tema “Merhaba Asker” adlı metin 2. etkinlik (Sayfa 37)
- 3. Tema “Çöp Ev” adlı metin 2. etkinlik (Sayfa 60)
- 3. Tema “Tırtıldan Kelebeğe” adlı metin 2. etkinlik (Sayfa 67)
- 3. Tema “Tırtıldan Kelebeğe” adlı metin 3. etkinlik (Sayfa 68)
- 4. Tema “Hacı Bektaş Veli” adlı metin 1. etkinlik (Sayfa 92)
- 4. Tema “Türkiye” adlı metin 3. etkinlik (Sayfa 97)
- 5. Tema “Küçük Kar Tanesi” adlı metin 1. etkinlik (Sayfa 108)
- 5. Tema “Uzayda Yaşam” adlı metin 1. etkinlik (Sayfa 115)
- 5. Tema “Ayda Bir Küçük Serçe” adlı metin 2. etkinlik (Sayfa 121)
- 6. Tema “Burada Dur” adlı metin 2. etkinlik (Sayfa 132)
- 6. Tema “Burada Dur” adlı metin 7. etkinlik (Sayfa 135)
- 6. Tema “Dört Mevsimde Dört Güzellik: Abant” adlı metin 1. etkinlik (Sayfa 136)
- 6. Tema “Güzel Yurdum Türkiye’ım” adlı metin 2. etkinlik (Sayfa 141)
- 7. Tema “Her Şey Bir Uçurtmayla Başladı” adlı metin 4. etkinlik (Sayfa 153)
- 7. Tema “Bir Tıkla Elektronik Posta” adlı metin 4. etkinlik (Sayfa 160)
- 7. Tema “Bilgi Çağı” adlı metin 2. etkinlik (Sayfa 166)
- 8. Tema “Şu Heykellere Bak” adlı metin 2. etkinlik (Sayfa 183)
- 8. Tema “Sinemaya Gitme Günü” adlı metin 2. etkinlik (Sayfa 189)
- *Okuma 4.2: Kelimelerin eş ve zıt anlamlılarını bulur.*
- 1. Tema “Uçurtma” adlı metin 9. etkinlik (Sayfa 16)
- 2. Tema “Merhaba Asker” adlı metin 9. etkinlik (Sayfa 41)
- 2. Tema “Atatürk’le Doğuş” adlı metin 8. etkinlik (Sayfa 52)
- 3. Tema “Tırtıldan Kelebeğe” adlı metin 11. etkinlik (Sayfa 71)
- 3. Tema “Orman Konuşuyor” adlı metin 9. etkinlik (Sayfa 77)
- 4. Tema “Türkiye” adlı metin 10. etkinlik (Sayfa 101)
- 5. Tema “Küçük Kar Tanesi” adlı metin 11. etkinlik (Sayfa 113)
- 8. Tema “Çocuk Doğru Söyledi” adlı metin 7. etkinlik (Sayfa 181)
- 8. Tema “Sinemaya Gitme Günü” adlı metin 10. etkinlik (Sayfa 193)
- *Okuma 4.6: Kelimenin gerçek, mecaz ve terim anlamlarını ayırt eder.*
- 1. Tema “Pireyi Deve Yapmak” adlı metin 11. etkinlik (Sayfa 22)
- 1. Tema “Öğretmenim” adlı metin 6. etkinlik (Sayfa 27)
- 2. Tema “Atatürk’ün Çalışmaları” adlı metin 8. etkinlik (Sayfa 46)
- 2. Tema “Atatürk’le Doğuş” adlı metin 9. etkinlik (Sayfa 52)
- 4. Tema “Hacı Bektaş Veli” adlı metin 7. etkinlik (Sayfa 95)
- 4. Tema “Türkiye” adlı metin 7. etkinlik (Sayfa 99)
- 5. Tema “Uzayda Yaşam” adlı metin 8. etkinlik (Sayfa 119)
- 5. Tema “Ay’da Bir Küçük Serçe” adlı metin 13. etkinlik (Sayfa 125)
- 6. Tema “Güzel Yurdum Türkiye’ım” adlı metin 11. etkinlik (Sayfa 145)

- 7. Tema “Bir Tıkla Elektronik Posta” adlı metin 14. etkinlik (Sayfa 164)
- 7. Tema “Bilgi Çağı” adlı metin 7. etkinlik (Sayfa 169)
- 8. Tema “Şu Heykellere Bak” adlı metin 10. etkinlik (Sayfa 187)
- *Okuma 2.15: Özetleyen ve sonuç bildiren ifadeleri dikkate alarak okur.*
- 1. Tema “Pireyi Deve Yapmak” adlı metin 8. etkinlik (Sayfa 21)
- *Dinleme 2.6: Dinlediklerinde geçen bilmediği kelimelerin anlamlarını tahmin eder.*
- 2. Tema “Basın ve Atatürk” adlı metin 2. etkinlik (Sayfa 54)
- 3. Tema “Yaşlı Kadın ile Meşe Ağacı” adlı metin 2. etkinlik (Sayfa 78)
- 3. Tema “Yaşlı Kadın ile Meşe Ağacı” adlı metin 3. etkinlik (Sayfa 79)
- 5. Tema “Yıldızlara Uzanan Asansör” adlı metin 1. etkinlik (Sayfa 126)
- 5. Tema “Yıldızlara Uzanan Asansör” adlı metin 3. etkinlik (Sayfa 127)
- 6. Tema “Isparta ve Güller” adlı metin 1. etkinlik (Sayfa 148)
- 8. Tema “Ebru Sanatı” adlı metin 2. etkinlik (Sayfa 195)
- 8. Tema “Ebru Sanatı” adlı metin 3. etkinlik (Sayfa 196)
- *Dinleme 2.7: Dinlediği kelimelerin gerçek ve mecaz anlamlarını ayırt eder.*
- 5. Tema “Yıldızlara Uzanan Asansör” adlı metin 2. etkinlik (Sayfa 126)
- *Dinleme 2.8: Dinlediklerinde eş sesli kelimeleri ayırt eder.*
- 3. Tema “Yaşlı Kadın ile Meşe Ağacı” adlı metin 7. etkinlik (Sayfa 81)
- *Dinleme 2.9: Dinlediklerinde eş ve zıt anlamlı kelimeleri belirler.*
- 1. Tema “Arkadaşım Sarmaşık” adlı metin 6. etkinlik (Sayfa 32)
- 2. Tema “Basın ve Atatürk” adlı metin 9. etkinlik (Sayfa 57)
- 3. Tema “Yaşlı Kadın ile Meşe Ağacı” adlı metin 6. etkinlik (Sayfa 80)
- 7. Tema “Kuyruklu A (@) İşaretinin Öyküsü” adlı metin 8. etkinlik (Sayfa 174)
- 8. Tema “Ebru Sanatı” adlı metin 7. etkinlik (Sayfa 198)
- *Dinleme 2.23: Dinlediklerinde geçen bilmediği kelimelerin anlamlarını araştırır.*
- 7. Tema “Kuyruklu A (@) İşaretinin Öyküsü” adlı metin 2. etkinlik (Sayfa 172)
- *Yazma 2.2: Yeni öğrendiği kelimeleri yazılarında kullanır.*
- 1. Tema “Uçurtma” adlı metin 12. etkinlik (Sayfa 17)
- 1. Tema “Öğretmenim” adlı metin 8. etkinlik (Sayfa 28)
- 2. Tema “Merhaba Asker” adlı metin 13. etkinlik (Sayfa 42)
- 2. Tema “Atatürk’le Doğu” adlı metin 11. etkinlik (Sayfa 53)
- 5. Tema “Küçük Kar Tanesi” adlı metin 13. etkinlik (Sayfa 114)
- 5. Tema “Uzayda Yaşam” adlı metin 10. etkinlik (Sayfa 120)
- 7. Tema “Her Şey Bir Uçurtmayla Başladı” adlı metin 13. etkinlik (Sayfa 158)
- 7. Tema “Bir Tıkla Elektronik Posta” adlı metin 16. etkinlik (Sayfa 165)
- 8. Tema “Çocuk Doğru Söyledi” adlı metin 10. etkinlik (Sayfa 182)
- 8. Tema “Şu Heykellere Bak” adlı metin 12. etkinlik (Sayfa 188)
- *Yazma 2.6: Yazılarında söz varlığından yararlanır.*
- 1. Tema “Arkadaşım Sarmaşık” adlı metin 7. etkinlik (Sayfa 33)
- 1. Tema “Arkadaşım Sarmaşık” adlı metin 8. etkinlik (Sayfa 33)

*Yazma 3.6: Hikaye yazar.

- 1. Tema “Pireyi Deve Yapmak” adlı metin 13. etkinlik (Sayfa 23)

*Birden fazla kazanıma yönelik etkinlikler:

Okuma 2.2: Metinde verilen ipuçlarından hareketle karşılaştığı yeni kelimelerin anlamlarını tahmin eder.

Okuma 4.4: Bilmediği kelimelerin anlamlarını araştırır.

- 2. Tema “Atatürk’ün Çalışmaları” adlı metin 2. etkinlik (Sayfa 43)

- 2. Tema “Atatürk’le Doğuş” adlı metin 2. etkinlik (Sayfa 50)

- 3. Tema “Orman Konuşuyor” adlı metin 1. etkinlik (Sayfa 73)

- 7. Tema “Her Şey Bir Uçurtmayla Başladı” adlı metin 3. etkinlik (Sayfa 153)

Dinleme 2.6: Dinlediklerinde geçen bilmediği kelimelerin anlamlarını tahmin eder.

Dinleme 2.23: Dinlediklerinde geçen bilmediği kelimelerin anlamlarını araştırır.

- 1. Tema “Arkadaşım Sarmaşık” adlı metin 2. etkinlik (Sayfa 29)

2. Türkçe Eğitiminde Sözcük Öğretimi İle İlgili Etkinliklerin Sayısı

Kitap	Toplam Etkinlik Sayısı
5. Sınıf FCM Yayınları	47
5. Sınıf MEB Yayınları	79

Tablo 1. 5. sınıfların sözcük öğretimi etkinliklerinin sayısı

3. Türkçe Eğitiminde Sözcük Öğretimi ile İlgili Etkinliklerin Ait Olduğu Dil Bilgisel Alanlar

1. Sözcük veya sözcük grubunun ait olduğu kavram alanının belirlenmesi
2. Sözcük ve sözcük gruplarının anlamlarının tahmin edilmesi ve cümle kurulması
3. Sözlük yardımıyla sözcük veya sözcük gruplarının anlamının bulunması
4. Sözcük veya sözcük gruplarının anlamına uygun olarak boşluklara yerleştirilmesi
5. Verilen sözcük veya sözcük grubuyla metin oluşturulması
6. Verilen sözcük veya sözcük grubuyla cümle kurulması
7. Sözcüklerin yerine geçebilecek başka sözcüklerin bulunması
8. Sözcük veya sözcük gruplarının kullanım alanlarının (gerçek, mecaz, terim, yan...) tahmin edilmesi
9. Sözcük veya sözcük gruplarının kullanım alanlarının (gerçek, mecaz, terim, yan...) bulunması ve cümle içinde kullanılması
10. Sözcüklerin kullanım alanına göre (gerçek, mecaz, terim, yan...) diğer anlamlarının bulunması
11. Sözcüklerin kullanım alanına göre (gerçek, mecaz, terim, yan...) eşleştirilmesi
12. Sözcük ve sözcük grubunun anlam bakımından karşılaştırılması

4. 5. Sınıf Türkçe Eğitiminde Sözcük veya Sözcük Grubunun Öğretiminde Kullanılan Etkinlik Örnekleri

FCM Yayınları

* Okuma 4.6: Kelimelerin gerçek, mecaz ve terim anlamlarını ayırt eder. (FCM)

1.1. 2. Tema “Bu Milletle Neler Yapılmaz” adlı metin 9. etkinlik (Sayfa 38) şöyledir:

9. Etkinlik: Aşağıdaki kelimeleri, “cumhuriyet” ve “padişahlık” kelimeleriyle olan ilişkilerine göre sınıflandırınız.

sultan vezir başbakan TBMM halkın egemenliği

cumhuriyet

ferman

seçim

cumhurbaşkanı

padişahlık

Etkinlikte verilen sözcüklerin cumhuriyet ve padişahlık kavramları dikkate alınarak sınıflandırılması istenmiştir. Fakat bu sözcüklerin yabancı kökenli mi yoksa Türkçe mi olduğu belirtilmemiştir. Türkçe dersi sadece bireylerin söz dağarcığını zenginleştiren bir ders olmamalıdır. O, bir milli bilinç oluşturan, öğrenciye ana dilinin zenginliklerini gösteren ve öğreten bir ders niteliği taşınmalıdır. Öğrenciler günlük dilde çok karşılaştıkları bu sözcüklerin hangisinin Türkçe, hangisinin de Türkçe olmadığını görmeli, öğrenmeli ve Türkçe karşılıkları varsa onları tercih etmelidir. Kitapta verilen bu etkinlik çocuklarda bir ana dili bilinci oluşturmaz, sadece onlara kelime öğretir.

4.1. 6. Tema “Ayça’nın Günlüğü” adlı metnin 12. etkinliği (Sayfa 129) şöyledir:

12. Etkinlik: Aşağıdaki cümlelerde geçen deyimlerin altını çiziniz. Bu deyimleri siz de cümle içinde kullanınız.

● Konkudan elim ayağım titriyor.

● Tüm hazınlıkları son bir kez daha gözden geçirdik.

● Malların parasını alamadığını yana yakıla anlatmaya başladı.

Etkinlikte, öğrencilerden cümle içerisinde kullanılan deyim bulmaları istenmiştir. İlk iki cümlede “elim ayağım titriyor, gözden geçirdik” ifadeleri söz dizimine girmiş birer deyimdir. Fakat üçüncü cümlede “yana yakıla” sözcük grubu deyim değil, bir zarftır. Deyim gibi dilin özel kullanım biçimleri öğrencilere yanlış öğretilmemelidir. Ders kitabı yazarların ve öğretmenlerin

bu duruma özen göstermesi ve Türkçenin anlatım olanaklarıyla yeni yeni tanışan bireylere doğru bilgiler sunması oldukça önemlidir.

MEB Yayınları

Okuma 4.2: Kelimelerin eş ve zıt anlamlılarını bulur.

1. Tema “Uçurtma” adlı metin 9. etkinlik (Sayfa 16) şöyledir:

9 Etkinlik:

a) Aşağıdaki kelimelerin eş anlamlılarını karşılarındaki kutucuklara yazınız.

şenlik →

yarış →

issiz →

kertik →

b) Bulduğunuz eş anlamlı kelimeleri kutucuklara yazarak birer cümlede kullanınız.

Eş Anlamlı Kelimeler	Kurduğum Cümleler
<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>

sıra	verilen kelime	bulunması istenen kelime
1	Şenlik	Festival (Fransızca)
2	Yarış	Müسابaka (Arapça)
3	Issız	Tenha (Farsça)
4	Kertik	Çentik (Türkçe)

Tablo 2. MEB Yayınlarına ait 5. Sınıf Türkçe çalışma kitabının 16. sayfasındaki etkinlik

Bu etkinlikte verilen sözcüklerin kökeni Türkçedir. Ancak öğretilmesi amaçlanan sözcükler Fransızca, Arapça ve Türkçedir. Dolayısıyla etkinlik bu haliyle Türkçe dersinin amaçlarına hizmet edemez. Çünkü Türkçe dersinin en önemli amacı Türkçe söz varlığının öğretimidir. Türkçede ve diğer pek çok dilde ortak kullanılan *festival* gibi sözcükler kaynak sözcük olabilirler ancak hedef sözcük olmamalıdır. Ayrıca *kertik* gibi kullanımı yaygın olmayan sözcüklerin 5. sınıf öğrencilerine öğretimi aşamalı bir öğrenme düzeninde doğru bir seçim değildir. Bu sözcükler daha üst seviye gruplarının öğrenme listelerinde yer almalıdır.

Okuma 4.2: Kelimelerin eş ve zıt anlamlılarını bulur.

2. Tema "Merhaba Asker" adlı metnin 9. etkinliği (Sayfa 41) şöyledir:

9 Etkinlik:

a) Aşağıda verilen kelimelerin eş anlamlılarını karşılarına yazınız.

hatıra → faktör →

hedef → kayış →

terbiye → urgan →

b) Aşağıdaki kelimeleri kullanarak birer cümle yazınız.

hatıra →
hedef →
gar →
kayış →
faktör →
urgan →

sıra	verilen kelime	bulunması istenen kelime
1	Urgan (Türkçe)	İp (Türkçe)
2	Kayış (Türkçe)	Kemer (Farsça) [†]
3	Hatıra (Arapça)	Anı (Türkçe)
4	Faktör (Fransızca)	Etken (Türkçe)
5	Hedef (Arapça)	Amaç (Türkçe)
6	Terbiye (Arapça)	Eğitim (Türkçe)

Tablo 3. MEB Yayınlarına ait 5. Sınıf Türkçe çalışma kitabınının 41. sayfasındaki etkinlik

Bu etkinliğin a şıkında verilen kelimelerin ikisi hariç (urgan ve kayış) hepsi yabancı kökenlidir. Hedef kelimelerin biri hariç (kemer) hepsi Türkçedir. Etkinlik bu yönüyle kısmen dil bilinci oluşturabilir. Etkinliğin bu küçük eksiklikleri giderilmelidir. Ancak kelime öğretimi ve dil bilinci açısından değiştirilmesi gereken kısım b şıkıdır. Çünkü orada kaynak kelimeler değil, öğretilmesi amaçlanan hedef kelimeler ile ilgili alıştırmalar yer almalıdır.

2014-2015 eğitim-öğretim yılında Türkçe çalışma kitapları (5. sınıf) olarak okutulan eserler bu bakış açısıyla değerlendirildiğinde şu bulgulara erişilmiştir:

Maddeler	5. Sınıf FCM Yay.	5. Sınıf MEB Yay.
Toplam Etkinlik Sayıları	47	79
Hatalı Etkinlik Sayıları	17	30
Hatalı Etkinliklerin Oranı	%36	%37

Tablo 4.

5. sınıf Türkçe dersi çalışma kitaplarının sözcük öğretimi etkinliklerinin ana dili bilinci kazandırabilme durumları

Sonuç ve Tartışma

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda, öğrencilerin etkinlikler yoluyla dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma becerilerini geliştirmeleri, Türkçenin imkân ve zenginliklerinin farkına vararak onu doğru, güzel ve etkili kullanmaları hedeflenmiştir. Bu programda öğrencilerin dil sevgisi ve bilinci kazandıklarında öğrenme sürecinde daha verimli olacakları, kendilerini hayata ve geleceğe hazırlayacak birikimi daha kolay edinecekleri (Kurul, 2006: 3) düşünülmüştür. Ancak, Türkçenin özensiz kullanıldığı, çocuk gerçekliğini yok sayan metin ve etkinliklerle yürütülen bir eğitim-öğretim, öğrencilere ana dili sevgisi kazandırması beklenmemelidir (Sever vd., 2011: 12). Bu gerçeklik bilinmesine rağmen yapılan çalışmalar daha çok etkinlik üretmek, daha çok metin bulmak veya üretmek, piyasa koşullarına uygun daha çok kitap üretmek, sınavlara hazırlayıcı ders materyalleri hazırlamak gibi dil bilincini kazandırmayı çoğu zaman göz önünde bulundurmeyen ve çoğunluğu ticari kaygılar taşıyan ürünlere yöneliktir. Üretilen bu ürünler dikkatle incelendiğinde dil bilincini çok dikkate almadıkları rahatlıkla görülür. Buna akademik çalışmalar da dâhildir. Örneğin YÖK Tez Veri Tabanında sözcük öğretimi ile ilgili yer alan çalışmalar daha çok öğretim yöntemleri, öğrenme biçimleri veya mevcut öğrenme durumlarının betimlenmesi ile ilgilidir. Bu çalışmalardan biri olan "İlköğretim İkinci Kademe Altıncı Sınıfta Ana Diline Ait Sözcüklerin Öğrenilmesi ve Kavranılmasına İlişkin Bir Araştırma" başlıklı yüksek lisans tezinde; sözcüğün anlamı verilerek cümle içerisinde kullandırma yöntemi ile alıştırmaya ve tekrarlarla desteklenen sözcük öğretimi yöntemi karşılaştırılmış ve alıştırmaya destekli sözcük öğretiminin daha etkili olduğu kanısına varılmıştır (Çetinkaya, 2002). 2009'da hazırlanan "İlköğretim 6.Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Sözcük Öğretiminde Kullanılan Etkinliklerin Etkinliğine Yönelik Bir Araştırma" başlıklı yüksek lisans tezi, Türkçe kitaplarında yer verilen sözcük öğretimiyle ilgili etkinliklerin sözcükleri öğretebilirliğini ölçmek, sözcük hazinesine ne derece katkı sağladığını tespit etmek için yapılmış bir araştırmanın ürünüdür. Burada veriler, aynı okulda okuyan ve birbirine eşdeğer olan iki tane altıncı sınıf öğrencilerinden ön test ve son test uygulamaları ile toplanmıştır. Sonuçlar, etkinliklerin sözcük öğretimini artırdığı fakat bazı etkinliklerin daha da etkili olduğu biçiminde yorumlanmıştır (Gül, 2009). Bireylerin söz dağarcığını arttıran bu etkinliklerin aynı zamanda kişilere dil bilinci ve Türkçenin zenginliklerinden yararlanma yollarını göstermesi de beklenmelidir. 2013'te hazırlanan "İlköğretim Programına Göre Hazırlanan Türkçe Ders Kitaplarında Sözcük Hazinesini Geliştirmeye Yönelik Planlamanın İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinde de 2012- 2013 yılları arasında okutulan ilkokul 1, 2, 3 ve 4. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinler sözcük hazinesi yönünden incelenmiş ve kademeler arasında sistemli bir plânlamanın olmadığı, sözcük sayılarının düzensiz arttığı, sözcük tekrarlarının yapılmadığı sonucuna varılmıştır (Akyüz Aru, 2013).

Öğrencilere dil bilinci kazandırma konusundaki ilgisizlik sadece ders materyali üretenlerin ve akademik çalışma yürütenlerle sınırlı değildir. Dil ve dil eğitimi ile ilgilenen kurumlar da konu üzerinde yeterince çalışmamaktadır. Örneğin Türk Dil Kurumu, yabancı sözcüklere karşılık bulma adına çalışmalar yürütmektedir. Ancak bu çalışmaların olumlu sonuçlar doğurabilmesi ve yeni sözcüklerin yaygınlaşabilmesi ancak eğitim-öğretim çağındaki gençlere öğretilmesi ve kullanımlarının özendirilmesi ile mümkündür. Bunun için Türk Dil Kurumu ile Milli Eğitim Bakanlığı arasında bir işbirliği yapılmalıdır. Şimdilik Milli Eğitim Bakanlığının Türk Dil Kurumunun bu çalışmalarına hassasiyetle yaklaşmadığı bilinmektedir (Balaban, 2015). Bunun en güzel tanığı, okullarda okutulan Türkçe ders kitaplarıdır. Yukarıdaki örneklerde de görüldüğü gibi kitaplar sadece bireylerin söz dağarcığının zenginleştirilmesine odaklanmaktadır. Yabancı sözcüklere bulunan karşılıkları yaygınlaştırma, hatta yaygın biçimde kullanılan Türkçe bir biçimin kullanımını özendirme kaygıları bulunmamaktadır. Oysa bir dünya dili olan Türkçenin zengin anlatım olanaklarının gösterilmesi, öğretilmesi, kullanımının özendirilmesi tüm eğitim

kademelerinde sağlanmalıdır. Bunun için başta MEB, TDK, YÖK gibi birbirini tamamlayan kurumlar olmak üzere, tüm paydaşlar dille ilgili hassasiyetlerini gözden geçirmeli ve işbirliği yaparak dil bilincini artıracak etkinlikler üretmelidirler. Örneğin ders araç-gereçlerinin üretiminde Türk Dil Kurumundan yardım alınabilir. Metinlerin ve etkinliklerin uygun Türkçe ifadelerle donatılması, Türkçenin kullanımının gösterilmesi ve özendirici etkinliklerin üretilmesinde yine aynı kurumun desteği istenebilir.

Bu çalışmada 5. sınıf Türkçe kitaplarında öğrencilerin söz dağarcığını artırmayı amaçlayan 47'si 5. sınıf FCM Yayınları, 79'u 5. sınıf MEB Yayınlarında olmak üzere toplam 127 etkinlik incelenmiştir. Yapılan incelemede 5. sınıf FCM Yayınlarında yer alan etkinliklerin 17'si (sözcük öğretiminin %36'sı), 5. sınıf MEB Yayınlarında yer alan etkinliklerin de 30'u (sözcük öğretiminin %36'sı) mevcut halleriyle sadece sözcük öğretebilir ama Türkçe dil bilinci kazandıramaz. Çünkü Türkçenin anlatım olanaklarını ve zenginliğini esas almamışlardır.

2014-2015 eğitim-öğretim yılında Türkçe dersi 5. sınıf MEB ve FCM Yayınları tarafından hazırlanan ders ve çalışma kitaplarında, seçilen metinler ve hazırlanan etkinliklerin sözcük öğretimi için hedef sözcükler açısından ortak yanları bulunmamaktadır. Bu durum, kitapların her birinin ayrı bir biçimde düzenlendiği, bazen de kazanımların çok da dikkate alınmadığını göstermektedir. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığının bu seviye çocuklar için öğrenilmesi gereken temel sözcükler listesi ve hedefi olmadığını, söz varlığını düzenli bir biçimde geliştirmeyi de planlamadığının kanıtıdır.

Öğrenimin kolaylığı ve Türkçenin sevdirmesi için ortaokul seviyesinde güncel Türkçe sözcükler tercih edilmelidir. Bu, yakından uzağa ve basitten zora doğru öğrenim ilkesinin de bir gereğidir. Örneğin Atatürk'le ilgili metinlerin çoğunda eskimiş (kullanım yaygınlığı azalmış) sözcükler kullanılmıştır. Bu sözcüklerin anlaşılması için günümüz Türkçesini esas alan sözlüklere ihtiyaç vardır. Kullanım yaygınlığı azalmış sözcüklerin sıklığı öğrencilerde bir nevi yabancı dil öğreniyormuş hissiyatı oluşturduğundan onlarda Türkçenin yakın geçmişteki söz varlığına dair olumsuz öğrenmelerin ve doğal olarak istenmedik davranışların ortaya çıkmasına neden olduğu gözlenmektedir. Dil bilincini aşındıran bu durum düzeltilmelidir.

2014-2015 yılında ortaokullarda Türkçe dersi etkinliklerini içeren çalışma kitaplarında öğretimi hedeflenen sözcüklerin dil kökenleri hiç belirtilmemiştir. Bu yüzden öğrenciler günümüzde aynı anlamı karşılayan iki sözcükten hangisinin Türkçe olduğu öğrenememektedir. Etkinlikler de yabancı kökenli sözcükler yerine Türkçelerinin öğrenilmesini sağlayacak biçimde düzenlenmemiştir. Bu durum Türkçe dil bilincinin oluşmasını engelleyen, Türkçenin zenginliklerinin üstünü örten önemli bir eksikliklerdir.

İncelenen kitaplarda, sözcük seçiminde ve buna yönelik hazırlanan etkinlik sayısında herhangi bir ölçüt yoktur. Her yayınevi kendince bir etkinlikler dizisi hazırlamıştır. Eldeki bulgular, her kitabın farklı sayıda ve biçimde hazırlanmış sözcük öğretimi etkinliği içerdiğini göstermektedir (5. sınıf FCM Yayınlarının Türkçe kitabı 47, 5. sınıf MEB Yayınlarının Türkçe kitabı ise 79). Milli Eğitim Bakanlığı sınıf sınıf öğrenilmesi gereken temel söz varlığı listesini hazırlamalı, bunların ortalama etkinlik sayılarını belirlemeli ve her yayınevinden bu sayıya uygun etkinlik içeren kitaplar istemelidir. Etkinlikler de birden fazla ve aralıklı olmalıdır. Yani kitaplar sarmal bir yapıyla ve bu yapının düzenli bir dizisi biçimiyle hazırlanmalıdır.

Örnek Etkinlikler

ETKİNLİK 1

Aşağıda verilen cümlelerde altı çizili olan yabancı kökenli sözcüklerin Türkçe eş anlamlarını bularak bir cümlede kullanınız.



Eğer paran çoksa **fakir (Arapça)** insanlara yardım edebilirsin.

.....



Atatürk, annesinin isteği üzerine mahalle **mehtebine (Arapça)** gitmiş.

.....



Başkalarıyla konuşurken kullandığımız **kelimelere (Arapça)** dikkat etmeliyiz.

.....

.....

.....

ETKİNLİK 2

Aşağıdaki resimlerden yola çıkarak anlatılmak istenen deyimleri bulunuz ve ne anlama geldiğini arkadaşlarınıza açıklayınız.



Deyim

Anlamı:.....



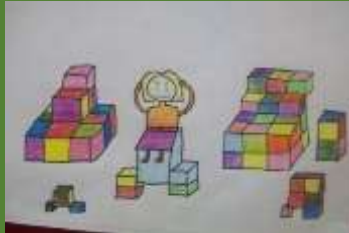
Deyim

Anlamı:.....



Deyim

Anlamı:.....



Deyim

Anlamı:.....

ETKİNLİK 3

Okuduğunuz hikâyedeki atasözünü bulunuz ve bir cümlede kullanınız. Siz de bir atasözünü hikâyesiyle birlikte bulunuz ve sınıfta paylaşınız.

PARAYI VEREN, DÜDÜĞÜ ÇALAR

Bir gün Nasrettin Hoca pazara giderken çocuklar etrafını almışlar. Hepsi birer düdük ısmarlamış, ama para veren olmamış. Hoca çocukların tümüne olumlu cevap vermiş:

- Peki, olur...

Çocuklardan yalnız biri, elinde para olduğu halde, Hoca'ya şunları söylemiş:

- Şu parayla bana bir düdük getirir misin?

Hoca akşama doğru pazardan dönmüş. Yolunu bekleyen çocuklar hemen Hoca'nın etrafını sararak düdüklerini istemişler. Nasrettin Hoca, cebinden bir düdük çıkarıp kendisine para veren çocuğa uzatmış. Ötekileri bağırmaya başlamışlar:

- Ya bizim düdükler nerede ?

Hoca'nın cevabı kısa ve anlamlı olmuş:

- Parayı veren düdüğü çalar[‡].

Cümle:.....
.....

ARAŞTIRMA:

.....
.....

[‡] <http://atasozleri.cokbilgi.com/atasozleri-oykusu-atasozu-hikayeleri> (Erişim Tarihi: 08.03.2016)

ETKİNLİK 4

Aşağıdaki tabloda verilen yabancı kökenli ya da Türkçe terimleri ilgili oldukları alanlara yazınız.

Dekor (Fransızca)	Yapım eki (Türkçe)	Polen (Fransızca)	Açı (Türkçe)
Karekök (Türkçe)	Sol anahtarı (Türkçe)	Kostüm (Fransızca)	Şiir (Arapça)
Sürüngen (Türkçe)	Taç yaprak (Türkçe)	Nota (İtalyanca)	Sahne (Arapça)
Masal (Arapça)	Ünlem (Türkçe)	Kare (Fransızca)	Öykü (Türkçe)

Matematik

Dil Bilgisi

--	--	--

Biyoloji

--	--	--

--	--	--

Müzik

--	--	--

Edebiyat

--	--	--

Tiyatro

--	--	--

ETKİNLİK 5

Aşağıdaki yabancı kökenli veya Türkçe sözcükleri çeşitli anlam ilişkilerine göre eşleştiriniz. Eşleştirdiğiniz sözcüklerin yanlarındaki harfi uygun numaraya yazınız ve anahtar terimi bulunuz.

Sözcükler:

Türkçe Sözcükler:

1-jimnastik (Fransızca)

güzel-T

2-sert (Farsça)

aç-U

3-istek(Türkçe)

dilek-S

4-çirkin (Farsça)

yumuşak-O

5-bık- (Türkçe)

usan- L

6-tok (Türkçe)

kültürfizik -D

7-var- (Türkçe)

ulaş- K

Kaynakça

- Aksan, D. (2011). *Türkçenin zenginlikleri incelikleri*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Akyüz Aru, S. (2013). İlköğretim programına göre hazırlanan Türkçe ders kitaplarında kelime hazinesini geliştirmeye yönelik planlamanın incelenmesi. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Arıkan, R. (2013). *Araştırma yöntem ve teknikleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Atmaca, N., S. (2004). Bilim dili ve Türkçe. *Türk tıp dizini sağlık bilimlerinde*. İstanbul: Süreli Yayıncılık.
- Balaban, A. (2015). Yabancı kelimelere karşılık bulmada karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Turkish studies*, 10 (8) 573- 596.
- Başar, S. & Zeybek Köken, S. (2014). *İlköğretim Türkçe 5. sınıf çalışma kitabı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Çetinkaya, Z. (2002). İlköğretim ikinci kademe altıncı sınıfta ana diline ait sözcüklerin öğrenilmesi ve kavranılmasına ilişkin bir araştırma. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Eker, S. (2011). *Çağdaş Türk dili*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Enginün, İ. (1990). Türkçe öğrenimi. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2, 85- 92.
- Gül, D. (2009). İlköğretim 6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki kelime öğretiminde kullanılan etkinliklerin etkinliğine yönelik bir araştırma. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kurul (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Kurul (2011). *Büyük Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Müftüoğlu, A. & Bektaş, S. (2014). *İlköğretim Türkçe öğrenci çalışma kitabı 5. sınıf*. İstanbul: FCM Yayıncılık.
- Sayılı, A. (2001). *Bilim, kültür ve öğretim dili olarak Türkçe*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Sever, S., Kaya, Z. & Aslan, C. (2011). *Etkinliklerle Türkçe öğretimi*. İzmir: Tudem Yayınları.
- Tosun, C. (2005). Dil zenginliği, yozlaşma ve Türkçe. *Journal of language and linguistic studies*, 1 (2), 136- 154.

Çevrimiçi Kaynaklar

<http://atasozleri.cokbilgi.com/atasozleri-oykusu-atasozu-hikayeleri> (Erişim Tarihi: 08.03.2016).

<http://www.nisanyansozluk.com/?k=kemer&x=0&y=0> (Erişim Tarihi: 20.06.2016).

Extended Summary

Purpose

Although Turkish has been a written language since 6th century and it has got 616.767 vocabulary including word, idiom, term and noun in the Büyük Türkçe Sözlük, this situation of Turkish Language hasn't been explained well enough to schoolchildren. In order for the schoolchildren to be aware of their mother tongue consciousness and find out the richness of Turkish Language, vocabulary richness of Turkish Language should be taught initially through the activities at Turkish classes and other educational and training tasks.

In this study, it is aimed to find out whether Turkish teaching, especially vocabulary teaching at 5th grade level teaches the richness of Turkish language and whether Turkish teaching activities are planned to raise mother tongue consciousness for students.

Method

This study is based on a descriptive research method. "Descriptive research method aims to identify the current situation and attempts to find out the problem by describing it" (Arıkan, 2013, s. 27). To gather the data, general scanning method is preferred. The environment of the study is the activities about vocabulary teaching in Turkish books which are dispatched to secondary schools in 2014-2015 academic year by National Ministry of Education. In this academic year, Turkish student's book, workbook and teacher's book of MEB and FCM press were sent to 5th grades.

Results

There have been 47 activities about vocabulary teaching in Turkish workbook of FCM press and 79 activities in Turkish workbook of MEB. According to the analysis, with their present state 17 activities (%36 of vocabulary teaching) in 5th grade FCM press and 30 activities (%36 of vocabulary teaching) in 5th grade MEB press can only teach vocabulary but can't raise awareness of Turkish language because they are not grounded on the richness of Turkish.

Chosen texts and prepared activities don't have in common in terms of target words for vocabulary teaching in student's book and workbook that are prepared by MEB and FCM press for 5th grade Turkish class at secondary school in 2014-2015 academic year. This case points out that they don't have a common goal and each book is prepared differently. In addition, this study also shows that Ministry of Education doesn't have a list and a target of basic vocabulary for 5th grade students to learn and a plan to develop the vocabulary on a regular basis.

Discussion

The main approach of Turkish Class Teaching Programme is to develop students' listening/watching, speaking, reading, writing abilities through educational attainments and activities and using Turkish accurately, effectively and well by realizing the opportunities and richness of Turkish language. In this programme, it is thought that students who have language awareness and attachment during the learning process will be more productive and will gain the fund of knowledge easier that will prepare them for life and future (Kurul, 2006: 3). However, it is not expected that the education carried out with texts and activities in which Turkish is used inattentively, and the reality of children is ignored will provide students mother tongue attachment (Sever et al., 2011: 12). Although this reality is well known, the studies are intended to the works which ignore raising language awareness such as producing more activities, finding or producing more texts, producing more books available for market conditions, preparing course materials for the exams and to the works the majority of which have commercial concerns. Analyzing these works, it is seen that they don't take language awareness into

consideration. Likewise, academic studies correspond with this idea. For instance, the academic studies in database of YÖK regarding vocabulary teaching are rather about teaching methods, learning styles or description of current learning situation.

Besides the indifference of those who prepare course materials and those who conduct academic studies about providing language awareness to students, it is observed that the institutions about language and language teaching don't focus on this matter. For instance, Turkish Language Association carries out studies to find equivalences for foreign words. Yet, it is essential that these words should be taught to schoolchildren and their usage should be encouraged to result in favourably and to become widespread. However, Ministry of National Education is not sensitive enough to these studies (Balaban, 2015). The best example to this is the Turkish course books at schools. Unfortunately, the books only focus on enriching students' vocabulary. They have no concerns about popularizing Turkish equivalences for foreign words even encouraging their common use of Turkish forms.

Conclusion

As being easy, up- to date Turkish words should be preferred at secondary level to make students love Turkish. It is also a condition of "from near to far and from easy to difficult" learning principle.

The origins of language of target vocabulary in workbooks with Turkish course activities at secondary schools in 2014-2015academic year are not specified at all. Therefore, students can't learn which one of two words with the same meaning is Turkish. Activities should indicate the origin of foreign words. The students should know which language the words they learn belong to.

The findings show that every book includes a different number and kind of vocabulary teaching activities (5th grade FCM press Turkish course book has 47, 5thh grade MEB press Turkish course book has 79). For every class level, Ministry of Education should prepare a list of basic vocabulary to learn, determine the average number of activities and demand books from each publishing house that have activities in accordance with this number.

Classroom Teachers' Views On The Acquisition The Value Of Esthetics In Life Sciences Course*

Soner ALADAĞ**, M. Pınar KUZGUN***, Gürkan KUŞCUOĞLU****

Received date:03.04.2017

Accepted date:19.06.2017

Abstract

The aim of this study is to reveal the views of classroom teachers on the acquisition of the value of esthetics in the course of social sciences. This qualitative study is on phenomenological design. The study group is formed by 10 classroom teachers working in two various schools in Aydın. The data of the study is gathered through a semi structured interview from. Content analysis was used to analyze the data of the study. As the result of the study, it has been found out that the classroom teachers assign meaning to esthetics based on object and behavior. Additionally, classroom teachers have stated that the activities and applications related to esthetics are not enough in Life Sciences and Social Studies courses. Another result of the study is the statements that the value of esthetics should be given to students in earlier ages. Classroom teachers also state that hidden curriculum is significant in the acquisition of the value of esthetics. Classroom teachers believe that families take the first place in the acquisition the value of esthetics; and teacher, method, material and the environment follow. Lastly, the most faced problem by teachers on the acquisition of the value of esthetics is problems emerging from families.

Keywords: Classroom teacher, life sciences, values education, value, esthetic.

* Bu çalışma 15. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumunda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Aydın, Türkiye; soneraladag@yahoo.com

*** Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Aydın, Türkiye; pinar_kzgn@hotmail.com

**** Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Aydın, Türkiye; gurkankuscu_09@hotmail.com

Hayat Bilgisi Dersinde Estetik Değerinin Kazandırılmasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri *

Doi numarası: 10.17556/erziefd.303763

Soner ALADAĞ**, M. Pınar KUZGUN***, Gürkan KUŞCUOĞLU****

Geliş tarihi:03.04.2017

Kabul tarihi:19.06.2017

Öz

Bu çalışmanın amacı, hayat bilgisi dersinde estetik değerinin kazandırılmasına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerini tespit etmektir. Araştırma, nitel bir araştırma olmakla birlikte benimsenen yaklaşım, olgu bilim (görüngübilim, fenomenoloji) desenidir. Araştırmanın çalışma grubunda Aydın ilinde iki farklı ilkokulda görev yapan 10 sınıf öğretmeni yer almıştır. Çalışma grubu, amaçlı örneklem türü olan ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Çalışmanın verileri, nitel araştırmaya dayalı olan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde ise içerik analizi yönteminden yararlanılmıştır. Çalışma sonucunda sınıf öğretmenlerinin estetik değerine obje ve davranış odaklı anlamlar yükledikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler öğretim programlarında estetik değerine ilişkin örnek etkinlik ve uygulamaların yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Estetik değerinin daha erken yaştan itibaren kazandırılması gerektiği ortaya çıkmıştır. Örtük programın estetik değerini kazandırmada önem arz ettiği belirtilmiştir. Sınıf öğretmenleri, estetik değerinin aktarımında etkili faktörlerin en başında ailenin geldiğini sonra sırası ile öğretmen, yöntem, materyal ve çevre etmenlerinin etkili olduğunu düşünmektedirler. Ayrıca öğretmenlerin değeri aktarmada yaşadıkları güçlüklerin başında, aile kaynaklı sorunlar gelmektedir.

Anahtar kelimeler: Sınıf öğretmeni, hayat bilgisi, değer eğitimi, değer, estetik

*Bu çalışma 15. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumunda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

**Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Aydın, Türkiye; soneraladag@yahoo.com

*** Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Aydın, Türkiye; pınar_kzgn@hotmail.com

**** Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Aydın, Türkiye; gurkankuscu_09@hotmail.com

1. Giriş

Günümüzde bilim ve teknolojiadaki gelişmeler toplumları harekete geçirerek içinde bulunduğumuz bilgi çağında hep daha iyi olma uğraşına yöneltmektedir. Bu durum toplumların eğitim politikalarına ve öğretim programlarına da yansımaktadır. Gelişmekte olan ülkeler bilgi çağındaki bu yarışta mevcut konumlarını ileriye taşıyabilmek için eğitim politikalarında bilişsel hedeflere daha çok önem vermişlerdir. Bilişsel hedeflere gerekli önem verilirken duyuşsal hedeflerin göz ardı edilmesi toplumda sosyal olayların baş göstermesine neden olmuştur. Nitekim ülkemizde 2004 yılında yeni öğretim programları hazırlanarak bilişsel hedefler kadar duyuşsal hedeflere de yer verilmeye çalışılmıştır.

Eğitim bir toplumu geliştirmek ve her yönüyle ileriye götürmek istiyorsa bireyleri de sadece bilişsel alanda değil, duyuşsal ve psikomotor alanda da geliştirmek zorundadır. Bacanlı (2006)'nın da belirttiği gibi eğitimin toplumsal işlevi varsa eğitim öğrencileri toplum için eğitmek zorundadır ve bu da öğrencileri bir bütün olarak yani bilişsel olduğu kadar duyuşsal ve psikomotor becerileri de eğitmek anlamına gelir. Eğitim sadece bilişsel olursa, işlevini tam olarak yerine getiremez.

Duyuşsal davranışlar, insanların duygularını içeren davranışlardır. İnsanlara kazandırılmak istenen duygular, tercihler, değerler, ahlaki kurallar, istek ve arzular vb. duyuşsal davranış kapsamına alınabilir (Bacanlı, 2006). Bu duyuşsal davranışlardan yeni öğretim programlarında en çok önem verilenlerin başında değerlerin geldiği söylenebilir.

Değer, bir sosyal grup veya toplumun kendi varlık, birlik, işleyiş ve devamını sağlamak ve sürdürmek için üyelerinin çoğunluğu tarafından doğru ve gerekli oldukları kabul edilen ortak düşünce, amaç, temel ahlaki ilke ya da inançlardır (MEB, 2005). Güngör (1998) ise değeri bir şeyin arzu edilebilir veya edilemez olduğu hakkındaki inanç olarak tanımlamıştır. Literatürdeki en yaygın tanımına bakıldığında değerler, arzu edilen, kişilerin hayatlarına kılavuzluk eden, önem dereceleri farklı, durum ötesi hedeflerdir (Saygılı, 2015). Yapılan tanımlara bakıldığında değerlerin topluma ait ve toplumun bireylerinden uymasını istediği genel normlar olarak değerlendirilebiliriz. Bu normlar her toplum için farklılık gösterebileceği gibi aynı değerleri de içerebilmektedir.

Lickona (1991) değer eğitiminin okullarda verilen eğitimin en önemli konularından biri olduğunu vurgulamaktadır. Çünkü bir çocuk her ne kadar bilişsel ve psikomotor becerilerle yetiştirilse de duyuşsal alanındaki eksiklikler çocuğun ileriki yaşamını etkileyerek onun başarısı önünde bazı engeller oluşturacaktır. Bu durumda bireyin mutsuz olmasına neden olabilecektir. Bireyin mutsuz olması toplumun mutsuzluğuna neden olarak, toplumsal sorunların yaşanmasına neden olacaktır. Ayrıca Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına bakıldığında, bu amaçlardan birisinin fertlerini; beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan, yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek olduğu görülmektedir (MEB, 2005). Bu amaca bakıldığında duyuşsal eğitimin Türk Milli Eğitiminde önem arz ettiğini ortadadır ve bu bağlamda değer eğitimi 2004 yılında hazırlanan öğretim programlarında ayrı bir önem verilmiştir.

Değer eğitiminde iki önemli konu vardır. Bunlar değerlerin öğretilirliği ve değerlerin benimsenerek benimsetilmesidir. Değerlerin öğretilirliği ve bu öğrenmenin çocukluktan başlayarak hayat boyu azalan bir şekilde sürdüğü bilinmektedir. Öğrenme yaşam boyu devam ettiği bir gerçektir ve her öğrenilenin de değerlerle bir bağı mutlaka vardır (Saygılı, 2015). Değerlerin benimsenerek benimsetilmesi ise ayrı bir önem arz etmektedir. Bir değer doğru bir şekilde aktarılmak isteniyorsa bunun en güzel yolu rol model olarak davranışlarla bu değeri gösterip sezdirme olacaktır. Çünkü Akbaş'ın (2011) belirttiği gibi değerlerin içselleştirilmesi

sürecinde birey; toplumu oluşturan diğer kişilerle etkileşimde bulunur, onları örnek alır ve toplumun ödüllendirdiği davranışları tekrar etme eğilimi gösterir.

Değerler farklı araştırmacılar tarafından farklı şekillerde sınıflandırılmıştır. Spranger ise değerleri altı temel gruba ayırmıştır. Bu değer grupları; estetik, kuramsal, ekonomik, siyasi, sosyal ve dinî değer gruplarıdır. Bu değer sınıflamaları daha sonraki yıllarda Allport ve arkadaşları tarafından ölçeğe dönüştürülmüştür ve bu değer grupları şunlardır (Akbaş, 2004): bilimsel değer, ekonomik değer, sosyal değer, politik değer, dini değer ve Estetik değeridir. Bu değer gruplarından estetik değer şu şekilde açıklanmıştır: Simetri, uyum ve forma önem verir. Birey hayatı olayların bir çeşitliliği olarak görür. Sanatın toplum için zorunluluk olduğunu düşünür.

Estetik, gerek felsefede gerekse sanat alanında çok eski zamanlardan itibaren üzerinde düşünülmüş ve tartışılmış bir kavramdır. Estetik terimi 18. yüzyılın ortalarından bu yana kullanılmaktadır ve felsefenin araştırdığı yeni bir alanı belirtmek amacıyla, Alman filozof A. C. Baumgarten tarafından ortaya atılmıştır (Kocamanoğlu, 2014). Türk Dil Kurumu (TDK, 2016) sözlüğünde estetik, sanatsal yaratının genel yasalarıyla sanatta ve hayatta güzelliğin kuramsal bilimi, güzel duyu olarak tanımlanmıştır. Avşar (2008)'a göre ise estetik, bir bakış biçimidir, bir öngörüdür, bir genel beğeni düzenidir, bu beğeniye somutlaştıran ya da somutlaştıracak olan kurallar dizgesidir (Akt. Mazman Budak, 2012).

Estetik bilimi Tunalı'nın da (1993) belirttiği gibi öncelikle güzellikle ve güzel olanla ilgilenir. Güzellik kavramı dışında zarif, çekici, dramatik, yüce, kahramansı, trajik gibi kavramlar ve bu kavramların karşıt kavramları olan çirkin, bayağı, komik kavramları da estetiğin inceleme alanı içersindedir. İnsanın güzele olan düşkünlüğü estetik biliminin beslenmesini sağlamıştır. Teknolojik değişimlerin hızla arttığı günümüzde bile estetik önemini hiç yitirmemiştir (Deveci Danış, 2007). İnsanlar yaptıkları her şeyde estetiği göz önünde bulundurmuşlar ayrıca çevrelerinde bulunan estetik unsurlara önem vermişlerdir.

Estetik duygusal bilginin bilimidir. Estetik olmak bilginin açık seçik görünmediği, bulanık olma şeklidir. Klasik açıdan bakıldığında ise estetik kavramı güzelin ne olup olmadığını sorgulamakla meşgul olan bir felsefe alanı olarak tarif edilmektedir. Bu açıdan, estetiği, güzel ile sanatın birlikte ne anlama geldiği konusunda incelemeler yapan fikir bütününe bir ürünü olarak nitelendirebiliriz (Karaahmet Balcı, 2015).

Estetik; sanatsal yaratmanın genel yasalarıyla ve sanattaki güzelliğin kurumsal yanı ile ilgilenir (Deveci Danış, 2007). Erinç'in (1998) ifadesiyle estetik, güzeli sorgulayan bir bilimdir. Bir şeyin niçin güzel olduğunu araştırır. Güzelin ve güzelliğin önce öğelerini, sonra da iç ve dış yasalarını irdeler, saptamaya çalışır (Akt: Güden, 2013).

Estetik değer ise Tunalı (1993)'ya göre güzel dediğimiz şey, obje'dir, yani estetik değer taşıyıcısı obje'dir ve bu obje var olanlar arasında, var olanlar düzeninde belli bir yere sahiptir yani obje var olanlardan farklı yönüyle önemli görülmektedir, ama değer dediğimiz var olan, herhangi bir var olan değildir. Estetik değer şu halde, bir reel obje ile aynı şey değildir. Onun ne tarzda bir var olan olduğu sanat eserinde belirlenebilir. Çünkü güzel dediğimiz değer, bir objektivation yani somutlamayla ilgilidir. Bu anlamda estetik değer bir görünüş değeri olarak gerçek bir yapıtta gerçekdışı bir içeriğin görünmesi olarak da ifade edilebilir (Güden, 2013).

Güzel olma ve güzel olanın farkına varma, insan hayatına değer katan ve onu mutlu eden niteliklerdendir. Estetik değeri, insanları mutlu etmeye yeten bu nitelikler hakkında insanlara bilgiler verir ve bu bilgiler hakkında yorumlamalarına yardımcı olur (Mindivanlı, Küçük ve Aktaş, 2012: Akt. Kılcan, 2013).

Kültür insanı etkileyen önemli bir unsurdur. İnsanın kültürden etkilenmesi toplumun ürünü olan değerleri de hiç şüphesiz etkileyecektir. Bu bağlamda estetik değer her insana ya da her insan topluluğuna göre değişik anlamlar alabilmektedir. Bir toplum için değer olan bir başka toplum için değer olmayabilir. Bir Picasso tablosu batılı bir kişi için birçok anlam ifade etmekteyken, tabloda anlatılmak istenenler Afrika insanı için hiçbir şey ifade etmeyebilir (Okan Akın, 2006).

Özetle kültürel faktörler ve bakış açıları insanın düşüce dünyasında önemli bir faktör olduğu için insanların değere yüklediği anlamı etkileyeceği açıktır.

Estetik eğitim genellikle sanat eğitimi içerisinde düşünülmektedir ve insana zariflik, asalet, kibarlık kazandırmanın yanında, kişinin çevresindeki olaylara karşı duyarlı olmayı da kazandıran bir eğitimidir. İlköğretim programlarında pek yer verilmeyen ve eğitimciler tarafından önemi çok sonra anlaşılan estetik eğitimin eksikliğini çevremizdeki her türlü kirliliklere, insanlar arası iletişim bozukluklarına bakarak görebiliriz. Estetik, çocuklarda beğeni duygusunu geliştirdiği için onların dünyaya ve olaylara bakışları üzerinde yeni değerler kazanmalarına yardımcı olur (Mazman Budak, 2012). Bu anlamda düşünüldüğünde estetik değerinin diğer değerlerin kazandırılmasına öncülük ettiğini belirtmek yanlış olmayacaktır.

Estetik değer, 2004 yılında hazırlanan öğretim programında başta Sosyal Bilgiler ve Türkçe dersleri olmak üzere öğretilmesi amaçlanan 20 değer arasında bulunmaktadır. Bu değer, çocuklarda beğeni duygusu hakkında düşünmeyi geliştirerek insanlığın ortak kültürel mirasını, kişinin içinde yaşadığı toplumun maddi ve manevi kültürünü, zevklerini, inceliklerini, duygularını ve yaşam tarzını anlamalarını ve anlamlandırmalarını sağlamayı amaçlamaktadır. Estetik eğitim, öğrencileri dünyaya ve olaylara bakışlarında değerler kazanmalarına ön ayak olacak faaliyetlere yönlendirilebilir; sanat eserlerini öğrenirken doğayı fark etmelerini, merak ve yaratıcılıklarını artırabilir (Mazman Budak, 2012). Estetik değer bu açıdan ele alındığında bireylerde kültürün anlaşılmasını sağlamakta ve toplum içindeki diğer değerlerin kazanılmasında etkili olmaktadır. Estetik değer bu yönleriyle programda önem arz etmektedir. Ancak yapılan araştırmalar göstermektedir ki okullarımızda öğretmenler tarafından estetik değere önem verilmemektedir. Balcı ve Yanpar Yelken'in (2013) yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin ilköğretim sosyal bilgiler öğretim programında belirtilen değerlere önem verme dereceleri belirlenmiştir. Bu çalışmaya göre estetik değeri diğer değere göre daha az önem verildiği ortaya çıkmıştır. Çelik'in (2010) yapmış olduğu araştırmasında ise öğrencilerin okullarda öğretmenleri tarafından estetik değerine yönelik yapılan açıklamaları yeterli buldukları, ancak öğrencilerin yarısından fazlasının bu değere yönelik uygulamaları çok yeterli bulmadıkları belirlenmiştir. Bu anlamda okullarda estetik değerine yönelikte uygulamaların sınırlı olduğu söylenebilir.

Okullarda verilen estetik değer eğitimi sayesinde çocuğun çevresindeki estetik unsurları fark etmesi sağlanarak, nesnelere estetik gözle değerlendirebilmesi ve çocukta oluşacak olan bu estetik değer bilincinin çocuğun yaşamındaki davranışlarında görülmesi sağlanmaya çalışılmaktadır. Bu anlamda Kocamanoğlu (2014)'nin de belirttiği gibi öğrenciler için uygun koşullar sağlandığında, çocuklar estetik yetileri kazanabilirler ve bu estetik değer kazanımını merakları aracılığıyla gösterirler. Ayrıca sınıf ya da bulunulan ortamın estetik anlamda düzeni öğrenmeyi sağlayıcı, pekiştirici bir önem taşıdığı da unutulmamalıdır.

Türk milli eğitiminin genel amaçları dikkatle incelendiğinde okullardaki derslerin birçoğunun değer eğitimine yöneldiğini görülmektedir. Sosyal Bilgiler, Hayat Bilgisi, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ve Düşünce Eğitimi derslerinde değerler doğrudan ele alınarak kazandırılmaya çalışılmaktadır. İlkokul Türkçe derslerinde "Değerler" adlı bir tema bulunmaktadır. Bu temada çeşitli değerler metinler yoluyla öğrencilere hissettirmeye çalışılmaktadır. Dersler bazında incelendiğinde ise ilkokul düzeyinde değer eğitimi iki temel ders kapsamında verilmektedir: Bu dersler Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler dersidir (Kuşdemir, 2015).

Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı 4 temel öge üzerine kurulmuştur. Bunlar: beceriler, kavramlar, değerler ve genel amaçlardır. 4. Sınıfta başlayıp 7. Sınıfa kadar devam eden Sosyal Bilgiler dersi sonunda öğrenciden beklenen genel amaçlara bakıldığında: Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak, vatanını ve milletini seven, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren, ulusal bilince sahip bir vatandaş olarak yetişir ve Atatürk ilke ve inkılaplarının, Türkiye Cumhuriyetinin sosyal, kültürel ve ekonomi kalkınmasındaki yerinin kavrar; laik, demokratik, ulusal ve çağdaş değerleri yaşatmaya istekli olur(MEB, 2005), gibi ifadeler yer verildiği

görülmektedir. Bu ifadelerden de anlaşıldığı üzere Sosyal Bilgiler dersinde değerleri içselleştirmiş bireyler yetiştirilmesi amaçlandığı görülmektedir. Bu amaçla da Sosyal Bilgiler öğretim programında doğrudan kazandırılacak 20 değer belirlenmiştir(MEB, 2005).

Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın vizyonu; temel yaşam becerilerine sahip, kendini tanıyan, sağlıklı ve güvenli bir yaşam süren, doğaya ve çevreye duyarlı, araştıran, öz güveni yüksek, çevresi ve kendisiyle barışık, millî ve manevi değerleri içselleştirmiş bireyler yetiştirmektir(MEB, 2015). Programın vizyonundan da anlaşıldığı üzere gerek sosyal bilgiler programı gerekse hayat bilgisi programı değerleri içselleştirmiş bireyler yetiştirmeyi öngörmektedir. Sosyal bilgiler dersinde öğrenme alanlarına göre doğrudan verilecek değerler belirtilmişken, hayat bilgisi dersinde değerler kişisel nitelikler başlığı altında yer almaktaydı. 2015 yılında hazırlanan yeni öğretim programı incelendiğinde değerler konusunda birtakım değişikliklere gidildiği göze çarpmaktadır. Bu değişikliklerden biri de 2016-2017 yılından itibaren kademeli olarak geçilecek olan hayat bilgisi öğretim programında kazandırılması hedeflenen değerlerin kişisel nitelikler başlığı altında değil değerler başlığı altında toplanmasıdır. Bu değerler incelendiğinde 4+4+4 e geçmeden önce 5. Sınıfta sınıf öğretmenleri tarafından aktarılan estetik değerinin 2015 yılında hazırlanan yeni öğretim programında 3. Sınıf hayat bilgisi öğretim programında yer almasıdır. Bu anlamda hayat bilgisi dersinde estetik değerinin aktarımı merak konusu olmuştur. Bundan dolayı bu çalışmanın amacı, hayat bilgisi dersinde estetik değerinin kazandırılmasına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi olarak belirlenmiştir.

Çalışmanın alt amaçları şu şekildedir:

“Estetik Değeri” kavramı, sınıf öğretmenleri için neler ifade etmektedir?

Sınıf öğretmenleri, hayat bilgisi programının estetik değerini kazandırmadaki etkililiğini nasıl bulmaktadırlar?

Estetik değerini aktarırken etkili olan faktörler hakkında sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?

Sınıf öğretmenlerine göre estetik değerinin kazandırılması niçin önemlidir?

Sınıf öğretmenleri, estetik değerini kazandırmada ne gibi problemlerle karşılaşmaktadırlar?

Değerler eğitimi ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında programda yer alan değerlere verilen önem sırasında en son sırada yer alan değerlerden biri estetik değeridir. Literatüre bakıldığı zaman da estetik değeriyle ilgili yapılan çalışmaların da oldukça sınırlı olduğu görülmüştür. Ayrıca ilkökul 5. sınıf sosyal bilgiler dersi programında Kültür ve Miras öğrenme alanında doğrudan verilecek değer olarak yer alan estetik değerinin, Milli Eğitim Bakanlığı kararı ile 2015-2016 eğitim-öğretim yılından itibaren ilkökul 3. sınıf hayat bilgisi dersi öğretim programında da kazandırılması hedeflenen değerlerden biri olarak programda yerini alması, ayrıca kazandırılması hedeflenen estetik değerinin farkına varılması ve eğitim uygulamalarındaki boşlukları doldurmak adına bu çalışma önem arz etmektedir.

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli/ Deseni

Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersinde estetik değerini kazandırılmasına ilişkin görüşlerini belirlemeyi hedefleyen bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden olan olgu bilim deseni kullanılmıştır.

2.2. Evren-Örneklem/Çalışma Grubu/ İncelenen Dokümanlar

Bu araştırmanın çalışma grubunu 4'ü kadın, 6'sı erkek olmak üzere 10 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu ise ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme yönteminde önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Katılımcıların belirlenmesinde, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleği sürecinde ilkökul 5. sınıfları da okutmuş olması dikkate alınmıştır. Katılımcıların özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo1. Katılımcıların Kişisel Özellikleri

Katılımcılar	Cinsiyet	Yaş	Meslek Hizmet Süresi	Öğrenim Durumu	Çalıştığı Kurum	Değerler Eğitim İle İlgili Bir Programa Katılım Durumu
Öğretmen 1	Erkek	29	6 yıl	Atatürk Üniversitesi	Devlet	Hayır
Öğretmen 2	Erkek	28	6 yıl	Anadolu Üniversitesi	Devlet	Hayır
Öğretmen 3	Kadın	35	15 yıl	Atatürk Üniversitesi	Devlet	Hayır
Öğretmen 4	Erkek	28	6 yıl	Atatürk Üniversitesi	Devlet	Hayır
Öğretmen 5	Erkek	27	6 yıl	Atatürk Üniversitesi	Devlet	Hayır
Öğretmen 6	Kadın	33	11 yıl	Süleyman Demirel Üniversitesi	Özel	Hayır
Öğretmen 7	Erkek	38	16 yıl	Süleyman Demirel Üniversitesi	Özel	Evet
Öğretmen 8	Kadın	59	34 yıl	Süleyman Demirel Üniversitesi	Özel	Hayır
Öğretmen 9	Kadın	51	32 yıl	Edirne Eğitim Yüksek Okulu	Özel	Hayır
Öğretmen 10	Erkek	50	30 yıl	Bolu Eğitim Enstitüsü	Özel	Hayır

2.3. Verilerin Toplanması/Süreç

Katılımcılarla yapılan görüşmelerde gönüllülük esasını temel alınmıştır. Görüşme yapılmadan önce katılımcılardan 2015 yılında hazırlanan hayat bilgisi öğretim programını incelemeleri istenmiştir ayrıca katılımcılara; yapılan çalışmanın içeriği, amacı ve ne kadar sürede tamamlanacağı, görüşmelerden elde edilecek olan verilerin bilimsel amaçla kullanılacağı ve alana katkı sağlayacağı belirtilmiştir. Ayrıca yansız ve güvenilir sonuçlara ulaşabilmek adına isimlerinin kesinlikle gizli tutulacağından bahsedilmiştir. Yapılan görüşmelerin tamamı, yüz yüze gerçekleşmiş olup ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır ve alan notları tutulmuştur. Daha sonra sınıf öğretmenlerinden elde edilen veriler görüşme formları halinde yazıya geçirilmiştir.

2.3.1. Veri toplama araçları

Hayat bilgisi dersinde estetik değerinin kazandırılmasına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerini ortaya çıkarmak için katılımcılarla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşme insanların bakış açılarını deneyimlerini, duygularını ve algılarını ortaya koymada kullanılan, oldukça güçlü bir yöntemdir. (Bogdan ve Biklen, 1992: Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2005). Görüşme sorularının belirlenmesinde; çalışmanın geçerliğini güçlendirmek için iki alan uzmanının görüş ve önerileri dikkate alınmıştır. Uzmanların önerileri doğrultusunda, sorular,

yeniden düzenlenmiş ve yapılan bu düzenlemeler sonucunda araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerine 5 tane soru yöneltilmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Olgu bilim araştırmalarında veri analizi, yaşantı ve anlamları ortaya çıkarmaya yöneliktir. Bu doğrultuda bu çalışmanın verilerini derinlemesine incelemek adına analizinde 'içerik analizi' yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, insan davranışlarını ve doğasını belirleme üzerinde doğrudan olmayan yollarla çalışmaya imkân tanıyan bir tekniktir. İçerik analizi belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileriyle özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik olarak tanımlanır. İçerik analizi metin ya da metinlerden oluşan bir kümenin içindeki belli kelimelerin veya kavramların varlığını, anlamlarını, ilişkilerini belirler ve analiz ederek metindeki mesaja ilişkin çıkarımlarda bulunulur (Büyükoztürk, 2014).

Verilerin analizinde izlenen yol şu şekildedir:

- (1) veriler kodlanması,
- (2) temaların bulunması,
- (3) kodların ve temaların organize edilmesi
- (4) bulguların yorumlanması ve tanımlanması (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Görüşmenin analizine başlangıçta görüşme formları katılımcı sırasına göre numaralandırılmıştır (Ö,1,E gibi). Veriler kodlanırken çalışmayı gerçekleştiren iki araştırmacı aynı veri seti üzerinde bağımsız olarak kodlama yapmıştır. Daha sonra araştırmacıların her birinin kodları arasındaki uyuma bakılmış ve kodlar arasındaki tutarlılık değeri 0.83 olarak tespit edilmiştir. Görüş birliğine varılan kodlara göre veriler yeniden okunmuştur. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden elde edilen kodlar anlam bakımından benzerlik ve yakınlıklarına göre sınıflandırılmış ve bu sınıflandırma sonucu alt ve ana temalara ulaşılmıştır. Elde edilen veriler gerekli görülen yerlerde alıntılar ile doğrudan desteklenmiş ve yorumlanmıştır. Bu çalışmada 5 ana temaya ulaşılmıştır. Ulaşılan ana temalar: Kavram Olarak Estetik Değeri, Hayat Bilgisi Programının Estetik Değerinin Kazandırmadaki Yeri, Estetik Değerini Aktarmada Etkili Olan Faktörler, Estetik Değerinin Kazandırılmasının Önemi ve Estetik Değerini Aktarmadaki Güçlükler temalarıdır.

3. Bulgular

3.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Bu bölümde "Estetik değeri kavramının sınıf öğretmenleri için neler ifade etmektedir?" alt amacına ilişkin elde edilen bulgular sunulmuştur.

Tablo2. 1. Tema: Kavram Olarak Estetik Değeri

Alt Temalar	Kodlamalar
Objeye Yüklenen Anlam Açısından	Güzellik, beğeni hissi, görsel değeri yüksek olan, simetri, görsel uyum, ahenk unsurları, göze ve kulağa hoş gelen obje, güzel duygular,
Davranışlara Yön Vermesi Açısından	tertup, incelik, ortamı güzelleştirmeye yönelik bir sunum, sınıf düzeni, sınıf temizliği, işini güzel yapmak, pano sergileme, defter düzeni, düzgün konuşmak

Tablo 1' deki verilere göre sınıf öğretmenlerinin birçoğu; estetik değerini, objelere anlamlar yükleyerek tanımlamışlardır. Öğretmenlerden (Ö,4,E) 'Güzellik, görsel değeri yüksek olan, insanların çoğunun aynı anda gözüne hoş gelebilen her türlü görsel objedir.' şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Öğretmenlerin bir kısmı ise estetik değeri kavramını, davranışlarla açıklayarak tanımlamışlardır. Estetik değerinin davranışlara yön vererek eylemleri biçimlendirdiği görüşündedirler. (Ö,9,K) kodlu öğretmen, bu konu hakkında 'Estetik değeri, bence her yerde ve her işte bir düzen, tertip, incelik ve zarafettir.' şeklinde görüşlerini ifade ederken (Ö,2,E) 'Estetik değeri bana sınıfın düzenini ve temizliğini, panoda sergilenen resimlerin ve etkinliklerin özenle sunulmasını ifade etmektedir.' şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Öğretmenlerden (Ö,10E) de '...Öğrencinin konuşması, cetveli doğru tutması, matematik defterinin düzenliliğinden tut kaslarını geliştirmesi adına bir şeyler yaparken bile estetik bir şeyler arasınız. Önlüğü ütülü müdür yakası temiz midir, bunlar da sınıf içi estetik değerlerden biridir.' şeklinde değerlendirmede bulunmuştur.

3.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Bu bölümde "Sınıf öğretmenleri, hayat bilgisi programının estetik değerini kazandırmadaki etkililiğini nasıl bulmaktadırlar?" alt amacına ilişkin tema, alt tema ve kodlamalar Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. 2.Tema: Hayat Bilgisi Programının Estetik Değerinin Kazandırmada Yeri

Alt Temalar	Kodlamalar
Programın Yeterliliği Açısından	Yetersiz, seviyeye uygun etkinlikler vermeli, yeterli etkinlik örneği yok, programda önem verilmemekte.
Verildiği Yaş Düzeyi Açısından	Görsellere ihtiyaç duyulmakta, daha küçük yaşlarda da kazandırılabilir, yaş düzeyine göre soyut bir kavram.
Örtük Program Açısından	yok denecek kadar az, desteklenmeli, siyasal görüşler aktarılmakta, evrensel değerler aktarılmalı, yaratıcılığı önleme, tek tip insan olma.

Tablo 3'teki verilere göre; estetik değerini kazandırmada önemli bir yapı olan programı, sınıf öğretmenlerinin hepsi yetersiz bulmaktadır. (Ö,7,K) 'Programda estetik değerinin ne kadar yer kapladığı ile ilgili yeterince bilgi sahibi değilim. Ancak çok fazla önem verilmediği düşüncesindeyim. Hoşgörü, empati, adalet, farklılıklara saygı gibi değerlere daha çok yer verildiğini görüyorum.' şeklinde görüşünü belirtirken (Ö,6,K) 'Program, estetik değerinin aktarılması için yeterli ve etkili değildir. Çünkü program içerisinde değer kazanımıyla ilgili yeteri kadar etkinlik örneği yok.' şeklinde düşüncelerini sunmuştur.

Çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerine göre estetik değeri, okulöncesi dönemde verilmeye başlanmalıdır ve soyut bir kavram olmasından dolayı somut yaşantılar sunabilecek etkinliklerle sunulması gerektiği görüşündedirler. (Ö,7,K) kodlu öğretmen 'Programlarda hangi sınıflarda ne kadar yer kaplıyor bilemiyorum. Ancak 1. Sınıftan 4. Sınıfa kadar hatta okul öncesi çalışmalarda bile olmasını faydalı olacağını düşünmekteyim.' şeklinde değerlendirmede bulunurken (Ö,6,K) 'Yaş düzeyine göre soyut bir kavramdır. Kazandırılması için daha çok etkinliğe, geziye, örnek olaya ihtiyaç vardır. Türkiye koşullarında bu etkinliklerin öğretmene bırakılması bu değer küçük yaşlarda kazandırılması zorlaşmaktadır.' şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Öğretmen (Ö,2,E), 'Estetik değerine ilkökul planında yeniden yer verilmeye başlanmasının olumlu etkilerinin olacağını düşünüyorum ancak somut işlemler dönemindeki çocuklar bu değeri

algılamakta sıkıntı yaşayabilirler. Bence estetik değeri 4. Sınıftan itibaren verilse daha etkili ve faydalı olacak.' şeklinde değerlendirmede bulunmuştur.

Sınıf öğretmenlerinin büyük bir kısmı örtük program uygulamasının gerekli olduğunu düşünmektedirler. (Ö,6,K) kodlu öğretmen 'Okullarımızda ne yazık ki örtük program uygulaması yok denecek kadar az. Estetik değerini kazandırmak için şehirdeki resim sergilerine vb. yerlere yapılacak geziler örtük programı da destekleyecektir diye düşünüyorum.' şeklinde görüşünü belirtmiştir. Ayrıca çalışmaya katılan öğretmenlerden biri örtük programı, kendine benzer insanlar ortaya çıkardığı için tehlikeli bulmaktadır. Öğretmen (Ö,10,E) 'Benim de tabii ki siyasal görüşlerim, yaklaşımlarım, kendimce geliştirdiğim ve doğru bulduğum şeyler var ama öncelikle bir öğretmene şu kesinlikle öğretilmeli: bir öğretmen sınıfa girmeden önce şunu iyice anlamalı, evrensel değerlerin önüne hiçbir şeyi koyamazsınız. Estetik değeri aktarmada kişinin çok gelişmiş olması gerekiyor. Sizin için güzel olan öznel bir şey olur, başkasına güzel görünmeyebilir. Bunu dayatmış olursunuz. Bu da çocukların gelişimini engeller. Yani ortaya çıkacak güzel manzaralar, diyelim ki sınıfınızdan bir ressam çıkacak estetik değerlerinizi ona yüklediğiniz zaman sizin bir benzeriz olur. Bu yüzden örtük program her zaman tehlikeli olmuştur.' şeklinde görüşlerini belirtmiştir.

Programlardaki gelişmelere dikkat eden (Ö,1,E), 'Estetik değerinin programda 2 yıl aşağı çekilmesini olumlu bir gelişme olarak görüyorum. Çünkü çocuğun küçük yaştan itibaren estetik değeri algılamasının bu değer kazanılmasında daha etkili olacağı kanısındayım.' şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

3.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular

Bu bölümde "Estetik değerini aktarırken etkili olan faktörler hakkında sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?" alt amacına ilişkin bulgular sunulmuştur.

Tablo 4. 3. Tema: Estetik Değerini Aktarmada Etkili Olan Faktörler

Alt Temalar	Kodlamalar
Aile	En öncelikli.
Öğretmen	Aileden sonra gelen, örnek olması, rehber kişi, temel taş, istekli olmalı, bilgi ve beceriye sahip olma,
Öğrenci	İstekli olma,
Materyal	Somut materyaller, kaynak kitaplar, yazılı materyaller, sunular
Yöntem	Tamamlayıcı unsur, aktif öğrenme, düz anlatıma daha az yer verme, gösterip yaptırma, model olma, beyin fırtınası, görsel okuma, drama, gezi, örnek olay, hikaye anlatma, yaparak yaşayarak öğrenme, çoklu zeka kuramı, disiplinler arası çalışmalar
Çevre	İş birliği

Katılımcı sınıf öğretmenleri; estetik değerini aktarmada en öncelikli etkenin aile olduğunu, aileden sonra öğretmen, öğrenci, yöntem, materyal ve çevre gibi faktörlerin geldiği görüşündedirler. (Ö,2,E) 'Estetik değerini aktarmada öncelikle aile önemlidir. Çünkü eğitim, okuldan önce ailede başlar; okul döneminde ise yine görevini sürdürür. Ailenin estetiğe bakış açısı, öğrenilen değer okul dışında da devam ettirip ettirilmeyeceğini etkiler.' şeklinde değerlendirmede bulunmuştur

(Ö,2,E) 'Öğretmenler, yapacağı etkinliklerle değeri kazandırmada doğrudan etkilidirler. Okul içi ve dışı yapacağı faaliyetler, estetik değerine verdiği önem, örnek davranışlar göstermesi, öğrencinin estetik değeri içselleştirmesine katkı sağlayacaktır.' şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Yine (Ö,5,E) 'Etkili olmasını sağlayan temel taşlardan birisidir. Kendi görüşünü empoze ettirmeden rehberlik eden kişi olmalıdır.' şeklinde değerlendirmede bulunmuştur.

Öğrenci faktörü için; (Ö,2,E), 'Öğrencinin eğitsel faaliyetlere katılmada istekli olması, ders esnasında yapılan etkinliklerden haz alması değeri kazanmasında önemli bir oynayacaktır.' şeklinde ifadede bulunmuştur.

Materyal faktörü için; (Ö,4,E) 'Estetik değerini aktarma da görsel ve somut materyaller kullanılmalıdır...' şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Estetik değerini aktarmada etkili olan faktörlerden biri de yöntem ve tekniklerdir diyen öğretmen görüşleri şu şekildedir: "Öğrencinin aktif rol oynadığı yöntem ve teknikler kullanılmalıdır.' (Ö,4,E). 'Her değeri aktarırken olduğu gibi düz anlatıma daha az yer verip gösterip yaptırma, model olma, beyin fırtınası...' (Ö,7,K). 'Görsel okumalar ve yaratıcı drama...' (Ö,8,K). 'Gezi, örnek olay, hikâye anlatma..' (Ö,6,K). '9-10 yaş grubunun öğrenme stilleri, çoklu zekâ kuramı ve yaparak yaşayarak somut verilere dayanan, somuttan giderek öğretebiliriz. Estetik değerleri geliştirmek adına; resim yaptırarak görsel sanatlar dersinden ve müzik derslerinden yararlanabilirsiniz. Sınıfta herkes tarafında beğenilebilecek ve uygulanması gereken bir güzellik bulduğunuzda onu ön plana çıkartarak bunu uygulayabilirsiniz.' (Ö,10,E).

Çevre faktörü için; (Ö,2,E) 'Çocuk çevresinde estetiğe önem verilmediğini gördüğünde kendisinin de ilgisiz kalması muhtemeldir.' diyerek kendini ifade etmiştir.

3.4. Dördüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular

Bu kısımda, "Sınıf öğretmenlerine göre estetik değerinin kazandırılması niçin önemlidir?" alt amacına ilişkin tema, alt tema ve kodlar verilmiştir.

Tablo 5. 4.Tema: Estetik Değerinin Kazandırılmasının Önemi

Alt Temalar	Kodlamalar
Bireye Katkısı Açısından	Düzen, özen ve dikkat, hayattan zevk alma, beğeni toplama, günlük ve mesleki hayata katkı, çevre, sanat eserleri ve doğaya karşı ilgi duyma ve değer verme
Eğitime katkı sağlaması açısından	Hayal gücünü geliştirme, ayırt etme gücünü artırma, derse olan motivenin artması, Sanatsal bir bakış açısı kazanma,
Diğer Değerlerle Bütünlüğü Açısından	İç içededir, değerlerin diyalektiği

Hayata düzen ve çeşitli güzellikler getirerek bireyin hayata bakışını olumlu yönde etkileyen estetik değeri, sınıf öğretmenlerine göre oldukça önem arz etmektedir. Estetik değerinin bireye katkı sağladığını düşünen sınıf öğretmenlerinin görüşleri şu şekildedir:

" Estetik değerini kavrayan öğrenci çevresinde gördüğü ojelere sadece madde gözü ile bakmaz, aynı zamanda ona bir anlam yükler. Bu bakış açısıyla bakıldığı zaman obje ile kendisi arasında bir bağ kurup ifade eder. Böylelikle hayattan zevk alma yetisi gelişir (Ö,1,E)".

Katılımcı sınıf öğretmenlerine göre; estetik değeri, eğitimin her yerinde önemli bir yere sahiptir ve estetik değeri olmadan istenilen kaliteli bir eğitimin gerçekleşmeyecektir. "Öğrenci; güzel ile çirkini, doğru ile yanlış, iyi ile kötüyü ayırt eder, sınıf içinde düzenli, tertipli ve temiz olur, ders araç gereçleri düzen içindedir." (Ö,4,E).

Estetik değerini kazanmış bir öğretmen öğrencilerine çalışma yaprağı hazırlarken simetri, resim yazı uyumu ve bütünlüğü gibi konulara dikkat eder. Pano hazırlarken daha özenli, dikkatli davranır. Böylece öğrencilerin beğenisini kazanır ve derse olan ilgiyi artırır. Bireylerin mesleği ne olursa olsun küçük yaşlarda kazandıkları estetik değeri günlük ve mesleki hayatlarına olumlu katkıları olacağını düşünüyorum.(Ö,6,K)".

“Estetik değerinin öğretimini; çocukların çevresine, sanat eserlerine ve doğaya karşı ilgi duymaları ve değer vermeleri açısından önemli buluyorum(Ö,3,K)”.

(Ö,10,E), ‘Öğrencinin oturma biçiminden, arkadaşıyla olan ilişkilerine ve öğretmeniyle olan konuşmasına kadar bir estetik ararsınız. Okuma yaptırırken vurgu ve tonlamada dikkat etmesini, nefesini virgül ve noktada almasını istersiniz. Güzel okudun dersiniz. Bu da çocukta bir güzellik duygusu yaratır. İstiklal marşını okurken mesela ben çocuklara bağırın demem en güzel sesimizle okuyalım derim. Şarkı söylüyorsak en güzel sesimizle söyleyelim derim. Bütün bunlar eğitimde estetik yoksa hiçbir şey yoktur sonucu çıkartır.’ şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir.

Görüşmeye katılan öğretmenlerden ikisi, değerlerin hepsini bütün olarak görmektedir. Diğer değerleri, estetik değerinden ayrı tutmamaktadırlar. (Ö,10,E) kodlu öğretmen bu konuyla ilgili ‘Öğretmen, yaptığı herhangi bir çalışmada estetik değerini diğer değerlerle birlikte eşgüdümlü götürmek zorundadır. Doğanın bir kuralı olduğu gibi değerlerin de bir diyalektiği vardır. Bunlar da iç içedir. Birini ihmal edip diğerini geliştirmeniz mümkün değil. Bunların hepsini bir arada götürmek zorundasınız. Aslında estetik bunların en üst değeri olarak da durabilir. Arkadaşları ile ilişkilerinde özenli olmayan birinin sevgi ve saygı değerlerinin de geliştiğini söyleyemeyiz yine defterini güzel tutmayan bir çocuğun sorumluluk değerinin geliştiğini söyleyemeyiz. Bunların hepsini iyi yapmak zorundasınız ki ortaya iyi bir insan çıkabilsin. Estetik değeri, yani her şeyin güzel yapılmasıdır. Yaşamın güzel olması için de insanların estetik değerlere sahip olması gerekir.’ şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir.

Yine (Ö,9,K), ‘Estetiğin olmadığı bir yaşantıda; saygı, hoşgörü, incelik vb. duygulara pek rastlayamayız. Estetikten yoksun insanların yetişmesi, toplumsal sorunların çözümünü olumsuz etkiler.’ şeklinde değerlendirmede bulunmuştur.

3.5. Beşinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Bu kısımda “Sınıf öğretmenlerinin estetik değerini kazandırmada ne gibi problemlerle karşılaşmaktadır?” alt amacına yönelik bulgulara verilmiştir.

Tablo 6. 5.Tema: Estetik Değerini Aktarmadaki Güçlükler

Alt Temalar	Kodlamalar
Aile Açısından	Ekonomik sebepler, önemseme, etkinliklere izin vermeme, eğitim düzeyinin düşüklüğü,
Öğrenci Açısından	Alışkanlıklar.
Hayat Bilgisi Programı Açısından	Örnek etkinliklerin kısıtlılığı
Sosyal Faaliyetler Açısından	Sergi, gezi, okul dışı etkinlik, müze ve tarihi yapıların olmaması,

Görüşmeye katılan sınıf öğretmenleri değerleri aktarma yaşadıkları problemleri; aile, öğrenci, program ve sosyal faaliyetler açısından dile getirmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin estetik değeri aktarırken aile açısından yaşadıkları güçlükler, şu şekildedir: “Yapılacak okul dışı bir etkinliğe ailenin izin vermemesi....(Ö,1,E)”. “En başlıca sorun estetik değerinin aile veya çevrede önemsenmemesidir. Özellikle eğitim düzeyi düşük olan ailelerde bu sorunla karşılaşılabilir (Ö,3,K)”.

Katılımcılara göre sosyal faaliyetlerin sınırlı olması estetik değerinin aktarımını güçleştirmektedir. (Ö,1,E) ‘Okulun yakın çevresinde estetik değerini öğretimine örnek verilebilecek estetik tarihi yapıların ya da bir müzenin olmaması..’ diyerek düşüncelerini belirtmiştir.

Katılımcılara göre; öğrencinin imkânları da estetik değerinin aktarımında belli güçlükler yol açmaktadır. Bu düşünceye yönelik (Ö,10,E) kodlu öğretmen ‘...yoksul kesime bunu aktarmak daha zor... Ekonomik durumu düşük bölgelerdeki imkânlarla ve o kültürün yaşantısına çocuğun

gözü alışmış... Değiştiremezsiniz, çok zorlanırsınız. Mesela çok yırtık, kirli elbiseler giymeye alışık insanlar aynı giysiyle toplum içine de çıkabiliyorlar. Bunu mesela sanayiye yakın camilerde görürsünüz. Lütfen kirli elbiselerinizle camiye gelmeyin diye yazar. Şimdi gelen kişi kendi üstündekini normal kabul ediyor. Ona göre o, en güzel elbisedir. Ama bir iş elbisesidir ve yaptığı işten kirlenmiştir. Ama bunu kabullenmiyor. Bu çocuklarda da var. Alıştığı kültürün dışındaki şeyleri ona kazandırmakla yaşatmak çok zordur.' şeklinde değerlendirmede bulunmuştur.

Öğretmen (Ö,6,K) estetik değerini aktarırken hayat bilgisi programı açısından çektiği güçlükleri, 'Örnek etkinliklerin az olması karşılaştığım zorlukların başında geliyor.' şeklinde ifade etmiştir.

4. Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada ulaşılan 5 ana tema: Kavram Olarak Estetik Değeri, Hayat Bilgisi Programının Estetik Değerinin Kazandırmada Yeri, Estetik Değerini Aktarmada Etkili Olan Faktörler, Estetik Değerinin Kazandırılmasının Önemi ve Estetik Değerini Aktarmadaki Güçlükler temalarıdır.

Görüşmeye katılan öğretmenler; estetik değeri kavramına, obje ve davranış odaklı anlamlar yüklemişlerdir. Objeye odaklı öğretmenler; beğeni hissi uyandıran objelere güzellik, ahenk, göze hoş gelen gibi anlamlar yüklemişlerdir. Davranış odaklı tanımlamalar yapan öğretmenler ise bu değere sahip olmanın bireyin davranışlarına estetik bir boyut getirerek yeniden biçimleneceği görüşündedirler. Sınıfı temiz tutmak, düzenli olmak, güzel konuşmak gibi. Davranış odaklı görüş bildiren öğretmenlerin, objeye odaklı görüş bildiren öğretmenlere nispeten estetik değerine kavramsal olarak daha hâkim olduğu söylenebilir. Çünkü değerler, bireyin davranışlarını iyi-kötü, güzel çirkin olarak yorumlayıp yön veren ve toplumun çoğunluğunca doğru kabul görülen ilkelere sahiptir.

Tunalı (1993)'ya göre de estetik değere sahip bir birey; Estetik obje ile ilgi içerisinde olan onu algılayan ondan hoşlanan ve haz duyup bu doğrultuda estetik tavır alan 'estetik süje'dir.

Estetik değerini aktarmada programın yeterliliği açısından görüşlerini belirten sınıf öğretmenleri, sosyal bilgiler ve hayat bilgisi programlarına hâkim olmamalarına rağmen sevgi, saygı sorumluluk gibi diğer değerlerin programda estetik değerine göre daha çok yer aldığını vurgulamışlardır. Ayrıca öğretmenler, etkili eğitim ortamlarında izlenecek yol olan örnek etkinlik ve uygulamaların programda yeterli düzeyde yer almadığına değinmişlerdir.

Sınıf öğretmenlerine göre estetik değerinin programda geç yaşlarda kazandırılmaktadır. Dönem olarak ilköğretim basamağında değil okulöncesi basamağında kazandırılmaya başlanmalıdır. Hatta daha da küçük yaşlarda, çocuğun estetik değerini benimseyip içselleştirebilmesi adına aileye de büyük sorumluluklar düşmektedir.

Tuna (2007) da; tutumlarımızdan, kılık kıyafetimize, çevreye bakışımızdan onu biçimlendirmeye kadar hayatımızın her alanında estetik beğeni ve algılarımızı kullanırız. Bu nedenle bireyin estetik beğeni ve estetik algısına yetisi küçük yaşlardan başlayan bir eğitim süreci ile geliştirilmelidir diyerek yaş seviyesine dikkat çekmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı da bu konuyla ilgili çalışmalarda bulunmaya devam etmektedir. Beşinci sınıf düzeyinde sosyal bilgiler programında yer alan estetik değeri, 2015 yılı yeni hayat bilgisi programında üçüncü sınıf düzeyinde kazandırılması hedeflenen değerler arasında yerini almıştır.

Örtük program; gezi, gözlem, müze ve sergi gezileri gibi ders dışı etkinlikleri içermesi bakımından estetik değerini kazanmada çocuklar için oldukça elverişlidir. Çocuklar, bu tür etkinlikler esnasında estetik değeri yüksek eserleri görüp inceleyebilme ve onlara beğeni hissi duyup anlamlar yüklemeye fırsatı bulacaktır.

Katılımcılara göre, örtük program ile estetik değerinin aktarımının desteklenmesi gerekmektedir çünkü estetik değeri, hayat bilgisi programında sınırlı bir şekilde yer almaktadır.

Erinç'e (1995) göre estetik bir obje olan sanat eserleri, bireylerdeki estetik algıyı ve buna bağlı olarak estetik kaygıyı ortaya çıkarır. Bu nedenle sınıf içi veya dışında yapılacak olan etkinlik ve

faaliyetlerde sıklıkla estetik algı ve kaygıyı ortaya çıkaracak olan objelerin kullanılması öğrenciler için yararlı olacaktır.

Ayrıca öğretmenlerden biri, bir öğretmenin kendi estetik değerini, evrensel değerler kapsamı dışında öğrenciye empoze etmesini oldukça tehlikeli bulmaktadır.

Örtük programda kendi estetik değerlerini aktarma çabasında olan öğretmen, zoraki değer aktarımında bulunarak çocuğun yaratıcılığına ket vuracak bir bütün olan gelişimini olumsuz yönde etkileyecektir. Her bireyin beğeni hissi duyduğu durum farklı olabilmektedir ve bu kişinin estetik özgürlüğünü sınırlandırmadan değer eğitiminde bulunulmalıdır.

Bu çalışmaya katılan öğretmenlerin neredeyse hepsinin, değerler ile ilgili programlardaki gelişmeleri takip etmediği hatta farkındalığının dahi olmadığı görüşmeler sonucu ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlere göre aile, estetik değerini kazandırmada en önemli etkidir. Öğretmen ise kendi görüşünü empoze etmeden rehber olmalı, uygulamada ise örnek olay, gösterip yaptırma, beyin fırtınası, hikâye, gezi ve en yoğun olarak yaparak yaşayarak öğrenme yöntemlerini kullanmalıdır. Öğretmenler somut yaşantıların gerekliliğini vurgulamalarına rağmen estetik değerinin kazandırılmasında oldukça etkili olan gezi ve gözlem etkinliklerini geri plana atmışlardır. Çalışma ile sınıf öğretmenlerinin estetik değerinin öğrenciye kazandırılmasında etkin olan yöntem ve stratejilere sahip olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmaya katılan öğretmenlerden sadece bir tanesi, estetik değer kazanılmasını güçlendirmek adına, mihver ders olan hayat bilgisi ve sosyal bilgisi derslerinin sanatsal yönü ağır olan resim ve müzik gibi dersler ile disiplinler arası bağlantılar kurularak işlenmesinin yararlı olacağı yönünde görüşünü belirtmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin estetik değerinin kazandırılmasını önemli görme nedenlerinden biri bireye katkılarının olmasıdır. Bu katkılar arasında bireyin hayatına düzen ve güzellikler getirme hayattan keyif almayı sağlama, arkadaşlık ilişkilerine ve mesleki hayata artılar, sanatsal bir bakış açısı kazanıp çevreye, sanat eserlerine ve doğaya karşı ilginin artması, hayal gücünü ve algıda seçiciliği destekleme bulunmaktadır.

Schirrmacher'e göre (1988): Estetik eğitimi ile estetik algı ve beğenisi gelişecek olan çocuk, çevresindeki güzelliklerin farkına varır. Harflerin, kelimelerin, sembollerin, şiirlerin, hikâyelerin ve diğer kültürlere sahip insanların değerlerini daha iyi kavrar. Estetik duyuları gelişen birey, iyi bir tasarımı değerlendirebilecek duruma gelir. Bunun sonucunda ise araç, giysi, mobilya seçiminden şehirlerin planlanmasına, çevre kirliliği problemlerine kadar pek çok alanda duyarlılığı artar. Çocuğun sanata verdiği önem artar ve bu yolla doğrudan çeşitli sanatsal aktivitelere katılımı sağlanabilir. Estetik deneyimler, çocuğun kavram gelişimini artırır (Akt. Tuna, 2007).

Görüşmeye katılan öğretmenlere göre estetik değerinin kazandırılmasının önemli olmasının diğer bir nedeni de estetik değerinin diğer değerler ile iç içe olmasıdır. Öğretmenler, iyi bir birey olabilmemiz de etkili olan değerlerin kendi aralarında bir diyalektiğinin olduğunu, aralarındaki ilişkinin bozulması halinde iyi işlerin ve güzel davranışların devamının gelmeyeceğini belirtmişlerdir. Aynı zamanda yapılan her şeyi, en iyi halde gerçekleştirmek istediğimiz için estetik değerinin bir üst değer olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Genellikle sanat eğitimi içerisinde düşünülen estetik eğitimi ise, insana zarıflık, asalet, kibarlık kazandırmaktan öte, çevresindeki bireysel ve toplumsal olaylara karşı duyarlı olmayı da kazandıran bir eğitimidir. İlkokul programlarında pek yer verilmeyen ve eğitimciler tarafından önemi çok sonra anlaşılan estetik eğitimin eksikliğini çevremizdeki her türlü kirliliklere, insanlar arası iletişim bozukluklarına bakarak çarpıcı biçimde görebiliriz. Estetik, çocuklardaki beğeni duygusu hakkında düşünmeyi geliştirdiğinden, onların dünyaya ve olaylara bakışları üzerinde yeni değerler kazanmalarına yardımcı olur (Mazman Budak, F. 2012).

Öğretmenlerin değeri aktarmada yaşadıkları güçlüklerin başında, aile kaynaklı sorunlar gelmektedir. Ailenin bu değeri önemsememesi, ekonomik düzeyinin düşük olması ve ders dışı etkinliklere izin vermemesi gibi nedenler problemlere yol açmaktadır. Öğrencilerin yaşadığı yerin özelliklerine göz alışmışlığı, programdaki örnek etkinliklerin yetersiz olması, bulunulan çevrenin estetik değeri güçlendirecek; müze, tarihi yapı, sergi gibi imkânlar açısından sınırlı olması yine öğretmenlerin güçlük yaşadığı güçlükler arasındadır.

Görüldüğü gibi sınıf öğretmenleri yaşadığı problemleri kendi dışındaki etkenlere yüklemektedir. Kendisini; istek, bilgi ve beceri donanımı açısından değerlendirmeye almamaktadır. Oysa öğretmenler, çözüm üretici bir yaklaşım benimseyerek değerler eğitimi konusunda seminer, sempozyum, konferans gibi çeşitli programlardan yararlanıp karşılaştığı güçlükleri en aza indirgeyebilir.

Araştırma sonuçlarına dayanılarak şu öneriler de getirilebilir:

Sınıf öğretmenlerinin meslek sürecinde iyi insanlar yetiştirebilmeleri adına lisans öğrencilikleri sürecinde, programlarına 'değerler eğitimi' dersi konulmalı ve uygulamaya yönelik etkin öğrenme ortamları sunulmalıdır.

Omurga ders görevinde olan hayat bilgisi dersi ile resim, müzik ve beden gibi dersler arasında disiplinler arası ilişkiler güçlendirilerek estetik değeri aktarımı daha etkili gerçekleştirilebilir. Estetik değeri, sanatla ayrılmaz bir bütünlük taşıdığı için bu derslerle ilişki kurulmasına öncelik verilebilir.

Milli Eğitim Hayat Bilgisi Programında estetik değerinin öğretimine ilişkin örnek uygulamalara yer verilmesi öğretmenlere bu değeri aktarmada yol gösterecektir.

Öğrencilerin; müze, resim sergisi, doğa gezileri, tiyatro gibi formal veya informal etkinlikleri gerçekleştirilebileceği zengin öğrenme ortamları ile buluşturulmasına öncelik tanınmalıdır.

Kaynaklar

- Akbaş, O. (2004). *Türk Milli Eğitim Sisteminin Duyuşsal Amaçlarının İlköğretim 2. Kademedeki Gerçekleşme Derecesinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akbaş, O. (2011). Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi. B. Tay & A. Öcal (Eds.), *Sosyal Bilgilerde Değerler ve Öğretimi* (s. 343-370). Ankara: Pegem Akademi.
- Bacanlı, H. (2006). *Duyuşsal davranış eğitimi (3. Baskı)*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Balcı, F. A., & Yanpar Yelken, T. (2013). İlköğretim sosyal bilgiler programında yer alan değerler ve değerler eğitimi uygulamaları konusunda öğretmen görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 195-213.
- Büyüköztürk, Ş., Kılış Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çelik, F. (2010). *5.Sınıf Sosyal Bilgiler Programında Sorumluluk, Estetik ve Doğal Çevreye Duyarlılık Değerlerinin Kazandırılmasına İlişkin Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri*. Yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Deveci Danış, E. (2007). *İlköğretim İkinci Kademe Görsel Sanatlar Eğitimi Estetik Beğenin Geliştirilmesinde Materyal Kullanımının Yeri, Önemi ve Uygulanması*. Yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Erinç, S. (1995). *Resim eleştirisi üzerine*. İstanbul: Hil Yayınları.

- Güden, Z. (2013). *Hız Ali Cenkenamelerinin Estetik Değerler Bakımından İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Karahmet Balcı, S. (2015). Sanat eğitimi alan bireylerde estetik algı oluşturmak için görsel kültür eğitiminin gerekliliği. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 36, 465-477.
- Kılcan, B. (2013). *Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Yer Alan Değerlere İlişkin Öğrenci Algılarının İncelenmesi*. Doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kocamanoğlu, D.Ö. (2014). *Öğrenme Merkezleri Kullanılarak Oluşturulan Bir Okul Öncesi Eğitim Sınıfında Çocukların Sanat Ürünlerinin İncelenmesi ve Estetik Yargılarının Belirlenmesi*. Yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kuşdemir, Y. (2015). Değerler Eğitimi. M. Gündüz (Ed.), *İlkokul Sosyal Bilgiler ve Hayat Bilgisi Öğretim Programlarında Değer Eğitiminin Yeri*. (s. 69-87). Ankara: Maya Akademi.
- Lckona, T. (1991). *Educating for character*. New York: Bantam Books.
- Mazman Budak, F. (2012). *Sosyal Bilgiler Dersinde (7. Sınıf) Doğal ve Kültürel Varlıklar Aracılığı İle Estetik Değer Eğitimi (Tokat Örneği)*. Doktora tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- MEB. (2005). *İlköğretim 1., 2. ve 3. sınıflar hayat bilgisi dersi öğretim programı ve öğretmen kılavuzu*. Ankara: Talim Terbiye Kurul Başkanlığı.
- MEB. (2015). *İlkokul hayat bilgisi dersi 1, 2 ve 3. sınıflar öğretim programı*. Ankara: Talim Terbiye Kurul Başkanlığı.
- Okan Akın, N. (2006). *İlköğretim Görsel Sanatlar Eğitiminde Estetik Öğretimi* Doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Saygılı, G. (2015). Değerler Eğitimi. Mevlüt Gündüz (Ed.), *Değerlerin Tanımı, Özellikleri ve Sınıflandırılması*. (s. 1-17). Ankara: Maya Akademi.
- TDK. (2015). *Büyük Türkçe Sözlük*, 02.05.2016 tarihinde <http://www.tdk.gov.tr> adresinden alınmıştır.
- Tuna, S. (2007). Estetik algı ve beğeni gelişimi açısından, ilköğretimde sanat eleştirisi öğretimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40 (1), 121-133
- Tunalı, İ. (1993). *Estetik*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, Ankara: Seçkin Kitabevi.

Extended Summary

Purpose

Aim of this study was determined to investigate class teachers' interviews regarding the impartation of aesthetic value in life sciences lesson.

Sub-goals of the study are as followings:

1. What does aesthetic value mean for class teachers?
2. How do class teachers find the effectiveness of life science program in imparting aesthetic value?
3. How are class teachers' views about factors which become effective while relaying aesthetic value?

4. According to class teachers why is it important to impart aesthetic value?
5. What kind of problems do class teachers encounter in imparting aesthetic value?

Method

One of qualitative research designs phenomenologic study was used which aims to determine class teachers' views regarding the impartation of aesthetic value in life sciences lesson. Study group consisted of 4 male, 6 female, 10 teachers in total. Study group of this research was determined suitable to criterion sampling. Criterion sampling is a kind of purposeful sampling of cases on preconceived criteria. In addition criteria is determined by the researcher (Yıldırım ve Şimşek, 2005). In determining the participants class teachers' experiences with having 5th grade students throughout their teaching profession. Semi-structured interviews was made to reveal the class teachers' views regarding impartation of aesthetic value. Content analysis was used for a deep research. Interview forms were numbered according to participant order (as Ö,1,E). While coding the data two researchers coded the same data set independently. Then researchers have looked consistency value between each code and the consistency has been determined as 0.83. Data was read again. Codes were categorized according to similarities and proximities in terms of meaning and at the end of this categorization main themes and sub themes were determined. Gained data was supported and evaluated with direct quotes.

Results and Discussion

Five main themes were reached in this study. Main themes are: Aesthetic value as concept, importance of life science program in imparting aesthetic values, effective factors in relaying aesthetic value, importance of imparting aesthetic value, difficulties in relaying aesthetic value. Participant teachers imposed behaviour and object oriented meanings to concept of aesthetic value. Object oriented teachers imposed meanings as harmony, beauty and pleasing to the eye. Behaviour oriented teachers people having values can shape their behaviours. Keeping classroom tidy, being neat and speaking well. It can be concluded that behaviour oriented teachers have a more comprehensive knowledge of concept of aesthetic values comparing with object oriented teachers. Class teachers think that it is late to impart aesthetic values at the age primary school students, pre school ages are more suitable. Families also have responsibilities for imparting aesthetic values. We use sense of aesthetic likings in almost every moment of life. Therefore aesthetic likings and aesthetic perception of individuals should be developed with education starting in the early ages (Tuna, 2007). Class teachers emphasized that although they do not have a comprehensive knowledge in life sciences and social sciences programs, values like love, respect and responsibility more widely take place in the program. Moreover they stated that sample exercises and practices do not take place in the program enough. School trips, observations, museum and exhibition tours will be useful to impart aesthetic values. To Erinç (1995) as being aesthetic objects work of arts emerges aesthetic perception and aesthetic anxiety accordingly. To the teacher one of the reasons to see aesthetic values as significant gain is that they contribute to individuals. They help people enjoy life, have an artistic views, have good friend relations and their careers.

Conclusion

It was concluded that teachers do not have enough knowledge about specific strategies and methods to help students gain aesthetic values. Class Sinif think that the most important factor is the families in relaying aesthetic values and respectively teachers, methods, materials, and environment are effective. It was found that almost none of the participant teachers do not follow the developments in the programs about values even they are not aware of these programs. One of the participant teachers evaluated location of the aesthetic value in the social studies curriculum, updated in 2015 and included in life sciences program as a positive development

A practice proposal for promoting sportsmanship behavior in physical education course: Constructing Sportsmanship in Juniors' Games (CSJG)*

Yakup KOÇ**

Received date: 06.06.2017

Accepted date: 04.07.2017

Abstract

The purpose of this study is to propose a practice for promoting sportsmanship behaviors in physical education lessons. A literature review method has been used for the study. Sample activities and practices with regard to sportsmanship that are prominent in domestic and particularly foreign studies and that are suitable for secondary school physical education programs have been constructed following a program and offered to researchers and educators. This practice proposal is called as "Constructing Sportsmanship in Juniors' Games (CSJG)". In-class lessons and activities were planned for the first three weeks of the practice (especially given the theoretical knowledge), court or gymnasium practical activities for the following four weeks, and practical feedback activities for the eighth week. This practice proposal should be provided to teacher candidates during undergraduate education and to working teachers within the scope of on-the-job training activities. Students are expected to develop sportsmanship behaviors after this practice is implemented by physical education teachers with the support of Ministry of National Education. Educators and researchers are recommended to test the feasibility, efficiency and permanence of the "CSJG" practice proposal that is prepared with the purpose of developing physical education courses sportsmanship behaviors.

Keywords: Physical education course 1, sportsmanship 2, csjg 3

* This study was presented at the 4th International Conference on Curriculum and Instruction (ICCI/EPOK - October-2016) with the same name in Antalya/Turkey.

** Assistant Professor, Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi, ykoc79@gmail.com

Beden Eğitimi Dersinde Sportmenlik Davranışı Kazandırmaya Yönelik Uygulama Önerisi: Küçüklerin Oyununda Centilmenliğin Yapılandırılması (KOCY)*

Doi numarası: 10.17556/erziefd.319393

Yakup KOÇ**

Geliş tarihi:06.06.2017

Kabul tarihi:04.07.2017

Öz

Bu araştırmanın amacı beden eğitimi dersinde sportmenlik davranışı kazandırmaya yönelik uygulama önerisi sunmaktır. Araştırmada kaynak taraması yöntemi kullanılmıştır. Sportmenlikle ilgili yurt içi ve özellikle yurt dışı çalışmalarda ön plana çıkan ve ortaokul beden eğitimi dersi programına uygun örnek etkinlik ve uygulamalar bir program dâhilinde yapılandırılarak araştırmacı ve eğitimcilere sunulmuştur. Uygulama önerisi “Küçüklerin Oyununda Centilmenliğin Yapılandırılması” (KOCY) olarak adlandırılmıştır. Uygulamanın ilk üç haftasında sınıf içi ders ve etkinlikler (özellikle teorik bilgi verilmesi), sonraki dört haftasında uygulamaya dönük spor sahası ya da spor salonu etkinlikleri ve sekizinci haftada da uygulamalara dönük dönüt etkinlikleri planlanmıştır. Ortaya çıkan uygulama önerisinin öğretmen adaylarına lisans eğitiminde, hâlihazırda görev yapan öğretmenlere de hizmet içi seminerlerle verilmesi gerektiği düşünülmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı desteğiyle beden eğitimi öğretmenlerimizin bu programı uygulaması sonucunda öğrencilerimizde sportmenlik davranışlarının gelişmesi beklenmektedir. Eğitimci ve araştırmacılara beden eğitimi dersi sportmenlik davranışlarını arttırmaya yönelik hazırlanan “KOCY” uygulama önerisinin uygulanabilirliğini, verimliliğini ve kalıcılığını deneysel çalışmalarla test etmeleri önerilmektedir.

Anahtar kelimeler: Beden eğitimi dersi 1, sportmenlik 2, kocy programı 3.

* Bu çalışma, Antalya’da 4. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi’nde (ICCI/EPOK-Ekim-2016) aynı adla sözel bildiri olarak sunulmuştur.

** Yrd. Doç. Dr., Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Erzincan TÜRKİYE, ykoc79@gmail.com

1. Giriş

Beden eğitimi ve spor dersi tüm toplumun spor ile ilgili aldığı temel eğitimin yeridir ve sporla ilgili toplumda geliştirilmek istenen davranışlar için önemli fırsattır. Beden eğitimi ve sporun karakter inşa ettiği her zaman söylenen genel kanı olsa da spor içerisinde ahlaki kalite gittikçe düşmektedir (Yapan, 2007). Türkiye Millî Olimpiyat Komitesi ülke sporunda görülen şiddetin, saldırganlığın ve sportmenlik dışı hareketlerin önlenmesi için toplumu bilinçlendirme faaliyetleri yapsada (Arıpınar & Donuk, 2017) okullarda sportmenliğe dönük iyi yapılandırılmış uygulama ve etkinliklere ihtiyaç bulunmaktadır. Green'e göre (1997), eğer sportmenlik kalitesini arttırmaya yönelik okullarda bir şey yapılmazsa sosyal gelişime sporun yaptığı katkı minimum olacaktır. Amerika'da bazı eyaletlerde yasalar, kapsamlı karakter eğitimi programlarının uygulanmasını zorunlu tutmaktadır. Bu programa sportmenlik de dâhil edilmiştir (www.character.org, 2016). Ülkemizde sportmenlik kavramı değişik kelimelerle ifade edilmektedir. Sportmenliğin yanında en bilinenleri fair play ve centilmenliktir (Pehlivan, 2004). Aslında aynı manayı içerselerde fair play daha çok profesyonel spor ortamlarında kullanılmaktadır. Okul eğitiminde daha yaygın kullanılan kelime centilmenliktir (Esentürk & Koç, 2016).

Keating (1978) sportmenliği, yarışmacıların eylemleri veya sözleriyle gösterdiği tutum ve davranışlar olarak tanımlamaktadır (Akt. Green, Tomas, Gabbard & Carl, 1999). Yapılan tanımlamalar ve çalışmalar sportmenliğin çeşitli alt boyutlarının olduğunu göstermiştir. (Vallerand, Briere, Blanchard & Provencher, 1997; Hassandra, Bekian & Sakellariou, 2007; Koç, 2013). Dolayısıyla, sportmenliği belirli bir şekilde tanımlamak zordur. Sportmenlik; ahlak, etik kuralları, felsefe ve oyunun kurallarının bir bileşimi olarak görülmektedir. Her ne kadar sportmenlik için ortak bir kod mevcut olmasada, bazı ortak özelliklerinin üzerinde mutabakata varıldığı anlaşılmaktadır (Green, 1997). Bu nedenle sportmenlik ile ilgili etkinliklerin tüm boyutlarıyla ele alınması davranış gelişiminde başarı şansını arttıracaktır.

Her şeyden önce sportmenlik kavramını öğrenci ve sporculara aktaracak kişilerin yeterli eğitimden geçmiş olması en önemli önceliktir. Ülkemizde sportmenlik kavramının henüz yeterli seviyede önemsenip ele alınmaması ve programlarda çok sınırlı yer verilmesi öğretmenlerin bu alandaki niteliklerini sınırlandırmaktadır. Hansen'in (1999) çalışmasında uyguladığı bilişsel sportmenlik eğitim programı öğretmenlerin sportmenlik gelişimlerine katkıda bulunmuştur. Örneğin; Amerika'da spor eğitimcilerine uygulayabileceği çeşitli programlar sunulmuş ve bununla da yetinilmeyip sportmenlik uygulama el kitapçıkları ve sözleşme metinleri hazırlanmıştır (www.northropbruins.org ; www.hb.edu). Nitekim Rudd & Stoll'a göre (1998) sportmenlik davranışının telkin edilmesinde iki genel basamak vardır. Bunlardan birincisi telkin edecek kişinin sportmenliğin manasına vâkıf olması, ikincisi de sporun rekabetçi tarihini de dikkate alarak öğretim yönteminin kullanılmasıdır. Titiz bir yöntemin zorunlu olduğunu bu alanla ilişkili ve ahlaki gelişimle ilgili var olan araştırmaların da dikkate alınması gerektiğini belirtmişlerdir.

Birçok araştırmacı ancak sistematik programlarla sportmenlik ve ahlaki gelişimin sağlanabileceğini aksi takdirde durumun gittikçe kötüleşeceğini düşünmektedir (Green & Gabbard, 1999; Yıldırım, 2005). Bazı ampirik çalışmalar ahlâki gelişimde belirli öğretim müdahalelerinin etkinliğini anlamaya çalışırken (Green & Gabbard, 1999), az sayıda ampirik çalışma da genel sportmenlik eğitimi araştırmaktadır (Petersen, 2012). Bazı yapılandırılmış çalışmalarda özel müfredat ve öğretim stratejileri kullanılarak beden eğitimi ve spor faaliyetlerinde sosyal becerilerin ve prososyal davranışların ortaya çıkması ve uygunsuz davranışların azaltılması sağlanmıştır (Giebink & McKenzie, 1985; Hastie & Buchanan, 2000). Bunlardan bazıları;

Spor eğitim modeli; Amacı sosyal becerileri fiziksel aktivite ile bütünleştirmektir. Bu öğretim modeli, spor kültürü becerilerini ve stratejilerini bir öğrencinin sportmen, eşitlikçi ve kapsayıcı çevreye katılımıyla ilişkilendirmek üzere tasarlanmıştır. Spor eğitim sezonları spesifik sosyal davranışlar geliştirmek üzere tasarlanmıştır. Bir öğrenci, sportmenliğin (fair play) ne anlama geldiğini ve nasıl yürürlüğe konacağını öğrenme fırsatı bulur. Sportmenlik kavramı sadece kurallara uymanın ötesine geçen hedefler olarak tanımlanır. Hedefler şunlardır: (a) öğrenci, sınıf ve takım içindeki görevlere zamanında ve aktif olarak tam ve sorumlu katılır; (b) öğrenci, etkinliklerde takımının rollerini yerine getirirken takım arkadaşları ile işbirliğinde en iyi çabayı gösterir; (c) öğrenci, kendi davranışını kontrol eder, diğerlerinin katılma hakkını destekler, çatışmaları çözer ve takım arkadaşları ve rakiplerine saygı gösterir; (d) iyi spor, kurallara göre oynayan, hakemlere ve rakiplere saygı duyan ve kazanma ve kaybetme deneyimlerinde olumlu tutum gösteren bir öğrenci tarafından gösterilir; (e) öğrencinin, başkalarının olumlu etkisine girmesi yararlıdır ayrıca iyi oyunu ve çok çalışmayı takdir eder (Siedentop, Hastie, & Van der Mars, 2004). Ayrıca Siedentop ve diğerleri (2004) sportmenliği spor eğitimiyle bütünleştirmek için bazı stratejiler önermiştir. Örneğin; derste beklenen sportmenlik hedeflerinin posterlerle sergilenmesi, yarışmalar öncesinde okunan, tartışılan ve imzalanan yazılı sportmenlik sözleşmelerinin kullanılması.

“Play Hard, Play Fair, Play Fun” (PHPFPF) programı ise; gençlerin spor deneyimlerinde eğlenmeyi arttırmak için programın odağında sportmenliği geliştirmeyi vurgulamaktadır (Ellis, Henderson, Paisley, Silverberg, & Wells, 2004). Programda uygulanan tekniklerden bazıları ise; oyun öncesi tanıtımlar, oyun sonrası sosyal etkinlikler aracılığıyla spor ortamının kişiselleştirilmesi, sportmenlik davranışları için belirli ödüllerin sağlanması ve negatif sportmenlik davranışları için cezalar verilmesi, afişler ve çıkartmaların kullanılması olarak sayılabilir. Programda kullanılan bu tekniklerle sportmenlik kültürünün geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Fair Play for Kids (1990), STAR sportmenlik eğitim modülü web tabanlı eğitim aracıdır. Program ilgi çekici bir öğrenme deneyimi talep eden bugünün öğrencilerini daha iyi motive etmek için spor ile akademiye birleştirmektedir Program, sportmenlikle ilgili çağdaş grafikler ve görevlerle kullanıcıların ilgisini çekmektedir. Programda ihtiyaçlar, literatür ve öğretim içeriğinin analizine dayanan uzun vadede entegrasyon olasılığını artıran karar verme faaliyetleri sunulmaktadır. STAR sportmenlik eğitim modülü; sportmenliği öğretmek için kullanılan üç yaklaşımın bir karma versiyonudur: (1) sportmenlik inancı, (2) genç sporcular için davranış olarak güzel örnekler oluşturmak ve (3) farklı gruplarla etkileşim (yani antrenörler, takım ve yetkililer) (Ford, 2009).

Ayrıca birçok deneysel çalışmada, sportmenlikle ilgili eğitsel uygulamaların sportmenliğe olumlu etkisi ortaya konmuştur (Arthur-Banning, Paisley, & Wells, 2007; Blair, 2014; Cecchini, Montero, Alonso, Izquierdo & Contreras, 2007; Hassandra, Goudas, Hatzigeorgiadis & Theodorakis, 2007; Lodl, 2005; Wells, Ellis, Paisley, & Arthur-Banning, 2005, Wells, Arthur-Banning, Paisley, Ellis Roark & Fisher, 2008). Bu çalışmalarda örneğin; Hassandra, Goudas, Hatzigeorgiadis & Theodorakis, (2007) okulda olimpiik eğitim programı kullanarak 5. sınıf öğrencilerinin sportmenlik davranışlarını geliştirmeyi amaçladıkları çalışmaları sonucunda öğrencilerin sportmenlik davranışlarında anlamlı gelişmeyi rapor etmişlerdir. Blair (2014) okul voleybol müsabakalarına katılan 8-14 yaş grubu öğrencilerinde uygulanan 6 haftalık programın pozitif davranışlar sergilenmesini anlamlı olarak arttırdığını tespit etmiştir. Arthur-Banning ve diğerleri (2007), hakemlerin davranış eğitimi almasının 3 ve 4. sınıf öğrencilerin basketbol müsabakalarındaki sportmenlik davranışlarını pozitif etkilediğini bulmuşlardır. Ayrıca Sharpe, Brown & Crider, (1995) sportmenliğe yönelik uygulanan programın sportmenliğin yanında liderlik ve çatışma çözme gibi pozitif sosyal kazanımlara da vesile olabileceğini ortaya koymuşlardır. Bir diğer çalışma da Raakman (2006) sadece oyna (“justplay”) adıyla sunduğu

davranış yönetimi programında sportmenliğe ve eğlenmeye vurgu yaparken galip gelmenin önemini azaltmak istemiştir. Ancak bu çalışması teoride kalmıştır.

Giebink and McKenzie (1985), öğretim amaçlı talimatlar ve övgü, modelleme ve puan sistemi kullanmanın çocukların sportmenlik davranışlarına etkilerini incelemişlerdir. Çalışmada softbol dersinde müdahale stratejileri uygulanmış ve sonrasında rekreasyonel basketbol oyunları üzerinde genellemeler yapılmıştır. Sonuçlar, müdahalelerin her birinin sportmenlik davranışını arttırdığını ve sportmenlik dışı davranışları azalttığını gösterebilir. Araştırmacılar, softbol'dan basketbola sportmenlik davranışının aktarımını göremediklerinden sportmenliği geliştirme içeriğinin her spor dalı için ayrı stratejilere sahip olması gerektiğini ileri sürmüşlerdir. Benzer şekilde Romance, Weiss, ve Bockoven (1986), beden eğitimi dersinde sportmenliğe yönelik müdahale programının (5. sınıf öğrencilerinde 8 haftalık deneysel çalışma) etkilerini araştırmak için yaptıkları çalışmada özel olarak tasarlanmış müdahalelerin ahlaki gelişime katkısını bulmuşlardır. Ayrıca beden eğitimi derslerinde öğretmenlerinin kullandıkları müfredat ve verdikleri eğitime sosyal davranışları geliştirici içerik dâhil etmedikleri sürece öğrencilerin sportmenlik davranışlarının gelişmemiş kalacağı iddia edilmiştir (Giebink & McKenzie, 1985; Hellison, 2003; Patrick, Ward, & Crouch, 1998; Siedentop, ve diğerleri, 2004).

Vidoni & Ward (2009) fair play uygulamalarıyla öğrencilerin aktif katılımını artırarak zararlı davranışların sayısını azaltmıştır. Bununla birlikte, uygulamalarının sonunda yararlı davranışların sayısında da az da olsa artış gözlemlenmiştir. Çok bilinen başka bir çalışmada Gibbons, Ebbeck, and Weiss (1995), ilköğretim çağındaki çocukların ahlaki gelişimlerini teşvik etmek için “Çocuklar için Fair Play” (1990) kılavuzundan seçilen aktiviteleri kullandılar. Beden eğitimi derslerindeki yedi aylık fair play ve sportmenlik içeren müfredat etkinliklerinden sonra deneysel grupların ahlaki gelişmelerinin kontrol grubuna göre anlamlı derecede iyi olduğunu tespit etmişlerdir (Akt. Green & Gabbard, 1999). Sosyal beceriler kazandırmada başarıya ulaşmak için (a) beklenen davranışların açıklanması, (b) gösterme, (c) uygulama örnekleriyle pekiştirme, (d) eğitmenin dönüt vermesi ve (e) uygulama fırsatının verilmesi basamakları gereklidir (Spence, 2003; Vidoni, 2005).

Ülkemizde beden eğitimi öğretmenleri ya da altyapı eğitimcileri için sportmenlik kavramı ile ilgili araştırmaların sınırlılığı, ilgili fakülte veya yüksekokul programlarında ders veya ders içeriğinin yetersizliği, ayrıca Millî Eğitim müfredat programlarında da açıklayıcı bilgi, belge ve örneklerin yeterince olmayışı böyle bir çalışmanın gerekliliğini arttırmıştır. Ortaokullar için hazırlanan beden eğitimi ve spor dersi öğretim programı uygulama kılavuzunda sportmenlikle ilgili 7 ve 8. sınıflar için yalnızca birer örnek etkinliğe yer verilmiştir (MEB, 2013). Problemin büyüklüğü ve ihtiyacın önemi düşünüldüğünde bu etkinliklerin yetersiz kalacağı aşikârdır. Ayrıca davranış gelişimi açısından, sportmenlik etkinliklerin 7 ve 8. sınıfta başlatılması nedeniyle geç kalınacağı düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı beden eğitimi dersinde sportmenlik davranışı kazandırmaya yönelik uygulama önerisi olarak “Küçüklerin Oyununda Centilmenliğin Yapılandırılması” (KOCY) adlı programı sunmaktır.

2. Yöntem

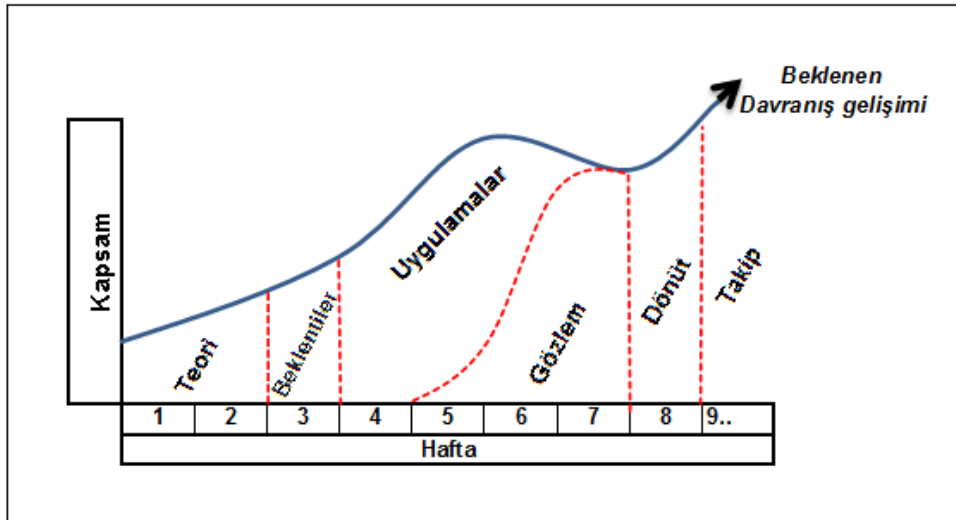
Araştırma da kaynak tarama yöntemi kullanılmıştır. Çalışmalarda “yorum”un temel olduğu, veri toplamanın yorum için olduğu değerlendirildiğinde kaynak tarama ile de özgün çalışmalar yapılabileceği ifade edilmiştir (Karasar, 2003). Araştırmada kaynaklara ulaşmak için arama motorlarından Türkçe olarak “sportmenlik”, “Fair play”, “centilmenlik”, “sportmenlik” ve “sporda ahlak” kelimeleri kullanılmıştır. Yurt dışı kaynaklara ulaşabilmek için de arama motorları ve akademik veritabanlarından “sportsmanship behavior”, “Fair play” “moral education in sport” “values in sports” kelimeleri ile arama yapılmıştır. Çalışmada Türkçe yayınlanan 10 kitap, 8 tez ve 20 makale ile yabancı dille yayınlanan 11 kitap, 36 tez ve 59 makale

incelenmiştir. Bu yayınlardan Türkçe yayınlanan 7 kitap ve 6 makaleye; yabancı dille yayınlanan 5 kitap, 7 tez ve 28 makaleye yer verilmiştir. Ayrıca çeşitli internet sayfalarından da yararlanılmıştır. Sportmenlikle ilgili bu çalışmada ön plana çıkan ve beden eğitimi ve spor dersi programına uygun örnek etkinlik ve uygulamalar bir program dâhilinde yapılandırılarak araştırmacı ve eğitimcilere sunulmuştur. Uygulama önerisi “Küçüklerin Oyununda Centilmenliğin Yapılandırılması” (KOCY) olarak adlandırılmıştır.

3. Bulgular ve Tartışma

Literatürdeki yaklaşımlara (Spence, 2003; Vidoni, 2005) uygun olarak uygulama önerisi yapılandırılmıştır. Uygulamada yer verilen etkinlikler literatürle desteklenmiştir. Çalışmada yer verilen örnek etkinlikler 5 ve 6. sınıf düzeyine uygun seçilmiştir. Beden eğitimi öğretmenleri sportmenlik ile ilgili eğitimler için en verimli dönemin ortaokul 5 ya da 6. Sınıf olacağını düşünmektedir (Esentürk & Koç, 2016). Nitekim Yıldırım’da (2004) fair play çalışmalarının mümkün olan en erken yaşlarda beden eğitimi dersleri aracılığıyla başlatılmasını önemsemektedir. Ayrıca aynı yaş grubunda yer alan öğrencilerin alt yapı eğitimlerinde de KOCY programının kullanılabilmesi düşünülmektedir.

Uygulamanın ilk üç haftasında sınıf içi ders ve etkinlikler (özellikle teorik bilgi verilmesi), sonraki dört haftasında uygulamaya dönük spor sahası ya da spor salonu etkinlikleri ve sekizinci haftada da uygulamalara dönük dönüt etkinlikleri planlanmıştır (Şekil1). Uygulamada yer alan etkinlikler farklı ünite konuları (Atletizm, Futbol, Voleybol vb.) ile birlikte kullanılabilme imkânı vermektedir. Uygulamada yer alan tüm etkinliklerin kalıcılığının sağlanması amacıyla öğrencilerin tüm eğitim hayatı boyunca tekrar edilmesi, hatırlatılması ve kullanılması tavsiye edilmektedir.



Şekil 1. Küçüklerin Oyununda Centilmenliğin Yapılandırılması (KOCY) süreci.

Uygulama içeriğinde altı farklı etkinlik türü bulunmaktadır. Bunlar;

3.1 Teorik bilgi verme

Sportmenlik kavramı ve bu kavramla ilişkili olduğu düşünülen değerlerin (örneğin; insani, toplumsal, sportif, manevi ve resmi değerler) sınıf ortamında çeşitli yöntem ve tekniklerle (Anlatım, drama, beyin fırtınası, soru cevap, vb.) öğrencilere verilmesi sağlanır. Sportmenliğin

tanıtımına yönelik sunum, sınıf ortamında sportmenliğe yönelik ödül almış örnek davranışların tartışılması (Aydın & Gürler, 2014), drama ve rol oynama etkinlikleri ile empati becerisinin geliştirilmesi (Aydın, & Gürler, 2014), beden eğitimi oyunları içerisinde karşılaşılabilecek ikilemlerin tartışılması (Kavussanu & Spray, 2006) gibi etkinlikler planlanabilir. Yukarıda ifade edilen etkinliklerin katkısı çeşitli araştırmalarla ortaya konmuştur. Örneğin; Rol oynama yolu ile iletiye katılanların, rol oynamayanlara oranla daha çok tutum değiştirdikleri gözlemlenmiştir (İnceoğlu, 2004). Perry, Clough & Crust (2013) empatinin sportmenliğin önemli bir basamağı olduğunu iddia etmiştir. Sportmenlik davranışları ile empati eğiliminin yakın ilişkili olduğunu ortaya koyan çalışmalar vardır (Koç, 2017b; Sezen-Balçıkanlı, 2009). Diğer taraftan sportmenlikle ilişkili olduğu ortaya konan saygı (Koç & Yeniçeri 2017) ve sabır (Koç, 2017a) gibi kişilik özellikleri üzerinde de durulmalıdır. Ayrıca sportmenlik kavramı disiplinlerarası öğretim yaklaşımıyla Din kültürü ve ahlak bilgisi gibi derslerle de desteklenerek teorik bilginin etkinliği artırılabilir (Koç & Karabudak, 2017).

Hassandra, Goudas, Hatzigeorgiadis ve Theodorakis, (2007) sağlam teorik ilkelere dayanan programların öğrencilerin sosyal ahlak gelişimlerinde daha etkili olacağını savunmuştur. Bu nedenle arzu edilen kazanımların elde edilmesi için teorik bilgi verme periyodu teorik ilkelere uyumlu olacak şekilde etkili ve ayrıntılı planlanmalıdır.

3.2 Beklentileri açıklama (3D)

Beden Eğitimi Dersi Sportmenlik Davranışı Ölçeği'nin (BEDSDÖ) geliştirilmesinde kullanılan 47 maddeli ölçek taslağı maddelerinin beklenti olarak öğrencilere sunulması, bu davranışların öğrencilerden beklendiğinin vurgulanması ve beklentilerin uygulanmasına yönelik sözleşme imzalanması programın ikinci aşamasını oluşturmaktadır. Beklenti formunun sportmenliğin yapısına uygun olarak 3 bölümden oluşması uygundur. Birinci bölüm pozitif davranma, ("oyunda rakibim düşerse kalkmasına yardım etme"), ikinci bölüm negatif davranmama ("rakibin gözünü korkutmak için sert oynamama") ve üçüncü bölüm ise yeni ve özel durumda davranma (1 ve 2 nolu beklentilerin paralelinde oluşabilecek yeni ve özel durumlarda doğru davranışta bulunma) davranışlarını içerir. Literatür göstermiştir ki sosyal beceriler kazanma da beklenen davranışların açıklanması etkili eğitimin gereğidir (Spence, 2003; Vidoni, 2005). Berkowitz & Grych (1998) olumlu sosyal atmosfer oluşturmaya başlanması için sportmenlikle ilgili beklentilerin açık olarak belirtilmesi gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca bu beklentilerin öğrencilerin ve beden eğitimi öğretmeni tarafından uygulanacağına dair sözleşme imzalanmalıdır (Wells, Ellis, Paisley, & Arthur-Banning, 2005). Siedentop ve diğerleri (2004) de sportmenliği spor eğitim modeliyle bütünleştirmek için imzalanan sözleşme kullanmıştır. Ayrıca Hastie ve Buchanan (2000) çalışmalarında etik sözleşmeyi resmi ve yazılı olarak kullanmışlardır.

3.3 Ders uygulamaları (30)

Seçilen üniteye uygun olarak planlanacak oyun ve etkinliklerde öğrencilerin sırasıyla gayeye ulaşmayı, eğlenmeyi ve galip gelmeyi öğrenmeleri kontrollü olarak sağlanır. Her ders başında 3-5 dk kadar sportmenliğin vurgulanması ve beklentilerin hatırlatılması amacıyla giriş yapılır Hassandra, Goudas, Hatzigeorgiadis & Theodorakis, (2007). Ayrıca dersin kapanış bölümünde de bilinçlendirmeye yönelik görüşme yapılır (Siedentop, ve diğerleri, 2004). Ders uygulamaları 3 temel etkinliklerden oluşmaktadır. Bunlar;

Gayeli Oyun: Öğrencinin çeşitli yönlerden kendisini geliştirmesi amaçlanan etkinliklerdir. Örneğin; Grupla İp atlama. İşbirlikli öğrenme ortamında performansın geliştirilmesi amacının vurgulanmasıyla oluşturulan olumlu öğrenme ortamının sportmenliğin geliştirilmesinde önemli stratejilerden olduğu düşünülmektedir (Perry, Clough & Crust, 2013). Yapılandırıcı yaklaşıma

uygun olarak öğrencinin süreç içerisinde kendi gelişimini görmesi sağlanır. MEB tarafından uygulanan fiziksel uygunluk karne uygulanması bu gayeli oyun etkinliklerine güzel örnektir.

Galibiyet ile Sonuçlanmayan Oyun: Bu aşamada, etkinliklerin sonucunda yenme olmadan da eğlenmenin mümkün olabileceğini gösteren oyunlar kullanılmalıdır. Oyun içinde devamlı olarak yenme ve yenilme durumu değişeceğinden her iki durumda normal sonuç olduğu vurgulanır. Örneğin; Futbolda ortada sıçan oyunu (5'e 2 oyunu). Miller, Roberts & Ommundsen (2004), oyunculara yenme ve yenilmenin önemsiz olduğunun vurgulanarak sezdirilmesinin sportmenliğin artışı teşvik edeceğini belirtmişlerdir. Bazı çalışmalarda da beden eğitimi faaliyetlerinde eğlenmenin, sportmenlik davranışlarını da arttırdığı sonucu elde edilmiştir (Blair, 2014; Raakman, 2006; Wells, Ellis, Paisley, & Arthur-Banning, 2005). Green (1997), kazanmak her şey olduğunda sonucun sürecin yerini alarak öğrencileri spora katılıma yönelten içsel ödülleri azalttığını veya yok ettiğini iddia etmiştir. Bu aşamada yapılan tüm etkinliklerde yenme ve yenilmeden çok eğlenme amacının gerçekleştirilmesi sağlanır.

Galibiyet ile Sonuçlanan Oyun: Galip ve mağlupların kontrollü uygulamalarına yer verilen etkinlikler düzenlenir. Örneğin; kaybeden öğrencilerin galip gelen öğrencileri tebrik etmesini sağlayacak düzenleme yaptırılır. Takımlar veya bireyler arasında sportmenlik manası, oyun sonrası el sıkışma ile iletilir. Rudd & Stoll (1998), sportmenliğin oyun sonrası el sıkışma olmadan var olamayacağına vurgu yapmıştır. Literatürde elle tebrik etme olarak gerçekleştirilse de bu uygulama bir adım ileri götürülerek kültürümüzde de yer alan sarılmak şeklinde de gerçekleştirilebilir. Yapılan bir çalışmada sarılmanın empati ve anlayışı arttırdığı ve stresi azalttığı gibi birçok faydası tespit edilmiştir (Cohen, Janicki-Deverts, Turner, & Doyle, 2015; www.collective-evolution.com; www.sott.net). Dolayısıyla özellikle yenilen ve stresi yükselen bireyin rakibiyle sarılması ortamdaki muhtemel gerginliği azaltacaktır. Beden eğitimi dersinde oyun sonrası tarafların el sıkışıp sarılması etkinliği araştırmacının da önceden bizzat uyguladığı ve başarı sağladığı bir uygulamadır (Şekil 2). Bu uygulamanın hemcinslerce uygulanması daha sağlıklı sonuçlar verecektir. Ayrıca bu aşamada farkın arttığı oyunlarda skoru sıfırlama (Wells, Ellis, Paisley, & Arthur-Banning, 2005), katılımcılara zayıf takımda oynama gibi roller vererek onların takım arkadaşları ve rakiplerine yönelik empati geliştirmeleri sağlanır (Perry, Clough & Crust, (2013).



Şekil 2. Beden Eğitimi dersinde oyun sonrası el sıkışıp sarılarak tebrikleşme

Öğretmenler uygulamalar sırasında mümkün oldukça etkinliklerde aktif rol almalı ve önceden imzaladığı sözleşmeye uygun olarak öğrencilere rol model olacak davranışlarda bulunmalıdır. Öğretmenler olumsuz davranışlar sergilememe noktasında da hassas olmalıdır. Hassandra, Goudas, Hatzigeorgiadis & Theodorakis, (2007) öğretmenlerin sözlü saldırganlıklarının bile öğrencilerin sportmenlik dışı davranışlar sergilemesine neden olduğunu ortaya koymuşlardır. Ders uygulamaları esnasında örnek öğrencilerin tespiti yapılır. Öğretmen, olumlu ya da olumsuz davranışların sergilendiği noktada dersi durdurarak olayın tüm sınıfça anlaşılmasını sağlayacak şekilde kısa bir değerlendirme yapar. Bu noktada olumsuz davranışlar yapan öğrenciyi fazla ezici söylemlerde bulunmak yanlış olur. Yaptığı davranış şahsı için değil, sonuçları itibariyle irdelenir. Örneğin; yaptığı sakatlayıcı hareketin doğurabileceği vahim sonuçlar hatırlatılır. Diğer taraftan olumlu davranışlarda bulunan öğrenciler tüm sınıfça alkışlatılarak onurlandırılır. Öğrencilerin sergilediği davranışlar dönüt etkinlikleri için dikkate alınır. Gerekirse yaptıkları davranışlar not edilir. Siedentop ve diğerleri (2004) spor eğitim modelinde ders bitiminde, haksızlık durumlarının hemen ardından ya da her zaman gerçekleşmeyen sınıf içindeki özel anlarda farkındalık görüşmeleri yapmayı önermiştir. Ayrıca öğrencilere doğru davranışları sergilemeleri için etkinliklerde taraftar, hakem ve antrenör gibi roller de verilir (Siedentop ve diğerleri, 2004). Verilen rollere uygun sportmenlik davranışları öğrencilere hatırlatılır. Örneğin; antrenör olarak görevlendirilen öğrencinin hakeme olan davranışlarına dikkat etmesi, taraftar görevi verilen öğrencilerin tezahüratlarında rakibe ve hakeme saygılı sloganlar kullanması vb. gibi.

3.4 Gözlem Yapma

Gözlem iki amaçla kullanılmaktadır. Bunlardan biri, öğrencilerin bireysel ve grup olarak sergilediği negatif ve pozitif davranışlara gerektiğinde anında müdahale etmek ve dönüt etkinliklerinde kullanmak amaçlıdır. Diğer gözlem amacı ise KOCY programının etkinliğini test etmek için ön-test ve son-testte kullanılmasıdır. Ön-test ve son-testte kullanılacak gözlem formunun geliştirilmesinde Beden Eğitimi Dersi Sportmenlik Davranışı Ölçeği'nin (BEDSDÖ) 47 maddeli ölçek taslağından hazırlanan beklenti formu ile bazı deneysel çalışmalarda kullanılan (Blair, 2014; Petersen, 2012; Wells ve diğerleri, 2008) gözlem formlarından yararlanılmıştır. Petersen, (2012) çalışmasında öğrencilerin sportmenlik davranışlarını sportmence ve sportmenliğe aykırı olan davranışlar olarak iki grupta gözlemlemiştir. Gözlem yapacak kişi formun içeriği hakkında hazırlık yapmalıdır. Gözlemci öğrencileri izlerken sadece sözel iletişime dikkat etmemeli fiziksel temas, beden dili, sözel ipuçları ve görünür duygulara da önem vermelidir. Ayrıca farklı cinsiyetteki özel durumlara da dikkat edilmelidir. Gözlemlere oyunlar esnasında izleyenler de dâhil edilmelidir (Harris, 2006). Gözlem formu dönüt etkinliklerinde kullanıldığı gibi öğrencilere not vermede de kullanılabilir.

3.5 Dönüt (3Ö)

Gözlem aşamasında alınan notlara uygun olarak görüşler öğrencilere yansıtılır (Harris, 2006). Öğrencilerin etkinlikler süresince gösterdikleri kayda değer sportmenlik davranışları çeşitli ödüllerle pekiştirilerek davranışların kalıcılığı sağlanır (Siedentop ve diğerleri, 2004; Hassandra, Goudas, Hatzigeorgiadis & Theodorakis, 2007). Olumlu davranışlara ödül verildiği gibi olumsuz davranışlara da sportif ya da sosyal cezalar verilmesi olumsuz davranışları azaltmaya katkı sağladığı düşünülmektedir (Bierhoff, 2002). Ayrıca olumlu ya da olumsuz davranışlar için ailelere de bilgi verilmesi sağlanır (Wells, Ellis, Paisley, & Arthur-Banning, 2005). Dönüt etkinliklerinde 3 çeşit ödül/ceza verilmesi tavsiye edilmektedir. Bunlardan birincisi sportif ödül: Okul takımlarında yer alma/almama. İkincisi öğretimsel ödül: Not verme, Sertifika, başarı belgesi (Wells, Ellis, Paisley, & Arthur-Banning, 2005). Ulusoy (2002), not verme ve sertifika vermeyi sınıf yönetiminde dışsal güdülemeyi destekleyici etmenlerden saymıştır. Nitekim Giebink and McKenzie (1985), kullandıkları 3 farklı stratejiden (talimatlar ve övgü, modelleme

ve puan sistemi) en etkili olanının şartlı destekli puanlama sistemi olduğunu bildirmiştir. KOCY programına katılan tüm öğrencilere katılım sertifikası verilmesi tavsiye edilmektedir. En sportmen öğrencinin seçiminin öğrencilerin yapması sağlanır. Öğrencinin olumlu olarak afiş edilmesi (okul panosu ya da gazetesi yoluyla) sportmenlik davranışı geliştirmede sosyal fırsat sağladığı belirtilmiştir (Bierhoff, 2002). Üçüncüsü de maddi ödül: Hediye. Pehlivan (2004), çocuk ve gençlerin psiko-sosyal yapıları dikkate alındığında ödüllendirmenin etkili olduğunu ve centilmen olanı da buna uygun olarak ödüllendirerek öne çıkarmak gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca centilmenlik ödülünün yasal düzenlemelerin içerisinde yer alması gerektiğini vurgulamıştır. Bireylerin normlara uymalarının nihai nedeni, muhtemel bir ödülün kazanılması veya olası bir cezanın önlenmesidir (Wells, Ellis, Paisley, & Arthur-Banning, 2005). Bu nedenle seçilecek ödül ve cezaların etkili yaptırım gücü olacağı kesindir.

3.6 Takip

Öğrencilere daima verilen eğitimin takip edildiğini hissetmeleri için daima beklentiler hatırlatılır. Öğrencilerin davranışlarına yönelik anında dönüt verilebilmesi için öğrencilerin devamlı takibi yapılır. Ayrıca yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak öğrencilerin sportmenlik tutumlarını geliştirmeye yönelik çoklu zekâ kuramına uygun ek etkinlikler (slogan üretme, şiir yazma, resim yapma, poster hazırlama, afiş hazırlama, hikâye yazma, organizasyon yapma, vb.) düzenlenmesi önerilmektedir (Aydın, & Gürler, 2014; Siedentop ve diğerleri, 2004; Wells, Ellis, Paisley, & Arthur-Banning, 2005; Yıldırım, 2005). Bu etkinliklerle öğrencilerin verilen iletiye aktif olarak katılım sağlanır ve bu da öğrencilerin tutum değişimini kolaylaştırmaktadır (Erdem, 2014). Öğrencilere liderlik rolü verilmesi sorumluluklarını artırmasına yardımcı olur. Sorumluluk da sportmenliğin tanımlarında yer alan bir kişilik özelliğidir (Perry, Clough & Crust, 2013).

4. Sonuç ve Öneriler

KOCY Uygulama önerisi yurtiçi ve yurtdışı kaynaklar derlenerek ortaya konmuştur. İncelenen çalışmalar değerlendirildiğinde sağlam teorik ilkelere dayanan bu programın genç bireylerin gelişimlerinde etkili olacağı düşünülmekte bu nedenle program bu ilkelerle uyumlu olacak şekilde ayrıntılı planlanmıştır. 6 aşamada yapılandırılan program öğrenci ve sporcuların sportmenlik davranışlarını arttırmaya yönelik çok sayıda etkinliği içermektedir. Programın başarısında öne çıkan en önemli husus doğru davranışların desteklenmesidir. Ortaya çıkan uygulama önerisinin öğretmen adaylarına lisans eğitiminde ve hâlihazırda görev yapan öğretmenlere de hizmet içi seminerlerle verilmesi gerektiği düşünülmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı desteğiyle beden eğitimi öğretmenlerinin bu programı uygulamasıyla öğrencilerde sportmenlik davranışlarının gelişmesi beklenmektedir. Ayrıca programın Gençlik Spor Bakanlığı ve spor federasyonları aracılığı ile altyapı eğitimlerinde de kullanılabilceği ve fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

Eğitimci ve araştırmacılara beden eğitimi dersi sportmenlik davranışlarını arttırmaya yönelik hazırlanan “KOCY” uygulama önerisinin uygulanabilirliği, verimliliği ve kalıcılığını deneysel çalışmalarla test etmeleri önerilmektedir.

Kaynakça

Arıpınar, E. & Donuk, B. (2017). *Spor yönetim ve organizasyonlarında etik yaklaşımlar Fair play* (Beşinci Basım). İstanbul: Ötüken Neşriyat.

- Arthur-Banning, S.G., Paisley, K. & Wells, M.S., (2007). Promoting sportsmanship in youth basketball players: The effect of referees' prosocial behavior techniques. *Journal of Park & Recreation Administration*, 25, 96-114.
- Aydın, M.Z. & Gürler, Ş.A. (2014). *Okulda Değerler Eğitimi Yöntemler-Etkinlikler-Kaynaklar*. (4. Basım). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Berkowitz, M. W., & Grych, J. H. (1998). Fostering goodness: Teaching parents to facilitate children's moral development. *Journal of Moral Education*, 27, 371-291.
- Bierhoff, H. (2002). *Prosocial behaviour*. New York: Taylor & Francis.
- Blair, G.T. (2014). *The Effects Of A League Guided Sportsmanship Program On The Behaviors Of Youth Sports Athletes*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). University of California, Irvine.
- Brock, S. J. & Hastie, P. A. (2007). Students' conceptions of fair play in sport education, *ACHPER Australia Healthy Lifestyles Journal*, 54(1), 11-15.
- Cecchini, J.A., Montero, J., Alonso, A., Izquierdo M., & Contreras, O. (2007). Effects of personal and social responsibility on fair play in sports and self-control in school-aged youths. *European Journal of Sport Science*, 7(4): 203-211.
- Cohen S., Janicki-Deverts D., Turner R. P., & Doyle W. J. (2015). Does hugging people provide stress buffering social support? A study of susceptibility to upper respiratory infection and illness. *Psychological Science*, 26, 135-147. Doi:10.1177/0956797614559284
- Ellis, G. D., Henderson, H. L., Paisley, K., Silverberg, K. E., & Wells, M. S. (2004). Bringing sportsmanship back to your youth sports leagues. *Parks & Recreation*, June, 47-51.
- Erdem, A. R., (2014). Sınıfta güdüleme. H. Kiran (Ed.), *Sınıf Yönetimi* (s. 213-236). (9. Basım). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Esentürk, O. K. & Koç, Y. (2016). "Beden eğitimi öğretmenlerinin sportmenlik kavramına ilişkin görüşleri" *14th International Sport Sciences Congress*. (01-04 Kasım), Antalya/Türkiye.
- Ford, D. W., (2009). The Effect of the Star Sportsmanship Education Module on Parents' Self-Perceived Sportsmanship Behaviors in Youth Sport. Doctorate Thesis. Middle Tennessee State University. <http://jewlscholar.mtsu.edu/handle/mtsu/3861>
- Giebink, M. P., & McKenzie, T. L., (1985). Teaching sportsmanship in physical education and recreation: An analysis of interventions and generalization effects. *Journal of Teaching in Physical Education*, 4, 167-177.
- Green, F.T., (1997). *Sportsmanship education in secondary school athletics: Athletic directors' perspectives*, Published Doctorate thesis. Texas A & M University. US.
- Green, T. & Gabbard C., (1999). Do we need sportsmanship education in secondary school athletics? *Physical Educator*. 00318981. 56(2). Academic Search Complete.
- Hansen, D.E., (1999). "Fair Play Everyday" *A sportsmanship training program for high school coaches*. Published Doctorate thesis. University of Idaho. US.
- Harris, A. (2006). *The role of organized sports in the moral development of middle school students*, Published Master Thesis. Pacific Lutheran University. Washington. US

- Harvey S., Kirk D. & O'Donovan, T.M. (2011). Sport Education as a pedagogical application for ethical development in physical education and youth sport, *Sport, Education and Society*, DOI: 10.1080/13573322.2011.624594
- Hassandra, M., Bekian, A & Sakellariou, K. (2007) "Physical education teacher's verbal aggression and student's fair play behaviors", *Physical Educator*, 64(2).
- Hassandra M, Goudas M, Hatzigeorgiadis A, Theodorakis Y (2007). A fair play intervention program in school Olympic education. *Eur. J. Psychol. Educ.* 22(2):99-114. ISSN: 1878-5174
- Hastie, P. A. & Buchanan, A. M. (2000). Teaching Responsibility through Sport Education: Prospects of a Coalition, *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71:1, 25-35, DOI: 10.1080/02701367.2000.10608877
- Hellison, D. (2003). *Teaching responsibility through physical activity*. (3rd ed.) Champaign, IL: Human Kinetics.
- https://www.hb.edu/uploaded/Athletics/Sportsmanship_for_Coaches.pdf (Erişim: 13.10.2016)
- <http://www.character.org/wp-content/uploads/What-States-Are-Doing.pdf> (Erişim:13.10.2016)
- <http://www.collective-evolution.com/2015/12/03/the-chemistry-of-hugging-11-benefits-of-hugging/> (Erişim:15.05.2017)
- http://www.northropbruins.org/uploads/2/8/2/3/28238951/northrop_sportsmanship_responsibilities.pdf (Erişim: 13.10.2016)
- <https://www.sott.net/article/291786-The-physiological-benefits-of-hugging> (Erişim:15.05.2017)
- İnceoğlu, M. (2004). Tutum Algı İletişim. Ankara: Elips Kitap.
- Karasar, N. (2003). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (Sekizinci basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kavussanu, M. & Spray, C.M. (2006). Contextual Influences on Moral Functioning of Male Youth Footballers. *The Sport Psychologist*. 20, 1-23.
- Koç, Y. (2013). Beden eğitimi dersi sportmenlik davranışı ölçeği (BEDSDÖ): Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 96-114.
- Koç, Y. (2017a). A study on the relationship between high school students' physical education course sportsmanship behaviors and their patience levels. In M. Gammone, M. A. Icbay, & H. Arslan, (Eds.), *Recent Developments in Education*. (pp.191-199). Retrieved from Bialystok: E-BWN Database. <http://iassr2.org/rs/005.pdf>
- Koç, (2017b). Relationships between the Physical Education Course Sportsmanship Behaviors with Tendency to Violence and Empathetic Ability, *Journal of Education and Learning*. 6(3), 169-180. URL: <https://doi.org/10.5539/jel.v6n3p169>
- Koç, Y., & Güllü, M. (2017). Research into sportpersonship behavior of high school students in physical education course in terms of some variables [In Turkish with English Abstract]. *SPORMETRE*, 15(1), 19-30.
- Koc, Y., & Karabudak, A. A. T. (2017). The relationship between sportsmanship level of secondary school students and their success regarding the religious culture and knowledge

- of ethics course. *Educational Research and Reviews*, 12(16), 754-761. DOI: 10.5897/ERR2017.3316
- Koç, Y., & Yeniçeri, S. (2017). An investigation of the relationship between sportsmanship behavior of students in physical education course and their respect level. *Journal of Education and Training Studies*, 5(8), 114-122. URL: <https://doi.org/10.11114/jets.v5i8.2477>
- Lodl, K. (2005). Developing a game plan for good sportsmanship. *New Directions for Youth Development*, 127-134. Doi:10.1002/yd.147
- MEB. (2013). *Beden eğitimi ve spor dersi öğretim programı uygulama kılavuzu (ortaokul 5-8. sınıflar)*. Ankara.
- Miller B.W, Roberts G. C & Ommundsen Y. (2004). Effect of motivational climate on sportpersonship among competitive youth male and female football players, *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 14 (3), 193-202.
- Patrick, C. A., Ward, P. & Crouch, D.W. (1998). Effects of holding students accountable for social behaviors during volleyball games in elementary physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 143-156.
- Pehlivan, Z. (2004). Fair-play kavramının geliştirilmesinde okul sporunun yeri ve önemi. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, II (2) 49-53.
- Perry, J. L, Clough, P.J. & Crust, L. (2013). Psychological approaches to enhancing fair play. *Athletic Insight*, 15(2). 197. Retrieved June, 19, 2013, from <http://www.athleticinsight.com/Vol5Iss2/Feature.htm>
- Petersen, M. J. (2012). *The Application Of Instructional Design Principles In The Development Of Sportsmanship Education Software And Its Impact On Children's Acquisition Of Sportsmanlike Attitudes And Behaviors, Doctorate Thesis*. Utah State University.
- Raakman, E. (2006). Justplay. *JOPERD: The Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 77(6), 20-24.
- Romance, T. J., Weiss, M. R., & Bockoven, J. (1986). A program to promote moral development through elementary school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 5, 126-136.
- Rudd A., & Stoll S. K. (1998). Understanding Sportsmanship. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 69:9, 38-42, DOI: 10.1080/07303084.1998.10605629
- Sezen-Balçıklı, G., (2009). *Profesyonel futbolcuların fair playe yönelik davranışları ile empatik eğilim düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara/Türkiye.
- Sharpe, T., Brown, M. & Crider, K., (1995). The effects of a sportsmanship curriculum intervention on generalized positive social behavior of urban elementary school students. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 28, 401 -416.
- Siedentop, D., Hastie, P. A., & Van der Mars, H. (2004). *Complete guide to sport education*. Champaign, IL: Human Kinetics.

- Spence, S. H. (2003). Social skills training with children and young people: theory, evidence and practice. *Child and Adolescent Mental Health*, 8(2), 84-96.
- Ulusoy, A. (2002). Güdülenme, A. Ulusoy (ed.), *Geliřim ve ğrenme* (269-286), Ankara: Anı Yayıncılık
- Vallerand, R. J., Briere N. M., Blanchard C. M., & Provencher P. J., (1997). Development and validation of the multidimensional sportspersonship orientations scale. *Journal of Sport & Exercise Psychology*; 19(2): 197-206.
- Vidoni, C. (2005). The effects of fair play instruction on 8th –grade physical education students. Doctorate Thesis. The Ohio State University.
- Vidoni, C. & Ward, P. (2009) Effects of fair play instruction on student social skills during a middle school sport education unit, *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14(3), 285-310.
- Wells, M.S., Arthur-Banning, S. G., Paisley, K., Ellis, G. D., Roark, M. F., & Fisher, K. (2008). Good (youth) sports: Using benefits-based programming to Increase Sportsmanship. *Journal of Park & Recreation Administration*, 26(1), 1-21.
- Wells, M., Ellis, G.D., Paisley, K. & Arthur-Banning, S. G. (2005). Development and evaluation of a program to promote sportsmanship in youth sports. *Journal of Park & Recreation Administration*, 23(1), 1-17.
- Yapan, H. T. (2007). Spor Ahlakı. Gaziantep: Merkez Ofset.
- Yıldıran, İ. (2004). Fair play: kapsamı, Türkiye’deki grnm ve geliřtirme perspektifleri. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 9(4), 3-16.
- Yıldıran, İ. (2005). Fair play eğitiminde beden eğitiminin rolü. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 5,(1), s.3–16.

Extended Summary

PURPOSE

Physical education courses are where everybody receives the basic education with regard to sports, and they represent an important opportunity to develop desired behaviors within the society. Well-structured sportsmanship practices and activities are required in schools to prevent violence, aggression as well as behaviors contrary to sportsmanship, which are among important problems of the domestic sports activities. Only a small number of courses and limited content offered by relevant faculties and academies right along with limited number of research and compilations with regard to the sportsmanship concept for physical education teachers in Turkey and insufficient amount of information, documents and examples contained in the National Education syllabus have increased the need for such a study. The purpose of this study is to propose a practice for promoting sportsmanship behaviors in physical education courses.

METHOD

A literature review method has been used for the study. Sample activities and practices with regard to sportsmanship that are prominent in domestic and particularly foreign studies and that are suitable for secondary school physical education programs have been constructed

following a program and offered to researchers and educators. This practice proposal is called as “Constructing Sportsmanship in Juniors’ Games (CSJG)”.

RESULTS

The practice is considered to be more efficient when implemented at the beginning of spring term of 5th and 6th grades of secondary schools. Therefore, activities included in the practice draft are in compliance with grade 5 and 6 level.

In-class lessons and activities were planned for the first three weeks of the practice (especially given the theoretical knowledge), court or gymnasium practical activities for the following four weeks, and practical feedback activities for the eighth week. Included activities may be performed along with different chapter subjects (Athletics, Football, Volleyball etc.). All included activities are recommended to be repeated, reminded and used during the all education life of students to provide permanence.

The practice contains six different types of activities, namely:

1. **Theoretical Instruction:** Providing students with the sportsmanship concept and related values (i.e. Human, social, sportive, spiritual and formal values) in the classroom using various methods and techniques (narration, drama, brainstorming, question-answer method etc.). Presentations as an introduction to sportsmanship, discussion of award-winning sportsmanship model behaviors, ‘what would you do if ...’ activities, pre-prepared drama activities, discussion of dilemmas that can be encountered during physical education lessons etc.

2. **Expressing Expectations:** Providing students with 47 items of the scale draft as an expectation which are used in development of the “Physical Education Course Sportsmanship Behaviors Scale” (PECSBS), and emphasizing that such behaviors are expected from students. Signing a contract for fulfillment of expectations by both the students and physical education teacher.

1. **Behaving Positively:** For example, helping my opponent in getting up if he/she falls down.

2. **Not Behaving Negatively:** For example, not playing though to intimidating the opponent.

3. **Behaving in New and Special Situations:** Behaving correctly in new and special situations that may arise in line with expectations no. 1 and 2.

3. **Lesson practices:** In the games and activities that will be planned according to the selected unit, students’ reach is achieved in a controlled manner to learn achieving the purpose, entertainment and beating, respectively

1. **Purposeful Games:** Activities aiming development of students in various aspects. For example, skipping rope.

2. **Games without a Winner:** Games showing that entertainment also is possible without winning. For example, piggy in the middle (2 against 5 game)

3. **Games with a Winner:** Games involving controlled practices of winners and losers. For example, an arrangement in which students of the losing team(s) congratulate the students of the winning team.

During all practices, teachers display model behaviors in accordance with the previously signed contract. Teachers should be careful in not displaying negative behaviors. Model students are

determined during these practices. Furthermore, students are assigned roles such as supporters, referees and trainers during activities to give them an opportunity to display correct behaviors. Students are reminded of sportsmanship behaviors required by these roles.

4. Making Observations: Recording negative and positive behaviors displayed by students both individually and as a group using an observation form, and intervening without a delay when required.

5. Feedback: Significant sportsmanship behaviors displayed by students during activities are supported by various rewards to provide permanence of such behaviors.

1. Sportive Rewards: Participating in school teams.

2. Educational Rewards: Give points, certificates of participation and/or achievement.

3. Material Rewards: Gifts.

6. Follow-up: Students are always reminded of expectations to make them feel that the education they are provided is monitored. Students are always monitored to provide instant feedback about their behaviors.

Besides, It is recommended additional activities in accordance with the theory of multiple intelligences (generating slogans, writing poems, making pictures, preparing posters, writing stories, makings organizations etc.) to develop sportsmanship behaviors of students in accordance with the constructive approach. During practice, individual behavior development is evaluated using the Physical Education Course Sportsmanship Behaviors Scale, and group behavior development is evaluated using an observation form.

CONCLUSION

Particularly foreign studies have been reviewed and compiled in preparation of this practice proposal. The study will be made available to educators and researchers after being revised under the light of criticisms and suggestions made by the distinguished participants during the congress process. This practice proposal should be provided to teacher candidates during undergraduate education and to working teachers within the scope of on-the-job training activities. Students are expected to develop sportsmanship behaviors after this practice is implemented by physical education teachers with the support of Ministry of National Education. The resulting program is expected to be used also in infrastructure training and will be provided benefits.

Educators and researchers are recommended to test the feasibility, efficiency and permanence of the "CSJG" practice proposal that is prepared with the purpose of developing physical education courses sportsmanship behaviors.

Pre- Service Elementary Mathematics Teachers' Views on "Mathematical Reasoning" Skills*

Tuba ÖZ**, Ahmet IŞIK ***

Received date:17.02.2017

Accepted date:05.05.2017

Abstract

The purpose of this study is to determine the opinions of preservice elementary school mathematics teachers on the "Mathematical reasoning skill". 117 preservice elementary school mathematics teachers receiving education in the undergraduate program of elementary school mathematics teaching at the faculty of education at a university in the spring term of the 2014-2015 academic year constituted the study group of the research. The case study method among qualitative research approaches was used in the study, and the written opinion form consisting of 6 questions was used as a data collection tool. The content analysis was used when analyzing the data obtained from the study. According to the results of the study, it was determined that there are various opinions on what the mathematical reasoning skill means. While pre-service teachers generally say that they do not take any lesson or seminar on mathematical reasoning skill, they think that mathematical reasoning skill should be included in the secondary school mathematics course curriculum and it is beneficial for students.

Keywords: Mathematical reasoning, pre-service elementary school mathematics teachers, skill

* 5-8 Mayıs 2016 tarihleri arasında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi'nde düzenlenen VIII. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde bildiri olarak sunulmuştur.

** Arş. Gör, Atatürk Üniversitesi, e-posta:tkaplan@atauni.edu.tr

*** Prof. Dr, Kırıkkale Üniversitesi, e-posta:isikahmet@kku.edu.tr

İlköğretim Matematik Öğretmeni Adaylarının Matematiksel Akıl Yürütme Becerisi Üzerine Görüşleri

Doi numarası: 10.17556/erziefd.292622

Tuba ÖZ**, Ahmet IŞIK***

Geliş tarihi:17.02.2017

Kabul tarihi:05.05.2017

Öz

Bu çalışmanın amacı, ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının "Matematiksel akıl yürütme becerisi" hakkında görüşlerini belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2014-2015 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde bir üniversitenin eğitim fakültesinin ilköğretim matematik öğretmenliği lisans programında öğrenim gören 117 ilköğretim matematik öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Araştırmada nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması yöntemi kullanılmış olup veri toplama aracı olarak altı sorudan oluşan yazılı görüş formu kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler analiz edilirken içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, matematiksel akıl yürütme becerisinin ne anlama geldiğine dair çeşitli görüşlerin olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adayları genel olarak matematiksel akıl yürütme becerisi ile ilgili bir ders ya da seminer aldıklarını söylerken matematiksel akıl yürütme becerisinin ortaokul matematik dersi öğretim programında yer alması gerektiğini, öğrenciler için yararlı olduğunu düşünmektedirler.

Anahtar Sözcük: Matematiksel akıl yürütme, İlköğretim matematik öğretmeni adayı, Beceri

** Arş. Gör, Atatürk Üniversitesi, e-posta:tkaplan@atauni.edu.tr

*** Prof. Dr, Kırıkkale Üniversitesi, e-posta:isikahmet@kku.edu.tr

1. Giriş

Matematik sadece sayısal işlem becerileri gerektiren bir disiplin değildir aynı zamanda üst düzey düşünme becerilerini de gerektirir (Ersözlü & Çoban, 2012). Bu bağlamda genel anlamıyla öğrencilerin zorlandıkları ve üzerinde uğraşmaktan çekindikleri bir ders olarak bilinen matematik dersinin öğretimi konusuna odaklanmak gerekmektedir. Çünkü matematik, cebiri, cebirsel işlemleri, geometriyi ve daha birçok konuyu öğretirken kendi doğası gereği özünde bulunan akıl yürütmeyi, gerekçeli düşünmeyi, keşfetmeyi, tahminde bulunmayı ve sonuçlara ulaşmayı öğretir (Umay, 2003).

Akıl yürütme; sonuç çıkarma ve varsayımda bulunma ile ilgili "eğer... ise..." söylemlerini kullanmayı öğrenmektir (Mason, 2001). Yani öğrencilerin neyi niçin yaptığının farkında olması gerekir. Mason (2001)'e göre akıl yürütmenin özü "çünkü" veya "eğer... ise..." dir. Fakat akla uygun olması açısından haklı olunan şeyden daha çok, sebep olan şey daha kesin olmak zorundadır. Yani, bireyin etkili akıl yürütmeler yapabilmesi için kendinden emin olması gerekir. Umay ve Kaf (2005)'a göre matematik ve akıl yürütmeyi birbirinden bağımsız düşünmek imkânsızdır. Matematiği tam manasıyla öğrenme ve matematikte başarılı olmanın yolu matematiksel akıl yürütme ve düşünmeden geçmektedir. Fen gözlemlere dayanırken matematik mantığa dayanır (Steen, 1999). Muhakeme, usa vurma ya da başka bir deyişle akıl yürütme bütün etmenleri dikkate alarak düşünüp akılcı bir sonuca ulaşma işidir (Umay, 2003). Ball ve Bass (2003) 'a göre akıl yürütme matematiğin temel becerisidir ve matematiksel kavramları anlamak, matematiksel fikirler ve prosedürlerin esnekliğini kullanmak ve unutulmuş matematiksel bilgileri tekrar düzenlemek açısından oldukça gereklidir (Brodie, 2010). Martin ve Kasper (2010)' a göre matematiksel akıl yürütme yetkinliği matematik eğitiminin amaçlarına hizmet eder. Örneğin, ileri matematik sınıflarında öğrencilerin kavramları unutmamalarını ve kavramsal anlamalarını destekler (Store & Berenson, 2011). Ayrıca Steen (1999) matematiksel akıl yürütmenin öğretim programının amaçlarını desteklemek için oldukça yeterli olduğunu da vurgulamaktadır. Ulusal ve uluslararası reform çalışmaları incelendiğinde matematiksel akıl yürütmenin matematik öğrenme üzerinde önemli rol oynadığından bahsedildiği görülmektedir (Erdem, 2015). Ortaokul matematik dersi 2013 öğretim programında akıl yürütme (muhakeme); eldeki bilgilerden hareketle matematiğin kendine özgü araç (semboller, tanımlar, ilişkiler, vb.) ve düşünme tekniklerini (tümevarım, tümdengelim, karşılaştırma, genelleme, vb.) kullanarak yeni bilgiler elde etme süreci (MEB, 2013) olarak tanımlanmıştır. Ayrıca ortaokul matematik dersi 2013 öğretim programında, temel alınan becerilerin program için önemli olduğu vurgulanmış ancak kazanım olarak belirtilmemiş olsa dahi bu becerilerin matematiğin her konusunda dikkate alınması gerektiği belirtilmiştir. Bu bağlamda öğretim programında somut materyallere, bilgi bilişim teknolojilerine, problem çözme etkinliklerine, öğrencilerin iletişim, ilişkilendirme ve akıl yürütme becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalara yer verilmesi gerektiğinden bahsedilmiştir. Yine ortaokul matematik dersi 2013 öğretim programında akıl yürütme becerisinin kazandırılması için dikkate alınması gereken bazı göstergeler;

- Çıkarımların doğruluğunu ve gerçekliğini savunma
- Mantıklı çıkarımlarda ve genellemelerde bulunma
- Bir matematiksel durumu analiz ederken matematiksel örüntüleri ve ilişkileri açıklama ve kullanma

- Yuvarlama uygun sayıları gruplandırma, ilk veya son basamakları kullanma gibi stratejileri veya kendi geliştirdikleri stratejileri kullanarak işlem ve ölçümlerin sonucuna dair tahminlerde bulunma

- Belirli bir referans noktasını dikkate alarak ölçmeye ilişkin tahminde bulunma olarak belirtilmiştir (MEB, 2013).

Matematiksel akıl yürütme becerisinin önemi düşünüldüğünde matematik öğretim sürecinde bu becerinin geliştirilmesi için ortamlar hazırlanmasının gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Matematiksel akıl yürütme öğretiminde anahtar nokta öğretmen ve öğrenci arasındaki görevlerde etkileşim çeşitleri, bu görevler ile onları teşvik etmedeki yollar ve öğrencilerin teşvik edileceği görev çeşitleridir (Brodie, 2010). Steen (1999) akıl yürütmenin bilgi felsefesine göre matematiğin temeli olduğunu ve birçok durumda oldukça faydalı olduğundan bahsetmektedir. Matematik öğretmenlerinin eleştirel düşünme tiplerinin ve problem çözmenin matematiksel akıl yürütmenin örnekleri olduğunu iddia ettiklerini belirtmiştir. Giriş paragrafında özetlenen literatürde de bahsedildiği gibi matematiksel akıl yürütme becerisi, matematik öğretimi üzerinde önemli rol oynamaktadır.

Bu bağlamda, ortaokul matematik dersi 2013 öğretim programında matematiksel süreç becerileri arasında yer alan matematiksel akıl yürütme becerisinin gelecek nesillere aktarılabilmesi açısından, geleceğin öğretmenleri olacak öğretmen adaylarının matematiksel akıl yürütme becerileri ile ilgili görüşlerinin önemli olduğu düşünülerek ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının matematiksel akıl yürütme becerisi hakkında görüşleri araştırılmıştır.

2. Yöntem

Araştırma kapsamında ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının matematiksel akıl yürütme becerisi hakkında görüşlerini belirlemek amacıyla nitel araştırma yaklaşımından faydalanılmıştır. Araştırma deseni olarak durum çalışması yapılmıştır. Durum çalışması, güncel bir olgu, gerçek yaşam veya sınırlandırılmış çoklu durumlar hakkında derinlemesine bilgi toplanılan, mevcut durumun betimlendiği veya durum temalarının oluşturulduğu araştırma yöntemidir (Creswell, 2013).

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2014-2015 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde bir üniversitenin eğitim fakültesinin ilköğretim matematik öğretmenliği lisans programında öğrenim gören 117 ilköğretim matematik öğretmeni adayı oluşturmaktadır.

Veri toplama aracı olarak; öğretmen adaylarının matematiksel akıl yürütme becerisi ile ilgili düşüncelerini ortaya çıkarabilmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan altı açık uçlu sorudan oluşan yazılı görüş formu kullanılmıştır. Yazılı görüş formunun oluşturulması aşamasında ilk olarak taslak form oluşturulmuş sonrasında 2014-2015 eğitim-öğretim yılında bir üniversitenin ilköğretim matematik öğretmenliğinde öğrenim gören çalışma grubunun dışında altı öğretmen adayına uygulanarak formda revize edilmesi gereken noktalar belirlenmiştir. Taslak formda yer alan sorularda anlaşılmayan ifadeler ve gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra görüş bildirme formunun son hali oluşturulmuştur. Yazılı görüş formunda öğretmen adaylarına altı adet açık uçlu soru yöneltilmiştir. Yazılı görüş formunda yer alan sorular;

1) "Matematiksel akıl yürütme" sizin için ne anlam ifade ediyor? Açıklayınız.

2) "Matematiksel akıl yürütme" becerisi ile ilgili lisans öğreniminiz süresince herhangi bir eğitim (ders, seminer vb.) aldınız mı? Eğer aldıysanız bu eğitim hakkında bilgi verir misiniz?

3) "Matematiksel akıl yürütme" becerisinin ortaokul programında öğrencilere kazandırılması gereken bir beceri olarak yer alıp almaması konusunda ne düşünüyorsunuz? Nedenleri ile açıklayınız. (Yer almalıdır. Çünkü... / Yer almamalıdır. Çünkü...)

4) Sizce öğrencilere "Matematiksel akıl yürütme" becerisinin kazandırılması için öğrenme ortamında nasıl bir süreç izlenmelidir? Önerileriniz nelerdir?

5) "Matematiksel akıl yürütme" becerisinin öğrenciye kazandırılmasının yararlı olup olmayacağı hakkında ne düşünüyorsunuz açıklayınız?

6) "Öğretmenlik Uygulaması" dersi bağlamında yapmış olduğunuz staj süresince gözlemlerinize dayanarak; öğrenme ortamında matematiksel akıl yürütme becerisi ile ilgili neler yapıldığını açıklayınız.

şeklinde dir.

Veri toplama aracının öğretmenlik uygulaması dersi gözlemleri ile ilgili sorusu, öğrencilerin matematiksel akıl yürütme becerisini nasıl algıladıkları ile ilgili ipucu vereceği düşüncesiyle veri toplama aracına dâhil edilmiştir.

Veri toplanması aşamasında katılımcılara fikirlerini özgürce ifade edebilecekleri vurgulanmış ve çalışmada adlarının geçmeyeceği belirtilerek objektif bakış açısıyla düşüncelerini yazmaları istenmiştir.

Yazılı görüş formu kullanılarak elde edilen veriler bir nitel analiz yöntemi olan içerik analizine tabi tutularak araştırmacı tarafından tema, kategori ve kodlar oluşturulmuştur. İçerik analizinin amacı, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. İçerik analizi sayesinde verilerin içinde saklı gerçekler ortaya çıkarılmaya çalışılır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Veriler, araştırmacılar tarafından sürekli karşılaştırılarak ve birbirleriyle ilişkileri göz önünde bulundurularak analiz edilmiştir. Ayrıca verilerinin analizinin doğruluğu için veriler tekrar okunmuş ve araştırma kapsamına girmediği düşünülen kısımlar araştırmacılar tarafından tartışılarak ilgisiz olanlar çıkarılmıştır. Araştırmadaki bulgular, araştırma soruları temel alınarak özetlenip sınıflandırılarak;

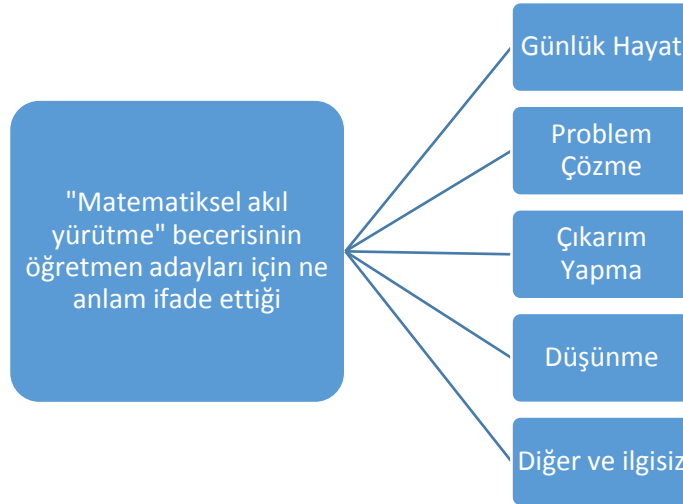
- "Matematiksel akıl yürütme" becerisinin öğretmen adayları için ne anlam ifade ettiği
 - "Matematiksel akıl yürütme" becerisi ile ilgili lisans öğrenimi süresince herhangi bir eğitim (ders, seminer vb.) alınıp alınmadığı (Eğer alındıysa bu eğitimin kapsamı)
 - "Matematiksel akıl yürütme" becerisinin kazandırılmasının gerekliliği
 - "Matematiksel akıl yürütme" becerisinin kazandırılması için öğrenme ortamında nasıl bir süreç izlenmesi gerektiği
 - "Öğretmenlik Uygulaması" dersi kapsamında öğrenme ortamında matematiksel akıl yürütme becerisi ile ilgili neler yapıldığına dair gözlemler
- olmak üzere beş tema altında incelenmiştir. Her bir tema kod ve kategoriler ışığında açıklanmış ve ilköğretim matematik öğretmeni adaylarına ait yazılı görüş formundan elde edilen verilerden doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Alıntılarda K1, K2, ... , K117 katılımcı öğretmen adaylarını temsil etmektedir.

Bu çalışmadan elde edilen verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan tema, kod ve kategoriler ile ilgili veriler ayrı ayrı şekil ve tablolarla verilmiştir.

3. Bulgular

Bu bölümde, araştırmaya katılan öğretmen adaylarına yöneltilen yazılı görüş formundan elde edilen verilerin içerik analizleri neticesinde ortaya çıkan bulgular sunulmuştur.

"Matematiksel akıl yürütme" becerisinin öğretmen adayları için ne anlam ifade ettiği teması ile ilgili öğretmen adaylarının görüşleri



Şekil 1. "Matematiksel akıl yürütme" becerisinin öğretmen adayları için ne anlam ifade ettiği temasına ait kategoriler

Şekil 1 incelendiğinde öğretmen adaylarının verdiği cevaplara bakılarak oluşturulan kategoriler görülmektedir. Her bir kategoriye ilişkin kodlar Tablo 1-4' de verilmiştir.

Tablo 1. "Günlük Hayat" Kategorisine Ait Kod ve Frekanslar

Kategori	Kod	Frekans
Günlük Hayat	Konunun günlük hayatla ilişkilendirilmesi	11
	Günlük hayatta karşılaşılan problemleri kolaylaştıran akıl yürütme	6
	Karşılaşılan sorunları matematiksel bakış açısıyla çözüme kavuşturma	6
	Hayata bakış açısını değiştirme	2
	Bireyin toplumdaki yerini ve statüsünü belirleyen güç	1

Tablo 1 incelendiğinde öğretmen adaylarının bazılarının matematiksel akıl yürütme becerisinin konunun günlük hayatla ilişkilendirilmesi, günlük hayatta karşılaşılan problemleri kolaylaştıran akıl yürütme ve karşılaşılan sorunları matematiksel bakış açısıyla çözüme kavuşturma olduğunu vurguladıkları görülmektedir. Öğretmen adaylarının vurguladıkları matematiksel akıl yürütme becerisi ile ilgili ifadelerin akıl yürütme becerisinin tanımında yer almadığı görülmektedir. Bu konu hakkında öğretmen adaylarının ifadelerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

K26: ...Öğrencinin konular arasında ilişki kurabilmesine yardımcı olmak ve konuyu günlük yaşamla ilişkilendirmek...

K40: ...Matematiksel akıl yürütme günlük hayattaki karşılaştığımız olayları matematikle bağdaştırmak matematiğin aslında hayatımızda var olduğunu görebilmektir...

Tablo 2. "Problem Çözme" Kategorisine Ait Kod ve Frekanslar

Kategori	Kod	Frekans
Problem Çözme	Matematikte işlemler ve kavramlar arasındaki bağlantıları ortaya çıkarabilme	14
	Problemlere farklı çözüm önerileri getirebilme/deneme	14
	Olaylara/problemlere pratik ve hızlı çözüm üretme	10
	Bir matematiksel ifadeyi/problemi yorumlama/anlamlandırma	10
	Düşüncelerin/problemlerin matematiksel olarak ifade edilmesi	9
	Problemlere farklı bakış açısıyla bakabilmek	8
	İşlem yapmadan önce çözüm yolunu tasarlama	6
	Problemleri analiz etme	4
	Problem çözme/ilişkilendirme becerileri kazandıran beceri	2
	Rutin olmayan problemlerin çözümünde kullanılan yöntem	1

Tablo 2 incelendiğinde öğretmen adaylarının matematiksel akıl yürütme becerisini matematikte işlemler ve kavramlar arasındaki bağlantıları ortaya çıkarabilme, problemlere farklı çözüm önerileri getirebilme/deneme, olaylara/problemlere pratik ve hızlı çözüm üretme, bir matematiksel ifadeyi/problemi yorumlama/anlamlandırma şeklinde ifade ettikleri görülmüştür. Bu konu ile ilgili öğretmen adaylarının ifadelerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

K76: ...Matematiksel ifadelerin genelleme yapabilme durumu ve matematiksel ifadeler arasındaki ilişkinin kavranması...

K5: ...Matematiksel problemlere soyut bir şekilde farklı boyutlarda farklı çözüm önerileri getirebilmektir...

Tablo 3. "Çıkarım Yapma" Kategorisine Ait Kodlar ve Frekanslar

Kategori	Kod	Frekans
Çıkarım Yapma	Bilinen bilgilerden hareketle yeni bilgilere ulaşma	22
	Mantıklı çıkarımlarda bulunma	8
	Tahminde bulunma	6
	Mantıksal çerçeveden bakabilmek	4
	Diğer alanlarla/bilimlerle bağlantı kurabilme	4
	Belli aksiyom, postulat ve kabuller doğrultusunda başka kurallara ulaşma	3
	Yeni fikir üretebilme	2
	Genelleme yapma	1
	Tümevarım - tümdengeli bilme	1

Tablo 3’de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının çoğunluğu, matematiksel akıl yürütme becerisi ile ilgili bilinen bilgilerden hareketle yeni bilgilere ulaşma, mantıklı çıkarımlarda bulunma ve tahminde bulunma düşüncesine sahiptirler. Matematiksel akıl yürütme becerisi tanımında bahsedilen, mantıklı çıkarımlarda ve bulunabilme, tahminde bulunabilme, tümevarım, tümdengelim, genelleme yapabilme göstergelerinin azınlıkta olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarından K11, K51 düşüncelerini aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir.

K11: ...Bilinenden hareketle bilinmeyi elde etme becerisidir. Yani eldeki bilgilerle muhakeme yeteneğimizi kullanarak diğer bilgilere ulaşırız...

K51: ...Mantıklı çıkarımlarda bulunma...

Tablo 4. “Düşünme, Diğer ve İlgisiz” Kategorisine Ait Kodlar ve Frekanslar

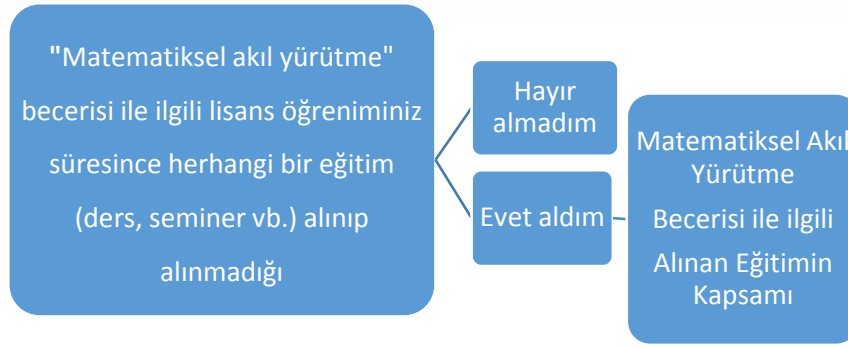
Kategori	Kod	Frekans
Düşünme	Matematiksel düşünebilme	8
	Sistemik düşünme	2
	Soyut düşünme	2
	Çok yönlü düşünme	1
	Analitik düşünme	1
	Problem çözümüne kesinlik kazandıran düşünce tarzı	1
Diğer	Ezberden ziyade mantıksal kavrama	5
	Matematiğin mantığını öğrenme	2
	Muhakeme gücünün artırılması	1
İlgisiz	-	2

Tablo 4 incelendiğinde; öğretmen adaylarından bazıları matematiksel akıl yürütme becerisinin matematiksel düşünme, sistemik düşünme, soyut düşünme olduğunu düşünürken iki öğretmen adayının ise ilgisiz cevaplar verdikleri görülmüştür. Öğretmen adaylarının bazılarının matematiksel akıl yürütme becerisini çeşitli düşünme türleri olarak algıladıkları görülmektedir. Bu konu hakkında öğretmen adaylarının ifadelerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

K3: ...Matematiksel düşünebilme bence. Bir duruma matematiksel bakabilme tabiri caizse matematik gözüne sahip olabilme...

K16: ...Matematiksel akıl yürütme matematiksel düşünmeyi ifade eder. Olaylara matematiksel bakabilmektir...

"Matematiksel akıl yürütme" becerisi ile ilgili lisans öğrenimi süresince herhangi bir eğitim (ders, seminer vb.) alınıp alınmadığı ile ilgili öğretmen adaylarının görüşleri



Şekil 2. "Matematiksel akıl yürütme" becerisi ile ilgili lisans öğreniminiz süresince herhangi bir eğitim (ders, seminer vb.) alınıp alınmadığı temasına ait kategoriler

Şekil 2 incelendiğinde öğretmen adaylarının verdiği cevaplara bakılarak "Matematiksel akıl yürütme" becerisi ile ilgili lisans öğreniminiz süresince herhangi bir eğitim (ders, seminer vb.) alınıp alınmadığı teması kapsamında oluşturulan kategoriler görülmektedir. Her bir kategoriye ilişkin kodlar Tablo 5' de ve Tablo 6' da verilmiştir.

Tablo 5. "Hayır Almadım, Evet Aldım" Kategorisine Ait Kodlar ve Frekanslar

Kategori	Kod	Frekans
Hayır almadım	-	60
	Özel öğretim yöntemleri	30
Evet aldım	Matematik öğretim semineri	27
	Matematik felsefesi	10
	Dersin adını hatırlamıyorum	9
	Alan dersleri	4
	Öğretim teknolojileri ve material tasarımı	2
	Bilgisayar destekli matematik öğretimi	1

Tablo 5' de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının çoğunluğu (83) matematiksel akıl yürütme becerisi ile ilgili ders aldıklarını ve genellikle bu derslerin özel öğretim yöntemleri, matematik öğretim semineri ve matematik felsefesi dersleri olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının bir kısmı ise, matematiksel akıl yürütme becerisi ile ilgili herhangi bir ders veya seminer almadıklarını belirtmişlerdir. Araştırma grubunda yer alan öğretmen adaylarının aynı eğitimi aldıkları düşünüldüğünde; öğretmen adaylarının matematiksel akıl yürütme becerisi ile ilgili ders alıp almamaları konusunda fikir ayrılığına sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 6. "Matematiksel Akıl Yürütme Becerisi İle İlgili Alınan Eğitimin Kapsamı" Kategorisine Ait Kodlar ve Frekanslar

Kategori	Kod	Frekans
Matematiksel Akıl Yürütme Becerisi ile ilgili Alınan Eğitimin Kapsamı	Konuların nasıl anlatılacağı yönünde	14
	Ayrıntılı ele alınmadı	9
	Programda yer aldığı söylendi	7
	Diğer	6

Tablo 6 incelendiğinde matematiksel akıl yürütme becerisi ile ilgili alınan eğitimin kapsamı hakkında öğretmen adaylarının “konuların nasıl anlatılacağı yönünde” düşüncelerinin en yüksek frekansa sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmen adaylarının matematiksel akıl yürütme becerisinin ayrıntılı ele alınmadığını ve sadece bu becerinin programda yer aldığının söylendiğini belirttikleri görülmüştür. Öğretmen adaylarının çoğunluğunun matematiksel akıl yürütme becerisi ile ilgili eğitim aldıklarını düşündükleri derslerin kapsamı ile ilgili yorum yapmalarına ve yorum yapan öğretmen adaylarının ifadelerine bakılarak bu beceri ile ilgili yüzeysel olarak bilgi verildiği söylenebilir. Bu konu ile ilgili öğretmen adaylarının ifadelerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

K52: ...Matematik semineri dersini aldım meslek hayatımda bana burada öğrendiğim bilgilerden nasıl faydalanacağım ve nasıl daha etkili bir öğretim yaparım gibi konularda faydaları oldu çocukların seviyesine inip nasıl daha iyi anlatacağım öğretildi...

K73: ...Öğrencilere konuyu daha iyi nasıl anlatabilirim. Öğrencilere bir konuyu nasıl daha güzel kavratırız diye ders aldık...

"Matematiksel akıl yürütme" becerisinin kazandırılmasının gerekliliği ile ilgili öğretmen adaylarının görüşleri

Öğretmen adaylarına yöneltilen "Matematiksel akıl yürütme" becerisinin ortaokul programında öğrencilere kazandırılması gereken bir beceri olarak yer alıp almaması konusunda ne düşünüyorsunuz? Nedenleri ile açıklayınız. sorusu ile "Matematiksel akıl yürütme" becerisinin öğrenciye kazandırılmasının yararlı olup olmayacağı hakkında ne düşünüyorsunuz açıklayınız? sorusuna verilen cevaplar incelenerek bu iki sorudan "Matematiksel akıl yürütme" becerisinin kazandırılmasının gerekliliği teması oluşturulmuştur.



Şekil 3. "Matematiksel akıl yürütme" becerisinin kazandırılmasının gerekliliği temasına ait kategoriler

Şekil 3 incelendiğinde öğretmen adaylarının verdiği cevaplara bakılarak "Matematiksel akıl yürütme" becerisinin kazandırılmasının gerekliliği teması kapsamında oluşturulan kategoriler görülmektedir. Her bir kategoriye ilişkin kodlar Tablo 7-10 'da verilmiştir.

Tablo 7. "Problem Çözme " ve "Matematiğin Önemi" Kategorilerine Ait Kodlar ve Frekanslar

Kategori	Kod	Frekans
Problem Çözme	Günlük hayatta karşılaşılan problemlere farklı çözüm üretebilme	40
	Karşılaşılan problemleri pratik, fonksiyonel ve kısa sürede çözmeyi sağlar	25
	Problem çözümünde yardımcı olur	18
	Değişken durumlara çözüm üretme ve uyum sağlama	9
Matematiğin Önemi	Matematiğe karşı bakış açısını değiştirir/ ön yargıyı kaldırır	11
	Matematiği severdir	
	Matematiğin önemini fark ettirir	6
	Matematiğin daha zevkli hale gelmesini sağlar	3

Tablo 7'de öğretmen adaylarının matematiksel akıl yürütme becerisinin gerekliliği konusunda problem çözme kategorisi altında kodlanan düşüncelerine yer verilmiştir. Öğretmen adayları matematiksel akıl yürütme becerisinin gerekli olduğunu, günlük hayatta karşılaşılan problemlere farklı çözüm üretebilme, karşılaşılan problemleri pratik, fonksiyonel ve kısa sürede çözmeyi sağlama, problem çözümünde yardımcı olma cümleleriyle ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmen adayları matematiksel akıl yürütme becerisinin matematiğe karşı bakış açısını değiştirdiği ve matematiği sevdirdiği gerekçesiyle bu becerinin kazandırılmasının gerekliliğini vurgulamışlardır. Bu konuda öğretmen adaylarının ifadelerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

K30: ...Yararlıdır. Çocuğun zekâsını kullanarak işlem yapmasıdır. Yani günlük hayatta da işine yarayacaktır. Örneğin evde ki oturma gruplarının yerleri değiştirilirken matematiksel zekâyı kullanırız akıl yürütürüz, bunu buraya koyalım vb. gibi...

K1: ... Matematiksel akıl yürütme becerisi öğrencilerin karşılaştıkları ve karşılaşacakları problemleri daha pratik daha fonksiyonel ve daha kısa sürede çözebileceklerini sağlayacak. Matematiğin bizim dünyamızda yaşadığını fark ettirecektir...

K38 ve K81 kodlu öğretmen adayları ise görüşlerini aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir.

K38: ... Matematiksel akıl yürütme becerisinin öğrenciye kazandırılması öğrencinin matematiğe olumlu bir bakış açısıyla bakmasını sağlayacağı için ve matematik sorularına ön yargıyla bakmasına engel olabileceği için yararlıdır...

K81: ...Yararlı olacağını düşünüyorum matematikten korkmaları yerine sevmeleri sağlanabilir...

Tablo 8. “Öğrenme-Öğretme” Kategorisine Ait Kodlar ve Frekanslar

Kategori	Kod	Frekans
Öğrenme-Öğretme	Ezbercilikten kurtulmayı sağlar	21
	Farklı bakış açıları kazandırır	20
	Yorum yapabilme yeteneği kazandırır	15
	Mantıksal bakabilmeyi sağlar	8
	Bilgilerin kalıcılığını sağlar	7
	Başka durumlara bilgi transferi yapabilir	6
	Diğer disiplinlere katkı sağlar	6
	Önceki bilgileri kullanmayı kazandırır	6
	Kavramsal öğrenmeyi sağlar	5
	Bireyin kendi kendine öğrenmesini sağlar	4
	Anlamli öğrenmeyi sağlar	4

Tablo 8’de görüldüğü gibi öğretmen adayları matematiksel akıl yürütme becerisinin ezbercilikten kurtulma, farklı bakış açıları kazandırma ve yorum yapabilme yeteneği kazandırma gibi özelliklerinden dolayı kazandırılması gerekli bir beceri olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının ifadelerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

K18: ... Kesinlikle yararlıdır. Öğrencileri ezbercilikten uzak tutar farklı bakış açılarıyla bir konuya yaklaşmasını sağlar...

K2: ... Öğrencinin olaylara bakış açısı ve ufku genişleyecek ve daha rahat bir şekilde kendini ifade edecektir...

Tablo 9. “Beceri / Yetenek” Kategorisine Ait Kodlar ve Frekanslar

Kategori	Kod	Frekans
Beceri/Yetenek	Düşünme becerisini geliştirir	16
	Üst düzey düşünme becerisini geliştirir	8
	Tahmin yeteneğini artırır	6
	Soyut düşünme yeteneğini geliştirir	4
	İlişkilendirme becerisini kazandırır	4
	Analitik düşünme becerisini geliştirir	3
	Matematiksel düşünme becerisini geliştirir	2
	Bilimsel düşünmeyi sağlar	1
	Eleştirel düşünme becerisini geliştirir	1

Tablo 9 incelendiğinde öğretmen adaylarının matematiksel akıl yürütme becerisinin düşünme becerisini geliştirdiğini, üst düzey düşünme becerisini geliştirdiğini, tahmin yeteneğini artırdığını düşündükleri görülmektedir. K40 ve K59 düşüncelerinin aşağıdaki ifadeleriyle belirtmişlerdir.

K40: ...Bence yararlıdır. Sonuçta bir şeyleri düşünerek karar verecek ve bireyin düşünme becerisini geliştirecek...

K59: ... Öğrencileri bilişsel gelişimleri açısından değerlendirdiğimiz de üst düzey düşünme becerileri kazanmalarını sağlayacaktır...

Tablo 10. "Bireysel Özellikler" Kategorisine Ait Kodlar ve Frekanslar

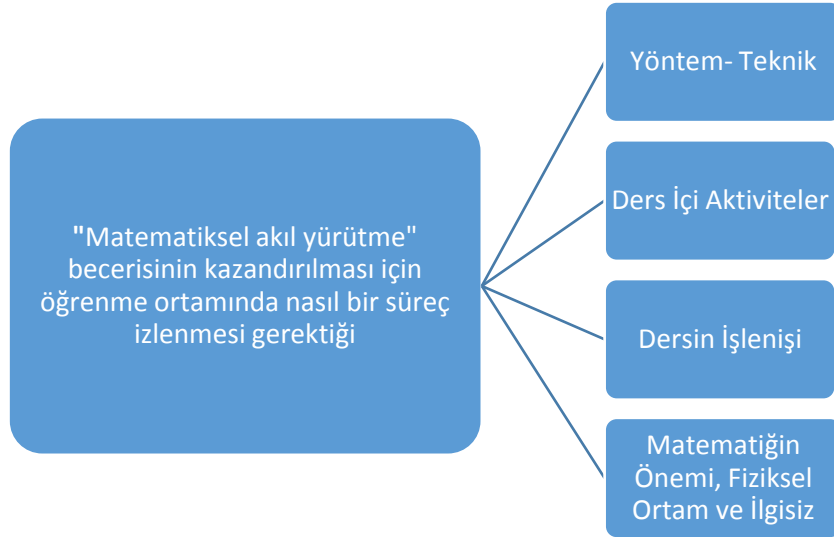
Kategori	Kod	Frekans
Bireysel Özellikler	Özgüvenini artırır	8
	Özgün düşünmeyi sağlar	5
	Topluma yararlı birey olmasını sağlar	4
	Bireyin kendini ifade etmesini sağlar	3
	Hayal gücü gelişir	1
	Bireyin toplumdaki statüsünün gelişmesini sağlar	1
	Aktifleştirir	1

Tablo 10' da görüldüğü gibi öğretmen adayları özgüveni artırdığı, özgün düşünmeyi sağladığı, topluma yararlı birey olmayı sağladığı gerekçeleriyle matematiksel akıl yürütme becerisinin kazandırılması gerektiğini ifade etmektedirler. K76 ve K10 bu konudaki düşüncelerini aşağıdaki cümleleriyle açıklamışlardır.

K76: ... Öğrencinin özgüvenini artırırken kaygılarını azaltır...

K10: ... Bu beceri öğrenciyi kalıplardan dışarı çıkaracak özgün düşünme becerisi geliştirecektir...

"Matematiksel akıl yürütme" becerisinin kazandırılması için öğrenme ortamında nasıl bir süreç izlenmesi gerektiği teması ile ilgili öğretmen görüşleri



Şekil 4. "Matematiksel akıl yürütme" becerisinin kazandırılması için öğrenme ortamında nasıl bir süreç izlenmesi gerektiği temasına ait kategoriler

Şekil 4 incelendiğinde öğretmen adaylarının verdiği cevaplara bakılarak "Matematiksel akıl yürütme" becerisinin kazandırılması için öğrenme ortamında nasıl bir süreç izlenmesi gerektiği teması kapsamında oluşturulan kategoriler görülmektedir. Her bir kategoriye ilişkin kodlar Tablo 11-13' de verilmiştir.

Tablo 11. “Yöntem -Teknik” ve “Ders İçi Aktiviteler” Kategorilerine Ait Kodlar ve Frekanslar

Kategori	Kod	Frekans
Yöntem -Teknik	Beyin fırtınası	11
	Ezberden kaçınma	10
	Soru-cevap yöntemi	7
	Buluş yöntemi	6
	Yaparak yaşayarak öğrenme	4
	Çeşitli yöntem ve teknikler	3
	Yapılandırmacı yaklaşım	2
Ders İçi Aktiviteler	Materyal kullanarak somutlaştırma	12
	Bol örnek ve alıştırma yapma	6
	Mantık sorularına ve oyunlara yer verme	4
	Etkinlik, tiyatro, hikâye, film gibi ilgi çekici aktivitelerle yer verme	4
	Teknolojiden yararlanma	3
	Zihinden işlemler yaptırma	2
	İpucu ile genellemelere ulaştırma	2
	Birebir/grup çalışması yaptırma	2

Tablo 11’ de "Matematiksel akıl yürütme" becerisinin kazandırılması için öğrenme ortamında nasıl bir süreç izlenmesi gerektiği ile ilgili öğretmen adaylarının cevaplarına dayanarak yöntem-tekniik kategorisi altında beyin fırtınası, ezberden kaçınma, soru- cevap yöntemi gibi kodların oluştuğu görülmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının matematiksel akıl yürütme becerisinin kazandırılması için öğrenme ortamında materyal kullanarak somutlaştırma, bol örnek ve alıştırma yapma, mantık sorularına ve oyunlara yer verme gibi ders içi aktivitelerin kullanılması gerektiğini düşündükleri görülmektedir. Öğretmen adaylarının daha çok öğretimde öğrenciyi aktif tutan yöntem teknik ve ders içi aktivitelerden bahsettikleri görülmektedir. K97 ve K33 bu düşüncelerini aşağıdaki ifadeleriyle belirtmişlerdir.

K97: ...Beyin fırtınası tekniği kullanılarak veya buluş yöntemi gibi teknik yöntem ve stratejilerle kazandırılabilir...

K33: ...Konuyu ezber şeklinde değil de öğrencileri düşündürüp akıl yürütmelerini sağlayacak şekilde öğretmek yeterlidir...

K42 ve K28 ise bu konu hakkındaki görüşlerini aşağıdaki cümleleriyle belirtmişlerdir.

K42: ... Bu beceriyi kazandırmak için daha çok materyal kullanılmalı, görsel öğeler kullanılmalıdır...

K28: ... Birebir çalışma, grup çalışması, bol örnek ve alıştırmalarla aşamalar gösterilebilir...

Tablo 12. “Dersin İşlenişi” Kategorisine Ait Kodlar ve Frekanslar

Kategori	Kod	Frekans
Dersin İşlenişi	Yorum yapılmasına fırsat verme	27
	Öğrencinin derse katılımını sağlama	13
	Öğrencilere rehberlik etme	12
	Günlük hayatla ilişkilendirilmesi	10
	Sorgulatılmalı	6
	Farklı tür problemlerle karşılaştırılmalı	6
	Problemlerin matematiksel karşılığı gösterilmeli	6
	Basitten zora doğru anlatılmalı	5
	İlişkilendirme yapılmalı	5
	Bilinenden bilinmeyene doğru anlatılmalı	4
	Problemlerin farklı çözüm yöntemleri yapılmalı	4
	Gerçek yaşam problemleri tartışılmalı	3
	Öğrenci seviyesine dikkat edilmeli	3
	Matematiksel düşünme yeteneği geliştirilmeli	3
	Somuttan soyuta gidilmeli	2
	Problem çözme becerileri kazandırılmalı	2
	Tam öğrenme sağlanmalı	1

Tablo 12 incelendiğinde öğretmen adayları matematiksel akıl yürütme becerisinin kazandırılması için öğrenme ortamında yorum yapılmasına fırsat verilmesi, öğrencinin derse katılımının sağlanması, öğrencilere rehberlik edilmesi, konunun günlük hayatla ilişkilendirilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Öğretmen adaylarının bir kısmı ders işlenişinde öğrencinin kendini rahatça ifade edebilecekleri ortamın sağlanması konusunda öğrencilere fırsat verilmesi gerektiğini düşünmektedirler. K31 ve K47 bu konudaki düşüncelerini aşağıdaki cümleleriyle ifade etmişlerdir.

K31: ...Öğrencilerin rahat olacağı vereceği cevap karşısında horlanmayacağı düşüncesini rahat oluşturabileceği ortamlar yaratılmalıdır...

K47: ... Öğrenciler aktif kılınp, onların olaylar hakkında yorum yapma gücü geliştirilmeye çalışılmalıdır...

Tablo 13. "Matematiğin Önemi, Fiziksel Ortam ve İlgisiz" Kategorisine Ait Kodlar ve Frekanslar

Kategori	Kod	Frekans
Matematiğin Önemi	Matematik sevdirmeli	8
	Matematiğin önemi hissettirilmeli	7
	Matematik korkusu yenilmeli	2
Fiziksel Ortam	Kalabalık olmamalı	4
	Matematiğe özgü sınıflar olmalı	2
İlgisiz	-	12

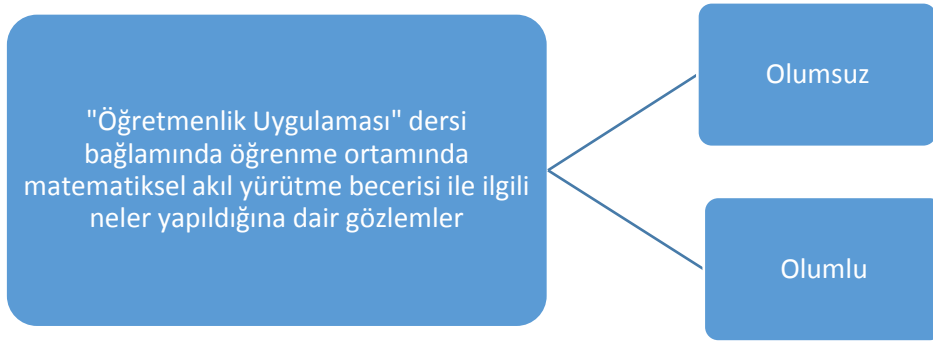
Tablo 15 incelendiğinde öğretmen adayları, matematik sevdirilerek, matematiğin önemi hissettirilerek ve matematik korkusu yenilerek matematiksel akıl yürütme becerisinin kazandırılabilirliğini düşünmektedirler. Ayrıca bazı öğretmen adayları matematiksel akıl yürütme becerisinin kazandırılabilmesi için fiziksel ortamın öneminden bahsederek sınıfların kalabalık olmaması gerektiğini ve matematiğe özgü sınıflar olması gerektiğini de vurgulamışlardır. Bazı öğretmen adayları, öğrencilerin matematik dersine karşı tutumunun

matematiksel akıl yürütme becerisinin kazandırılmasını etkilediği düşüncesine sahiptirler.12 öğretmen adayı ise ilgisiz cevaplar verdiği için cevapları kategorilere dâhil edilmemiştir. K22 ve K49 bu konudaki düşüncelerini aşağıdaki cümleleriyle ifade etmişlerdir.

K22: ... Öncelikle çocukların matematik korkularını yenmeleri ve matematiği sevmeleri sağlanıp daha sonra matematiksel akıl yürütme yapılmalıdır...

K49: ... Öncelikle matematik sevdirmeli, öğrencilerin matematiğe karşı korkusu var...

"Öğretmenlik Uygulaması" dersi bağlamında öğrenme ortamında matematiksel akıl yürütme becerisi ile ilgili neler yapıldığına dair gözlemler teması ile ilgili öğretmen adaylarının görüşleri



Şekil 5. "Öğretmenlik Uygulaması" dersi bağlamında öğrenme ortamında matematiksel akıl yürütme becerisi ile ilgili neler yapıldığına dair gözlemler temasına ait kategoriler

Şekil 5 incelendiğinde öğretmen adaylarının verdiği cevaplara doğrultusunda "Öğretmenlik Uygulaması" dersi bağlamında öğrenme ortamında matematiksel akıl yürütme becerisi ile ilgili neler yapıldığına dair gözlemler teması kapsamında oluşturulan kategoriler görülmektedir. Her bir kategoriye ilişkin kodlar Tablo 14 'de verilmiştir.

Tablo 14. "Olumlu" ,"Olumsuz" ve "Fikir Belirtmeyenler" Kategorilerine Ait Kodlar ve Frekanslar

Kategori	Kod	Frekans
----------	-----	---------

Olumlu	Günlük hayatla ilişkilendirme yapılıyor	13
	Öğrenciler fikirlerini rahatça söyleyebiliyor	13
	Materyallerle somutlaştırma yapılıyor	9
	Geçmiş bilgilerin kullanılması sağlanıyor	8
	Soru cevap yöntemi kullanılıyor	7
	Buluş yöntemi kullanılıyor	6
	Öğrenciler farklı problemlerle karşı karşıya bırakılıyor	5
	Öğretmen rehber konumunda	
	Yorum yaptırılıyor	5
	İlgi çekici örnekler sunuluyor	5
	Proje ve dönem ödevi veriliyor	4
	Zihinden işlem yaptırılıyor	4
	Sınıf içi iletişim iyi yapılıyor	3
	3	
Olumsuz	Herhangi bir çaba göremedim	33
	Sunuş yöntemi kullanıldığı için	12
	Eğitim sistemimiz buna müsait değil	4
	Özgür düşünme ortamı yok	1
	Dönüt verilmiyor	1
Fikir Belirtmeyenler	-	17

Tablo 14 incelendiğinde öğretmen adayları “Öğretmenlik Uygulaması” dersine dair gözlemlerine dayanarak öğrenme ortamında matematiksel akıl yürütme becerisi ile ilgili günlük hayatla ilişkilendirme yapıldığını, öğrencilerin fikirlerini rahatça söyleyebildiğini, materyallerle somutlaştırma yapıldığını, geçmiş bilgilerin kullanılmasının sağlandığını söyledikleri görülmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının bir kısmının olumsuz düşünceye sahip oldukları görülmektedir. Öğretmen adayları matematiksel akıl yürütme becerisi ile ilgili gözlemledikleri öğrenme ortamında herhangi bir çaba göremediklerini, sunuş yönteminin kullanıldığını, eğitim sistemimizin müsait olmadığını düşünmektedirler. Ayrıca katılımcı olan öğretmen adaylarından bazıları öğretmenlik uygulaması dersini almadıkları için bu soruya cevap veremediklerini belirtmişlerdir. Bu sebeple cevap veremeyen öğretmen adayları fikir belirtmeyenler kategorisine alınmıştır.

Olumlu görüş belirten K39 ve K26 kodlu öğretmen adayları bu konudaki gözlemlerini aşağıdaki cümleleriyle belirtmişlerdir.

K39: ... Evet, çocuklar günlük problemleri matematiksel olarak yorumlayıp cevapları hakkında fikir yürüttüler verilenlerden yararlanarak problemler ürettiler...

K26: ... Çocuklar derse katılımları için onlara bol soru yönlendiriyor. Öğretmen burada soruyu anlatan değil soruyu onların çözmesinde sadece yardımcı oluyor. Soruyu onlara buldurtuyor. Konuyu anlatırken somutlamalardan yararlanarak konuyu günlük yaşamla ilişkilendiriyor. Konular arasında bütünlüğe önem veriyor. Amaç öğrenciye konuyu doğrudan aktarmak değil öğrencinin kendi muhakeme yeteneğini kullanarak bakış açısı kazanması olayları yorumlama kabiliyetinin gelişmesi...

Olumsuz görüş bildiren K34 ve K25 kodlu öğretmen adayları ise gözlemlerini aşağıdaki cümleleriyle ifade etmişlerdir.

K34: ... Benim staja gittiğim okulda bu konulara pek dikkat edilmiyor, formülü verip dersi anlatmayı daha uygun buluyorlar...

K25: ... Herhangi bir şey yapıldığını düşünmüyorum öğretmenler tez düze derslerini anlatıyorlar, anlayan öğrenciler anlıyor, anlamayanlar için bir şey yapılmıyor...

4. Tartışma ve Sonuç

Araştırma ilköğretim matematik öğretmen adaylarının matematiksel akıl yürütme becerisi hakkında görüşlerini araştırmak amacıyla yapılmıştır.

Araştırmanın sonuçlarına göre, matematiksel akıl yürütme becerisinin ne anlama geldiğine dair çeşitli cevapların olduğu görülmüştür. Öğretmen adayları genel olarak matematiksel akıl yürütme becerisini konunun günlük hayatla ilişkilendirilmesi, matematikte işlemler ve kavramlar arasındaki bağıntıları ortaya çıkarabilme, problemlere farklı çözüm önerileri getirebilme, bilinen bilgilerden hareketle yeni bilgilere ulaşma, problem çözme ve çeşitli düşünme türleri olarak algılamaktadırlar. Bu sonuç Loong, Vale, Bragg ve Herbert (2013) 'in bazı öğretmenlerin akıl yürütmenin anlamını söyleyebildikleri halde bazılarının problem çözme ile akıl yürütme becerisi kavramları karıştırma gibi belirsiz ifadeler kullanmaları bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Ayrıca Herbert, Vale, Bragg ve Loong (2015)'un çalışmasında ilköğretim öğretmenlerinin matematiksel akıl yürütmeden ne anladıklarına dair verdikleri cevaplardan bazıları ile (problem çözme, tahmin yapma, düşünme, ilişkili düşünme...) benzerlik göstermektedir. Matematiksel akıl yürütme becerisinin tanımında geçen mantıksal çıkarımda bulunma, sonuç çıkarma, tahmin yapabilme gibi ifadelerin az olduğu sonucuna varılmıştır.

Öğretmen adaylarının matematiksel akıl yürütme becerisine dair herhangi bir ders veya seminer alıp almadığı ile ilgili öğretmen adaylarının çoğunluğu lisans eğitimi süresince eğitim aldığını ve özel öğretim yöntemleri, matematik öğretim semineri ve matematik felsefesi derslerini aldıklarını söylerken herhangi bir eğitim almadıklarını belirten öğrencilerde mevcuttur. Öğretmen adaylarına aldıkları derslerde matematiksel akıl yürütme becerisinden nasıl bahsedildiği sorulduğunda ise, öğretmen adaylarının bir kısmı konuların nasıl anlatılacağı yönünde eğitim aldıklarını belirtirken bir kısmı ise ayrıntılı ele alınmadığını sadece programda kazandırılması gereken bir beceri olduğunu söylediğini ifade etmişlerdir. Çalışmanın yapıldığı örneklemdaki öğretmen adaylarının aynı eğitimi aldıkları düşünüldüğünde öğretmen adaylarının bir kısmının (60) böyle bir eğitim almadığını söylemesinden hareketle ve ders aldığını belirten öğretmen adaylarının dersin kapsamı ile ilgili ayrıntılı bir eğitim almadıklarını belirttiklerinden, ilgili üniversitede programda oldukça önemsenen matematiksel akıl yürütme becerisinin kapsamı, öğrencilere nasıl kazandırılacağı hakkında eğitimin yetersiz olduğu sonucuna varılabilir.

Öğretmen adayları matematiksel akıl yürütme becerisinin kazandırılmasının gerekliliği ile ilgili kesinlikle kazandırılması gereken bir beceri olduğunu vurgularken aynı zamanda kazandırılması zor bir beceri olduğundan da bahsetmişlerdir. Matematiksel akıl yürütme becerisinin kazandırılmasının gerekliliği ile ilgili gerekçe olarak, problem çözmeye yardımcı olmasını, ezbercilikten uzak olmasını, farklı bakış açıları ve yorum yeteneği kazandırmasını, çeşitli beceri ve yetenekleri geliştirmesini, matematiğe karşı bakış açısını değiştirmesini ve özgüven gibi bireysel özellikler açısından katkı sağlamasını göstermişlerdir. Öğretmen adaylarının cevaplarından matematiksel akıl yürütme becerisinin üst düzey becerilerden biri olduğunun farkında oldukları söylenebilir.

Matematiksel akıl yürütme becerisinin kazandırılması için öğrenme ortamında nasıl bir süreç izlenmesi gerektiği ile ilgili öğretmen adaylarının görüşlerinin yöntem-teknik, ders içi aktiviteler, dersin işlenişi ve fiziksel ortam kategorileri etrafında olduğu görülmüştür. Öğretmen adayları çeşitli yöntem teknikler kullanılarak, somutlaştırmalara yer verilerek, öğrencinin kendini ifade edebileceği ortamların hazırlanarak, matematiğin önemini hissettirilmesi ile bu becerinin kazandırılabilceğini düşünmektedirler. Bu sonuç Erdem (2015)' in farklı öğretim yöntemleri kullanılarak tasarlanan öğrenme ortamının matematiksel akıl yürütme becerisi üzerinde etkili olduğunu ortaya çıkardığı çalışmasını destekler niteliktedir. Ayrıca Yankelewitz, Mueller ve Maher (2010)' in matematiksel fikirlerini birbirleriyle rahatça paylaşabildikleri bir öğrenme ortamının matematiksel akıl yürütme için ideal bir ortam olması düşüncesi öğretmen adaylarının öğrencinin kendini ifade edebileceği ortamların hazırlanması gerektiği düşünceleriyle paralellik göstermektedir.

Matematiksel akıl yürütme becerisi ortaokul matematik dersi 2013 öğretim programında yer aldığı için öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında öğretmen adaylarının öğrenme ortamındaki gözlemlerini belirlemek amacıyla sorulara verilen cevaplar incelendiğinde, öğretmen adaylarının bir kısmı matematiksel akıl yürütme becerisine dair herhangi bir çaba göremediklerini ifade ederek sunuş yönteminin kullanıldığını da vurgulamıştır. Öğretmen adaylarının gözlemlerine dayanarak öğretmenlerimizin matematiksel akıl yürütme becerisi ile ilgili ders içindeki durumları hakkında bu beceri ile ilgili bilgi birikimlerinin olmaması veya bu becerinin nasıl kazandırılması ile ilgili deneyimlerinin olmaması sebep gösterilebilir. Bu sonucun çıkmasının bir diğer sebebi ise, öğretmen adaylarının matematiksel akıl yürütme becerisi ile ilgili bilgi eksikliğinden kaynaklı gözlemleri de olabilir. Diğer taraftan bazı öğretmen adayları öğrenme ortamında matematiksel akıl yürütmeyi geliştirebileceğini düşündükleri günlük hayatla ilişkilendirme, öğrencilerin fikirlerini rahatça söyleyebilmesi, somutlaştırma gibi etkinliklerin yapıldığını gözlemlediklerini vurgulamışlardır.

Eğitim fakültelerinde bu tip çalışmalar daha detaylı veriler için mülakatlarla desteklenerek yaygınlaştırılıp daha geniş çaplı araştırmalar yapılabilir. Ayrıca öğretmenler veya öğretmen adayları için matematiksel akıl yürütme becerisi ile ilgili seminer veya derslerle destek verilebilir. Eğitim fakültelerinde verilen alan eğitimi derslerinin içeriklerinde matematiksel akıl yürütme becerisinin ne olduğu, matematiksel akıl yürütme becerisinin türleri, matematiksel akıl yürütme becerisinin öğrencilere nasıl kazandırılacağı gibi konulara ayrıntılı olarak yer verilebilir.

Kaynaklar

- Brodie, K. (2010). *Teaching mathematical reasoning in secondary school classrooms*. London: Springer Science+Business Media.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri - beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (Çev. Ed: Bütün, M. ve Demir, S. B.) Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Erdem, E. (2015). *Matematiksel muhakemeyi geliştirmeye yönelik tasarlanan öğrenme ortamının etkileri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Ersözlü, Z. N., & Çoban, H. (2012). The relationship between candidate teachers' mathematical reasoning skills and their levels of using metacognitive learning strategies. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 9 /19. 205-221.
- Herbert, S., Vale, C., Bragg, L.A. & Loong, E. (2015). A framework for primary teachers' perceptions of mathematical reasoning. *International Journal of Educational Research*.74. 26-37.
- Loong, E., Vale, C., Bragg, L., & Herbert, S. (2013). Primary school teachers' perceptions of mathematical reasoning. In V. Steinle, L. Ball and C. Bordini (Eds.), *Mathematics education: Yesterday, today and tomorrow. Proceedings of the Thirty-Sixth Annual Conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia* (pp. 466-472). Melbourne: MERGA.
- Mason, J. (2001). *Questions about mathematical reasoning and proof in schools*. Opening address to QCA Conference, UK.
- MEB (2013). *Ortaokul matematik dersi (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) öğretim programı*. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.
- Steen, L. A. (1999). Twenty question about mathematical reasoning. L. V. Stiff, F. R. Curcio. (Ed.), *Developing mathematical reasoning in grades K-12. 1999 yearbook* (pp. 270-285). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Store, J. C. & Berenson, S.B. (2011). Supporting students' development of mathematical reasoning through productive discourse. In L. R. Wiest and T. Lamberg (Eds.), *Proceedings of the Thirty-Third Annual Conference of the North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (pp. 854-861). Reno, NV: University of Nevada, Reno.
- Umay, A. (2003). Matematiksel muhakeme yeteneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 234-243.
- Umay, A., & Kaf, Y. (2005). Matematikte kusurlu akıl yürütme üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 188-195.
- Yankelewitz, D., Mueller, M., & Maher, C. A. (2010). A task that elicits reasoning: A dual analysis. *The Journal of Mathematical Behavior*, 29(2), 76-85.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Summary

Purpose

The purpose of this study is to determine the opinions of preservice elementary school mathematics teachers whose ideas we care about on the “Mathematical reasoning skill”.

Method

The pattern of the study in which the qualitative research approach was used is a case study. 117 preservice elementary school mathematics teachers receiving education in the undergraduate program of elementary school mathematics teaching at the faculty of education at a university in the spring term of the 2014-2015 academic year constituted the study group of the research. A written opinion form consisting of 6 questions was used as a data collecting tool. The theme, categories and codes were created by subjecting the data obtained through using the written opinion form to the content analysis which is a qualitative analysis method.

Results

The findings in the study were examined under five themes by summarising and classifying them by taking the research questions as a basis;

- What the “Mathematical reasoning” skill means for preservice teachers
- Whether an education (course, seminar, etc.) related to the “Mathematical reasoning” skill is received during the undergraduate education (If received, the content of this education)
- The necessity of making the “Mathematical reasoning” skill acquired
- What kind of process should be followed in the learning environment to make the “Mathematical reasoning” skill acquired
- Observations about what is performed in relation to the mathematical reasoning skill in the learning environment within the scope of the “Teaching Practice” course.

Each theme was explained in the light of codes and categories.

It was determined that the opinions of preservice teachers regarding the theme as what the “Mathematical reasoning” skill means for preservice teachers were within the framework of the daily life, problem-solving, deduction, thinking and other and unrelated categories. Within the scope of the theme of whether preservice teachers have received any education (course, seminar, etc.) related to the “Mathematical reasoning” skill during their undergraduate education (If received, the content of this education), it is observed that while the opinion that they have not received a course in this direction is held, the preservice teachers stating that they have received such a course have stated that they have not received a detailed education.

It is observed that the opinions of preservice teachers about the necessity to make the “Mathematical reasoning” skill acquired are aimed at the categories of problem-solving, the importance of mathematics, learning and teaching, skill/talent, and individual characteristics.

By examining the answers given by the preservice teachers, the categories created in the scope of the theme of what kind of process should be followed in the learning environment to make the “Mathematical reasoning” skill acquired are determined as method and technique, in-class activities, the course process, the importance of mathematics, physical environment and unrelated. The categories created within the scope of the theme of the preservice teachers’

observations about what is performed in relation to the mathematical reasoning skill in the learning environment within the scope of the “Teaching Practice” course were created as negative and positive and the codes created for each category were supported by direct quotations.

Discussion- Conclusion

According to the results of the study, it is observed that there are various responses regarding what the mathematical reasoning skill means. This result shows similarity with the findings of Loong, Vale, Bragg and Herbert (2013) that although some teachers are able to tell the meaning of reasoning, some use unclear expressions. Furthermore, it shows similarity with some of the responses (problem-solving, predicting, thinking, thinking relevantly...) given by the elementary school teachers regarding what they understand from mathematical reasoning in the study of Herbert, Vale, Bragg, Loong (2015). It has been concluded that the expressions which are included in the definition of the mathematical reasoning skill such as the ability to make a logical deduction, inference, and the ability to predict are few.

While the great majority of preservice teachers express that they have not received any education on the mathematical reasoning skill, there are also students expressing that they have received special teaching methods, mathematics teaching seminar and philosophy of mathematics courses. When it is considered that the preservice teachers in the sample in which the study was carried out have received the same education, with reference to the fact that the great majority express that they have not received such education, it can be concluded that the scope of the mathematical reasoning skill to which great attention is paid in the program at the university is insufficient in terms of how students can be made to acquire it.

As a result of the observations within the scope of the teaching practice, while the great majority of preservice teachers express that they have not observed any effort towards the mathematical reasoning skill in the classroom environment, they also emphasise that the presentation method has been employed. Based on the observations of the preservice teachers, that our teachers do not have knowledge accumulation about this skill related to the in-class situations regarding the mathematical reasoning skill or that they do not have experience about how to make this skill acquired can be shown as a reason. On the other hand, some preservice teachers emphasise that they have observed that activities such as associating with the daily life, students’ free expressing of their opinions, concretization which they consider as likely to develop mathematical reasoning in the learning environment are performed.

* * * *

The Effect Of Jigsaw I Technique To The Students' High Level And Sub-Level Academic Success In Cognitive Domain Of Bloom's Taxonomy In Science Teaching

Alime Kızılkaya*, Sabriye Seven**

Received date:18.06.2016

Accepted date:01.08.2017

Abstract

The aim of this research is to determine the effect of Jigsaw I Technique to the 6th graders' highlevel, sub-level and total academic success in cognitive domain of Bloom's Taxonomy. The research which was supported with pre-test and post-test control group took five weeks to complete. The sample of the research is consist of 55 students of two different classes in the sixth grade in a secondary school in city of Eskişehir in the first term of 2015-2016 education year. One of the classes is called as Jigsaw group (JG) (n=28) in which Jigsaw I technique applied and the other is called as Control Group (CG) (n=27) in which traditional teacher centered method applied. Academic Success Test Appropriate to Bloom's Taxonomy (ASTABT) as data collection tool was used for each group as pre-test and post-test. Beside that T-test was used to analyse the collected data. As a result of the analyse, there is no diffence seen between JG and CG in terms of sub-level academic success in cognitive domain of Bloom's Taxonomy. However, statistically there is meaningful difference seen between JG and KG's high level and total academic success in cognitive domain of Bloom's Taxonomy in favor of JG.

Keywords: Science teaching, Jigsaw I technique, Sub-level and high level academic success of Cognitive Domain.

* alime_2525@hotmail.com

** sseven@atauni.edu.tr

Fen Öğretiminde Jigsaw I Tekniğinin Öğrencilerin Bloom Taksonomisi'nin Bilişsel Alan Alt ve Üst Düzey Akademik Başarılarına Etkisi

Doi numarası: 10.17556/erziefd.334984

Alime Kızılkaya*, Sabriye Seven**

Geliş tarihi: 18.06.2016

Kabul tarihi:01.08.2017

Öz

Bu araştırmanın amacı, ortaokul 6. sınıf seviyesinde Jigsaw I tekniğinin öğrencilerin Bloom Taksonomisi'nin Bilişsel alan alt düzey, üst düzey ve toplam akademik başarılarına etkisini tespit etmektir. Ön test-son test kontrol gruplu desen kullanılan araştırma, 5 hafta sürmüştür. Araştırmanın örneklemini, 2015-2016 eğitim öğretim yılı birinci döneminde Eskişehir ilinde bir ortaokulun 6. sınıfa ait iki farklı şubesinde öğrenim gören toplam 55 öğrenci oluşturmaktadır. Bu farklı şubelerden biri işbirlikli öğrenme yöntemlerinden jigsaw I tekniğinin uygulandığı jigsaw grubu (JG) (n=28), diğeri ise öğretmen merkezli geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubu (KG) (n=27) olarak rastgele bir şekilde belirlenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Bloom Taksonomisine uygun akademik başarı testi (BTUABT) her iki gruba öntest ve sontest olarak uygulanmıştır. Verilerin analizi için bağımsız gruplar t-test kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda JG ile KG öğrencilerinin Bloom Taksonomisi'nin Bilişsel alan alt düzey akademik başarıları açısından bir farklılık görülmemiştir. Ancak JG ile KG öğrencilerinin Bloom Taksonomisi'nin Bilişsel alan üst düzey ve toplam akademik başarıları arasında JG lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcük: Fen Eğitimi, Jigsaw I tekniği, Bilişsel alan alt düzey ve üst düzey akademik başarı.

* alime_2525@hotmail.com

** sseven@atauni.edu.tr

1. Giriş

Bilim ve teknoloji, her geçen gün gelişmekte ve değişmektedir. Buna bağlı olarak da bilgiler çok hızlı bir şekilde yenilenmekte ve değişime uğramaktadır. Bu değişim ve gelişimler toplumları etkilemekte ve toplumların yapısının değişmesine neden olmaktadır. Toplumdaki değişimler bireylerden beklenenlerin değişmesini beraberinde getirmektedir (Şengül, 2006). Bu durum günümüz insanın yaşamını sürdürebilmesi ve çağa ayak uydurabilmesi için geçmişe göre daha karmaşık becerilere sahip olmasını gerektirmektedir (Kaya, 2013). Bu karmaşık beceriler, birtakım bilgi ve becerileri kazanmanın yanında düşünebilen, bilgiyi üretebilen ve uygulayabilen, ürettiklerini problemlerin çözümünde kullanabilen ve kendi öğrenmesinden sorumlu olmaktadır (MEB, 2006). Bireylerde istenen bu bilgi ve becerilerin gerçekleşebilmesi ise bireylerin aldıkları formal eğitimle birebir bağlantılıdır. Bu noktada eğitim bireylerden istenen bilgi ve becerileri kazandırmak için kendini sürekli yenilemeye ihtiyaç duyar. Nitekim hem eğitim politikası hem de eğitimin amaçları sürekli değişime uğrar.

Çağımız eğitiminin amacı öğrencilere yaşadıkları topluma uyum sağlayabilme, problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, karar verme, işbirliği yapma gibi becerilere sahip olmaları için bilgi aktarmaktan çok onlara bilgiye ulaşma yollarını öğretmeye çalışmaktır (Şengül, 2006). Bu amaca ulaşabilmek için eğitimin belirli bir zaman zarfında değil, yaşam boyu devam etmesini amaçlayan çağdaş eğitim politikalarının uygulanması gerekmektedir. Bu nedenle günümüzün öğrenme programı, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını temel almaktadır.

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, bireyin eleştirel düşünme, sorgulama, problem çözme ve girişimciliğini ön plana çıkarır (Brooks ve Brooks, 1993). Bu yaklaşıma dayalı öğretim programlarında başarı, öğrencinin aktif olması ve öğretmenin ise yönlendirici rolü üstlenmesi ile sağlanır. Öğrencinin aktif katılımı aktif öğrenme süreçleri ile gerçekleşir. Aktif öğrenme, öğrencilerin fikirlerini ve bu fikirleri nasıl kullandıklarını yansıtma ve öğrenme süreçlerini sağlayan etkinliklere katılım süreci olarak tanımlanmaktadır (Michael, 2006). Aktif öğrenmede amaç; öğrenciyi eğitim sürecindeki edilgen durumdan kurtararak, yerine öğrencinin etkin olduğu ve katılımında bulunduğu öğrenme süreçleri oluşturmaktır (Çalışkan, 2005). Öğrencilerin süreçte aktif kalabilmesi ise bilgi toplama, düşündürme ya da problem çözme içeren etkinlikler yoluyla gerçekleşir. Bu etkinlikler ise projeye dayalı öğrenme, probleme dayalı öğrenme, işbirlikli öğrenme ve sorgulamaya dayalı öğrenme gibi yöntemlerin kullanılması ile sağlanabilir (Çelik vd., 2005).

Öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını sağlayan işbirlikli öğrenme yöntemi, günümüzde üniversite ve liselerde kullanılan öğretim yöntemleri içerisinde en fazla ilgi gören yöntemlerdendir (Stamovlasis vd., 2006). Bu ilginin nedeni; grup çalışmaları esnasında öğrencilerin birbirleriyle etkileşimleri sonucunda problemi tanıyabilir, problemin çözümüne karar verebilir ve birbirleri ile yardımlaşmaları sonucu değişik stratejiler ve problem çözme yöntemleri ile birçok şey öğrenebilir olmalarıdır (Bearison vd., 1986; Lumpe ve Honey, 1998; Osgood vd., 2005). Diğer bir nedeni ise; işbirlikli öğrenme yönteminin her yaş grubunda, sınıf düzeyinde, ders ve ünite alanının öğretiminde başarı ile uygulanabilir olmasıdır. Ayrıca kalabalık sınıflarda kolayca uygulanabilmesi, derslere tüm öğrencilerin aktif katılımını sağlamanın daha kolay olması ve bu yöntemin doğru uygulandığında her öğrenciye soru sorma, cevaplama ve düşüncelerini açıklama fırsatı vermesi gibi nedenler de işbirlikli öğrenme yöntemine ilgiyi artırmaktadır (Doymuş, Şimşek ve Şimşek, 2005).

İşbirlikli öğrenme; öğrencilerin yüksek düzeyde düşünme becerilerini geliştiren, araştırma ile öğrenmeyi ve gelişmeyi destekleyen, kişiler arası ilişkileri geliştiren, öğrenciye sorumluluk veren, insanların değil fikirlerin eleştirilmesi gerekliliğini öğreten, yüksek başarı ve yüksek katılımı sağlayan, yaratıcılığı destekleyen, farklı öğrenme stillerine hitap eden, aktif katılımı sağlayan ve öğretmen merkezli öğrenmeden öğrenci merkezli öğrenmeye geçişi sağlayan bir

yöntemdir (Panitz, 1999). Bu yöntemde öğrenme süreci kişisel bir süreç veya işlemde daha ziyade sosyal bir olgudur (Bruffee, 1984). İşbirlikli öğrenme sürecinde öğrenme, öğrencilerin grup içerisindeki diğer öğrencilerle etkileşimleri ile gerçekleşir. Bütün bu etkileşimler sonucunda gruptaki her bir üyenin eğitimsel gelişimi de artar (Bolling, 1994).

İşbirlikli öğrenmede, öğrenciler küçük karma gruplarda çalışırlar (Watson, 1992). Bu küçük karma grupların temel amacı, sosyal ilişkiler ve bu ilişkilerin yüksek seviyedeki etkileri sonucunda öğrencilere öğrenme sorumluluğu kazandırmaktır (Sharan, Hertz- Lazarowitz ve Ackerman, 1980). İşbirlikli öğrenme, öğrencileri gruplara atayıp onlardan ders materyalini öğrenmelerini beklemek kadar basit bir süreç değildir. Bu yüzden işbirlikli öğrenme yöntemi, ilk ortaya çıkışından günümüze kadar gelen uygulama sürecinde, araştırmacılar çalışmalarına paralel olarak değişik teknikler ve uygulamalar geliştirmişlerdir. İşbirlikli öğrenme yönteminin uygulama şekilleri olan bu tekniklerin tümü öğrencilere akademik, sosyal ve psikolojik beceriler kazandırmayı hedeflemekle birlikte birbirlerinden farklılaşmalarının nedeni ise uygulama yapılan öğrencilerin bilgi ve deneyimlerindeki çeşitlilikten kaynaklanan farklı değerlendirme şekillerini içermeleridir (Tolmie vd., 2010). İşbirlikli öğrenme teknikleri; öğrencinin sayısına, ortamın sosyal yapısına, sınıfın fiziki yapısına ve uygulanacak ders ve dersin konusuna göre de işleyişte farklılık göstermektedir (Kagan, 1989; Colosi ve Zales, 1998; Maloof ve White, 2005; Şimşek, 2007; Taşdemir, Demirbaş ve Bozdoğan, 2005).

İşbirlikli öğrenme yönteminin çok sayıda tekniği vardır. Bunlar; birlikte öğrenme, takım oyun turnuva, grup araştırmaları, akademik çelişki, jigsaw, öğrenci takımları başarı bölümleri, buluş, hızlandırılmış takım öğretimi, işbirliği-işbirliği, birleştirilmiş işbirliği, okuma ve kompozisyon, birlikte sorulmuş birlikte öğrenelidir. Bu teknikler uygulama süreçleri birbirinden farklı olmakla beraber aynı tekniğin bile farklı uygulamaları da vardır.

Günümüze kadar üzerinde en çok araştırma yapılan ve diğer işbirlikli öğrenme tekniklerine kıyasla daha yaygın olarak kullanan işbirlikli öğrenme tekniklerinden biri jigsaw tekniğidir. Öğrenmeye yardımcı olmak ve öğrenciler arasındaki işbirliğini ilerletmek için küçük grupların iki farklı uygulamasını içeren bu teknik ilk olarak Eliot Aronson ve çalışma arkadaşları tarafından 1978’de geliştirilmiştir (De Baz, 2001; Hedeem, 2003). Tüm işbirlikli öğrenme teknikleri gibi Jigsaw’ın da uygulanması bir süreç gerektirmektedir. Ancak bu tekniğin çok sayıda farklı uygulamaları ile oldukça esnek bir yapıya sahiptir. Bunlar; jigsaw I, jigsaw II, jigsaw III, jigsaw IV, ters jigsaw, konu jigsaw, tartışma jigsaw, jigsaw problem çözme, eşlerdir. Bunlardan en yaygın olarak kullanılanı Jigsaw I (orjinal jigsaw) tekniğidir. Bu teknikte öğrenciler, heterojen gruplara ayrılır. Aronson ve Patnoe (2011)’e göre bu heterojen gruplar üç ile yedi kişi arasında öğrenci sayısına sahip olabilir fakat ideali beş ya da altıdır. Üye sayısının az olması grup içinde çeşitli öğrencilerden öğrenme fırsatını azaltacakken, üye sayısının çok olması ise grup içi yönetim sorunlarına, eşit katılım ilkesinin uygulanamamasına ve dolayısıyla öğrencilerin tekniğe ve konuya ilgilerinin azalmasına neden olacaktır. Oluşturulan bu grupların cinsiyet, yetenek, ırk, sosyokültürel yaşantı, akademik başarı gibi açılardan karma olmasına dikkat edilmelidir. Oluşturulan bu gruplar asıl grup adını alır ve asıl gruplara çalışmaları için bir ünite verilir. Ünitelerin alt konuları öğrenciler tarafından paylaşılır. Alt konuların dağıtımında okuma zorluğu olan ya da akademik becerisi düşük olan öğrencilere kısa materyallerin verilmesi bu öğrencilerin grup çalışmalarına daha istekli katılmalarına ve grup kimliğinin yerleşmesine destek olacaktır. Daha sonra aynı alt konuyu alan öğrencilerden uzman gruplar oluşturulur. Her bir grup üyesi bir konuda uzmanlaşır ve böylece sınıf arkadaşlarına katkıda bulunacak önemli bilgilere sahip olur. “Uzmanlar” asıl gruplarına geri döner ve kendi alt konularını takım arkadaşlarına “çıraklara” öğretir. Asıl gruplardaki grup üyelerinin hepsi konu başlıklarını

birbirlerine öğrettikten sonra bir rapor hazırlayarak çalışmalarını tamamlarlar. Öğretmen, öğrencilerin öğrenmelerini bütünleştirmek için bireysel, küçük grup ya da tüm sınıfın katıldığı bir etkinlik gerçekleştirilebilir. Öğrencileri değerlendirme sürecinde ise tüm öğrenciler çalışılan ünite ile ilgili bireysel sınavlara alınır (Ghaith ve El-Malak, 2004; Souvignier ve Kronenberger, 2007).

Günümüz eğitim uygulamalarında gerek jigsaw tekniği ile gerekse diğer aktif öğrenme yöntemleri ile yapılandırmacı yaklaşımı hayata geçirilmeye çalışılmaktadır. Ancak eğitim-öğretimin önemli bir parçası olan ölçme ve değerlendirme sürecinde yapılandırmacı yaklaşımın yansımalarına çok az rastlanmaktadır (Mandacı-Şahin, 2007). Yapılandırmacı yaklaşımın uygulanmasındaki en önemli engel, üst düzey becerilerin yazılı sınavlarla ölçülmesinin zor olmasıdır (Ayvaci ve Türkdoğan, 2010).

Tosun ve Taşkesenligil (2011) çalışmalarında ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinde öğrencilerin gerçek başarı seviyelerinin belirlenebilmesi için sınavlarda hem alt hem de üst düzey bilişsel seviyedeki sorulara yer verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğrencinin akademik başarısını ölçmede çoktan seçmeli sorular yaygın olarak kullanılmaktadır (Öncü, 2003). Ancak amacımız öğrencilerin akademik başarısını bilişsel alanın alt ve üst düzey seviyelerinde ölçmek olduğunda sadece çoktan seçmeli sorular ile üst düzey akademik başarıyı ölçmek oldukça zordur. Çünkü çoktan seçmeli sorularda öğrencinin vereceği cevap seçeneklerle sınırlandırıldığı için üst düzey düşünme becerilerini ölçmede çoktan seçmeli soruları kullanmak uygun olmaz. Oysaki iyi hazırlanmış açık uçlu sorular ile problem çözme, değerlendirme, çıkarımda bulunma, yorumlama, ilişki kurma gibi üst düzey düşünme süreçlerinin yani üst düzey akademik başarının ölçülmesi mümkündür (Çıkrıkçı-Demirtaşlı, 2010). Bu nedenle alt ve üst düzey akademik başarıyı ölçen başarı testinde çoktan seçmeli soruların yanında açık uçlu sorulara da yer vermek gerekmektedir.

Alt ve üst düzey bilişsel seviyedeki sorular şeklinde soruların sınıflandırması söz konusu olduğunda yapılan sınıflandırmalardan en çok kabul gören alanyazında Bloom Taksonomisi olarak bilinen bilişsel gelişim düzeyi sınıflandırmasıdır (Ralph, 1999). Bloom taksonomisi; Bloom tarafından 1956 yılında yayınlanan "Taxonomy of Educational Objectives: Cognitive and Affective Domains" isimli eserde ilk olarak karşımıza çıkmaktadır (Ayvaci ve Türkdoğan, 2010). Bloom bu taksonomide öğrenmelerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarda olduğunu ortaya koymuş ve öğrenme düzeylerini de ele alarak bu alanları alt başlıklara ayırmıştır. Böylece soruların daha ayrıntılı olarak sınıflandırılmasına olanak sağlamıştır (Çepni vd., 2008). Bu taksonomide bilişsel alan düşük bilişsel becerilerden yüksek bilişsel becerilere (basitten karmaşığa) doğru hiyerarşik bir şekilde sıralanan altı basamaktan oluşmaktadır (Dursun ve Aydın-Parim, 2014). Bu sınıflandırmada alt düzey düşünme becerileri bilgi, kavrama ve uygulama basamakları; üst düzey düşünme becerileri ise analiz, sentez ve değerlendirme basamakları ile ifade edilmiştir (Şahinel, 2008). Taksonominin ana fikri, öğretmenlerin öğrencilerden neyi bilmelerini istediklerinin (öğrenme hedeflerinin) basitten karmaşığa, aşamalı bir şekilde sıralanmasını ifade eder (Taşkiran, 2011).

Ulusal ve uluslararası birçok çalışma, fen öğretiminde kullanılan işbirlikli öğrenme yöntemlerinden jigsaw tekniğinin öğrencilerin akademik başarısını artırdığını vurgulamaktadır (Kılınç ve Güven-Yıldırım, 2015; Berger ve Hanze, 2014; Mari ve Gumel, 2014; Kılıç, 2013; Koç, 2013; Turaçoğlu, Alpat ve Ellez, 2013; Doğru ve Ünlü, 2012; Tarhan ve Sesen, 2012; Yıldırım ve Girgin, 2012). Ancak akademik başarıyı bilişsel alan alt ve üst düzey basamaklarda inceleyen çalışmalara az sayıda rastlanmaktadır (Kıncal vd., 2007; Timur, 2006). Bu noktada fen bilgisi eğitiminde kullanılan jigsaw tekniğinin bilişsel alan alt düzey ve üst düzey akademik başarıda etkisinin ne olduğu tam olarak bilinmemektedir. Bu araştırmanın ülkemizde hayata geçirilmeye

çalışılan öğrenci merkezli uygulamaları zenginleştirerek, araştırmada kullanılan jigsaw tekniğinin bilişsel alan alt ve üst düzey akademik başarıya etkisini ortaya koyarak literatürde önemli bir boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın amacı; ortaokul 6. sınıf seviyesinde jigsaw I tekniği ve öğretmen merkezli öğrenme yönteminin, öğrencilerin Bloom Taksonomisi'nin Bilişsel Alan alt düzey, üst düzey ve toplam akademik başarılarına etkisini tespit etmektir.

2. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, örnekleme, veri toplama araçları, uygulanan öğretim işlemleri ve verilerin analizi yer almaktadır.

Araştırmanın modeli

Araştırmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. McMillan ve Schumacher (2006) farklı öğretim ortamlarında, öğretim yöntemlerinin etkisinin araştırıldığı çalışmalarda yarı deneysel araştırma deseninin kullanımını uygun görmektedir. Bu nedenle araştırma, yarı-deneysel yapıda ve ön test-son test kontrol grup desenine göre yürütülmüştür. Deney grubunda jigsaw I tekniği, kontrol grubunda ise öğretmen merkezli geleneksel öğretim yöntemi uygulanmıştır. Çalışmanın deneysel deseni Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırmanın Deneysel Deseni

Gruplar	Ön-test	Uygulama	Son-test
Deney grubu	BTUABT	Jigsaw I tekniği	BTUABT
Kontrol grubu	BTUABT	Öğretmen merkezli geleneksel öğretim yöntemi	BTUABT

BTUABT, Bloom Taksonomisine uygun akademik başarı testi

Örnekleme

Örneklemin belirlenmesi için seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme yöntemi, araştırmacının ulaşılabilir ve tasarruf yapabileceği bir çevreden örneklem seçerek zengin veri elde etmek amacıyla kullandığı bir yöntemdir (Büyüköztürk vd., 2009). Bu amaçla çalışmanın örneklemini araştırmacının görev yaptığı okul oluşturmaktadır. Araştırma, 2015-2016 eğitim öğretim yılı birinci döneminde Eskişehir ili MEB'e bağlı bir ortaokulunda eğitim görmekte olan iki farklı şubede toplam 55 altıncı sınıf öğrencisinin katılımı ile yürütülmüştür. Bu farklı şubelerden biri işbirlikli öğrenme modellerinden jigsaw I tekniğinin uygulandığı jigsaw grubu (JG) (n=28), diğeri ise öğretmen merkezli geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubu (KG) (n=27) olarak rastgele bir şekilde belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler; her iki gruba öntest-sontest olarak uygulanan Bloom Taksonomisine Uygun Akademik Başarı Testi (BTUABT) ve JG'nda uygulama esnasında kullanılmak üzere Jigsaw Çalışma Kartları (JÇK) ile elde edilmiştir.

1. Bloom Taksonomisine Uygun Akademik Başarı Testi (BTUABT)

Araştırmada kullanılan BTUABT, araştırmacı tarafından altıncı sınıf maddenin tanecikli yapısı ünitesi kazanımları ve Bloom Taksonomisi'nin Bilişsel Alan öğrenme seviyeleri dikkate alınarak 12 çoktan seçmeli ve 18 açık uçlu soru olmak üzere toplam 30 sorudan oluşacak şekilde hazırlanmıştır. BTUABT; Bloom Taksonomisi'nin Bilişsel Alan alt düzey basamaklarda toplam 15 soru (bilgi, 6 soru; kavrama, 7 soru; uygulama, 2 soru), Bloom Taksonomisi'nin Bilişsel Alan üst düzey basamaklarda toplam 15 soru (analiz, 8 soru; sentez, 4 soru; değerlendirme, 3 soru) içermektedir.

Test, Bloom Taksonomisi konusunda biri uzman olan üç araştırmacının görüşüne sunulmuş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Testin güvenilirliğini hesaplamak için ilgili test daha önce maddenin tanecikli yapısı ünitesini görmüş olan araştırma grupları dışında 23 altıncı sınıf öğrencisine uygulanmıştır. BTUABT, çoktan seçmeli ve açık uçlu olmak üzere iki bölümden oluştuğu için güvenilirlik katsayıları ayrı olarak hesaplanmıştır.

BTUABT'nin çoktan seçmeli soruları için ilk önce madde analizi yapılmış ve ortalama güçlük indeksi 0,59 ve ayırt edicilik indeksi 0,65 olarak hesaplanmıştır. Çoktan seçmeli soruların güvenilirlik analizi için veriler; doğru cevap için '1', yanlış veya boş bırakılan sorular için '0' girilmiştir. Literatürde iki değerli [0, 1] ölçümlenmiş maddeler için güvenilirlik hesaplamalarında Kuder-Richardson 20 (KR-20) kullanılması gerektiği belirtilmiştir (Ercan ve Kan, 2004). BTUABT'nin çoktan seçmeli soruları için güvenilirlik katsayısı KR-20 kullanılarak hesaplanmış ve testin güvenilirlik katsayısı 0,79 olarak bulunmuştur. Albayrak vd. (2006) eğitim çalışmaları için ölçeğin güvenilirlik katsayısının $0,60 \leq$ güvenilirlik katsayısı $\leq 0,80$ arasında olmasının o ölçeğin oldukça güvenilir olduğunun göstergesi olduğunu ileri sürmüştür. KR-20 kullanılarak güvenilirlik hesaplamalarında Microsoft Excel programı kullanılmıştır.

BTUABT'nin açık uçlu soruların güvenilirlik analizi için veriler; yanlış veya boş bırakılan sorular için '0', sorunun anlaşıldığı ama doğru sonuca tam ulaşamamış cevaplar için "1" ve tamamıyla doğru cevaplar için '2' şeklinde üç değerli [0, 1, 2] olarak ölçümlenmiştir. Literatürde çok değerli ölçümlenmiş [0, 1, 2, 3...] maddelerin güvenilirlik analizinde Cronbach'ın alfa kullanılması gerektiği belirtilmiştir (Büyüköztürk, 2007; Ercan ve Kan, 2004). BTUABT'nin açık uçlu sorular yüksek güvenilirliğe sahip olması nedeniyle sadece kapsam geçerliliği dikkate alınarak açık uçlu 10 soru testten çıkarılarak güvenilirlik katsayısı (Cronbach's Alpha) 0,93 tespit edilmiştir. Cronbach alfa değeri 0.70 ve üstü olduğu durumlarda ölçek güvenilir olarak kabul edilir (Sipahi, Yurtkoru ve Çinko, 2008).

Araştırmacı tarafından açık uçlu sorulara cevap anahtarı hazırlanmış ve puanlandırma yapılmıştır. Cevap anahtarı ve puanlandırma konusunda uzman görüşüne başvurularak gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Tüm puanlama işlemleri bu cevap anahtarına göre yapılmıştır. Açık uçlu soruların okunmasında güvenilirliği sağlamak amacıyla rastgele seçilen beş öğrencinin açık uçlu sorulara verdiği cevapları araştırmacı dışında üç kişi okumuştur. Bu üç kişiden biri fen eğitimi alanında doktora öğrencisi, ikincisi tecrübeli fen bilimleri öğretmeni ve diğeri ise Bloom Taksonomisi alanında uzman olan bir fen eğitimi araştırmacısıdır. Bu kişilerin belirlenmesinde en önemli yeterlilik fen alanında uzman olması, ortaokul 6. sınıf öğrencilerin seviyesini bilmesi, maddenin tanecikli yapısı konusunda alan bilgisine sahip olmasıdır. Ayrıca bu kişilerden biri bu

yeterliliklere ek olarak Bloom taksonomisi bilişsel alan basamaklarında da uzmandır. Bu dört kişinin verdiği puanlama arasındaki uyum yüzdesi % 71,66 olarak bulunmuştur.

2. Jigsaw çalışma kartları (JÇK)

JG'nda beş adet jigsaw çalışma kartı kullanılmıştır. JÇK hazırlarken öncelikle milli eğitimin yayınlamış olduğu Fen Bilimleri dersi öğretim programının 6. sınıf maddenin tanecikli yapısı ünitesinde yer alan kazanımlar incelenmiştir. Her bir jigsaw çalışma kartı maddenin tanecikli yapısı ünitesi ile ilgili farklı bir kazanımı içerdiği gibi birden fazla kazanımı da içermektedir. JÇK hazırlanırken milli eğitim okullarında okutulmakta olan 6. sınıf ders kitapları, bilimsel dergiler, uzman kişiler, fen bilimleri öğretmenleri, internet gibi kaynaklardan yararlanılmıştır. JÇK konu hakkında genel bilgi, öğrenciyi yönlendirici sorular, resimler, deneyler gibi içeriği sahiptir. İçeriğinde bulunan yönlendirici sorular daha çok bilişsel alan üst düzey basamaklara aittir. Araştırmacı tarafından hazırlanan JÇK ve içerdiği sorular hakkında uzman görüşüne sunulurarak gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Uzman görüşü; JÇK'nın ilgili ünitenin kazanımlarına uygunluğu, içerisinde bulunan yönlendirici soruların öğrencileri üst düzey düşünmeye ve araştırma yapmaya teşvik etmesi, içerdiği bilgi konusunda kapsam geçerliliğini sağlaması ve öğrenci seviyesine uygunluğu gibi konuları kapsamaktadır.

Uygulama

Çalışma jigsaw I tekniğinin uygulandığı JG ile öğretmen merkezli geleneksel öğrenme yönteminin uygulandığı KG olmak üzere iki grup üzerinde yürütülmüştür. Uygulama öncesinde grup seviyelerinin denkliliğini belirlemek amacıyla ve objektif bir sonuç elde edebilmek için öğretmen kanaatinin etkilemiş olabileceği 5. sınıf fen bilimleri dersi yılsonu puanları yerine öğrencilerin 5. sınıfta yapılmış olan toplam altı sınavdan almış oldukları puanların ortalamaları karşılaştırılmıştır. Ayrıca bu gruplara Fen Bilimleri dersine ait maddenin tanecikli yapısı ünitesi ile ilgili ön bilgilerini belirlemek üzere BTUABT ön-test olarak uygulanmıştır. Daha sonra JG'na jigsaw I tekniği, KG'na öğretmen merkezli öğretim yöntemi uygulamaya başlanmıştır. Uygulama haftada dört ders saatini kapsayacak şekilde beş hafta süreyle her iki grupta da araştırmacı tarafından yapılmıştır. Uygulama tamamlandıktan sonra ise yine her iki gruba BTUABT son test olarak uygulanmıştır.

Jigsaw I tekniği ile öğretim

Jigsaw I tekniğinin uygulanacağı sınıftaki (n=28) öğrenciler altışar öğrenciden oluşan üç grup ve beşer öğrenciden oluşan iki grup olarak toplam beş gruba ayrılmıştır. Grupların akademik başarı yönünden karma olmasını sağlamak için 5. sınıfta yapılmış olan toplam altı sınavdan almış oldukları puanların ortalamaları düşük, orta ve yüksek seviyeli puanlar olmak üzere üç gruba ayrılmış ve her grupta her seviyeden yaklaşık eşit öğrenci olması sağlanmıştır. Bununla birlikte grupların cinsiyet olarak da karma olması sağlanmıştır.

Grupların oluşturulması süreci bittikten sonra kimlik bağımlılığının oluşturulabilmesi için; grup başkanları, susturucuları seçilmiş ve grup isimleri belirlenmiştir. Oluşturulan beş grubun isimleri; mikroskoplar, süper beşli, çılgın altılı, fen yıldızları, atom gücüdür. Grup kimliğinin yerleşmesi için "Parçalanmış Kareler (Broken Squares)" etkinliği yapılmıştır. Bu etkinlikte işbirlikli düşünme ve çalışma, yardımlaşma, arkadaşlarının hareketlerini kontrol etme becerileri kazandırılmaya çalışılmıştır. Ayrıca JG'na jigsaw I uygulamaları sırasında başarılı olabilmeleri için uygulayıcı tarafından hazırlanmış olan jigsaw I tekniğinin işleyişi ile ilgili sunum iki ders saati boyunca öğrencilerle paylaşılmıştır. Daha sonra JG'nda, öğrencilerin öğretim tekniğini tanımaları, olumlu bir tutum oluşturmaları için uygulama ünitesinden önce yer alan vücudumuzdaki sistemler ünitesindeki solunum sistemi konusunda toplam 4 ders saati jigsaw I uygulamasına yer verilmiştir.

JG'nda beş adet çalışma kartı kullanılmıştır. Her bir çalışma kartı toplam dört ders saatinde (bir haftada) kullanılmıştır.

Maddenin tanecikli yapısı ünitesinin alt konuları olan maddenin tanecikli yapısı, fiziksel ve kimyasal değişimler, yoğunluk konuları her öğrenci grubu için altı alt başlığa bölünmüş ve uygulayıcı tarafından hazırlanmış olan yazılı ve görsel unsurlar içeren jigsaw kartları şeklinde öğrencilere verilmiştir. Her öğrencinin almış olduğu alt konuya ait notlarını hazırlamış olarak sınıfa gelmesi sağlanmıştır. Öğrencilere sınıfta konularını çalışmalarını ve eksikliklerini tamamlayabilmeleri için 20 dakika süre verilmiştir.

Öğrencilerin kendi gruplarında verilen materyallerle çalışmalarını bittikten sonra aynı alt konuları alan öğrencilerin oluşturduğu uzman grupları oluşturmaları sağlanmıştır. Oluşan uzman gruplardaki öğrenciler kendi aralarında almış oldukları alt konuları beraberce çalışmalarını varsa eksiklerini gidermeleri sağlanmıştır. Uzman grubundaki her bir öğrenci kendi grubuna dönmeye önce kendilerinin çalıştığı alt konusu ile ilgili bir rapor hazırlamıştır. Bu rapor alt konular ile ilgilidir. Uzman grup çalışmalarını her etkinlikte 60 dakika olarak gerçekleştirilmiştir.

Öğrencilerin uzman grup çalışmalarını bitirdikten sonra tekrar jigsaw gruplarına dönerek arkadaşlarına konularını öğretmeleri istenmiştir. Öğrenciler geldikleri kendi gruplarında sırasıyla bu alt konu başlıklarını diğer arkadaşları ile beraber çalışmalarını sağlanmıştır. Konunun tamamının gruptaki bütün öğrenciler tarafından öğrenilmiş olmasına dikkat edilmiştir. Ayrıca her bir grup çalışmalarını tamamladıktan sonra çalışmalarıyla ilgili bir rapor hazırlamıştır. Bu rapor tüm alt konuları içine alacak şekilde ana konu ile ilgilidir. Bu gruptaki çalışmalarını için 40 dakika süre verilmiştir.

Gruplar raporları tamamladıktan sonra, rastgele seçilen iki gruba konunun sınıf ortamında sunumunu gerçekleştirmeleri için yaklaşık on dakikalık süre verilmiştir. Bu sunum konunun özelliğine bağlı olarak slayt, drama, animasyon, şiir, resim, deney, oyun... gibi etkinliklerden biri veya birkaçından oluşmuştur. Sunumlar için 20 dakika süre verilmiştir. Daha sonra öğretmen rehberliğinde genel bir değerlendirmeyi kapsayacak şekilde tartışma yapılmıştır. Bu aşama için 20 dakika süre verilmiştir. Böylece her bir jigsaw kartı dört ders saatinde (160 dakika) tamamlanmıştır. Uygulama süresince her jigsaw kartı için aynı yol izlenmiştir. JG uygulama aşamalarının adımları tablo 2'de ayrıntılı olarak verilmiştir.

Tablo 2. JG Uygulama Aşamaları

AŞAMA	KONU / ETKİNLİK	SÜRE
Ön Test – BTUABT	-	1 Ders saati
Grup oluşturma-Grup kimliğinin yerleşmesi	Parçalanmış kareler	1 Ders saati
Pilot uygulama jigsaw kartı	Solunum sistemi	4 Ders saati
Jigsaw kartı 1	Maddenin Tanecikli Yapısı	4 Ders saati
Jigsaw kartı 2	Maddenin Tanecikli Yapısı	4 Ders saati
Jigsaw kartı 3	Fiziksel ve Kimyasal Değişimler	4 Ders saati
Jigsaw kartı 4	Yoğunluk	4 Ders saati
Jigsaw kartı 5	Yoğunluk	4 Ders saati
Son Test – BTUABT	-	1 Ders saati

Öğretmen merkezli geleneksel öğretim yöntemi ile öğretim

KG'nda maddenin tanecikli yapısı ünitesi öğretmen merkezli olan geleneksel öğretim yöntemleriyle işlenmiştir. KG'nda iyi bir sunu ile dersin işlenmesi amaçlanmıştır. Etkili bir giriş, konuyu anlatım planı, yapılacak etkinlikler, sorulacak sorular, kullanılacak materyaller, verilecek ödevler daha önceden hazırlanılarak derse girilmiştir. KG'nda bulunan öğrencilere maddenin tanecikli yapısı ünitesinin öğretiminde soru cevap ile düz anlatım yöntemlerinden de faydalanılmış, ilgili yerlerde öğretmen tarafından gösteri deneyleri yapılmıştır. Ders esnasında öğrencilere sorular yönlendirilmiş ve cevaplar alınmıştır. Dersin sonunda kısa bir özetle dersler bitirilmiştir.

Verilerin analizi

Araştırmada SPSS paket programından faydalanılmıştır. Araştırmada başlangıcında ve sonunda elde edilen verilerin tanımlayıcı istatistikleri hesaplanmış ve bağımsız gruplar t-testi kullanılarak analiz edilmiştir. Yapılan tüm istatistiksel çalışmalarda anlamlılık düzeyi 0.05 olarak kabul edilmiştir.

3. Bulgular

Bu bölümde araştırma bulguları yazılmalıdır. Tablolar üç çizgi arasında gösterilmelidir.

3.1. Birinci Başlık

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin bulgulara ulaşmak amacıyla velilere “çocuklarını okula erken kayıt yaptırmalarına neden olan faktörler nelerdi?” sorusu sorulmuş ve velilerin bu soruya verdikleri cevaplar Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Tablo Başlığı

Değişken	n	f	%
Nnnnnnnnn	100	15	15
Nnnnnnnnn	80	20	25

*Dipnot

Tabloların oluşturulmasında, ANOVA, t-testi, frekans gibi istatistiksel analiz tekniklerine ilişkin bulgular oluşturulurken APA tarafından önerilen kurallar dikkate alınarak belirtilmesi gereken istatistikler anlaşılır olarak verilmelidir. Metin içerisinde tabloya atıf verilerek ve APA kurallarına uygun olarak raporlanması gereken bilgiler yazılmalı ve anlamlandırılmalıdır.

3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından elde edilen verilerin değerlendirilmesi ile elde edilen sonuçlar aşağıda sırası ile verilmiştir.

Grupların Denkliğine İlişkin Bulguları

Araştırma öncesinde JG ve KG öğrencilerinin öğrenme ve başarı seviyeleri arasında fark olup olmadığını belirleyebilmek için 5. sınıf Fen Bilimleri dersi için birinci dönem ve ikinci dönemde yapılmış olan toplam 6 yazılı değerlendirme sınavından alınan puanların ortalamalarına bağımsız gruplar t-testi uygulanmış ve analiz sonuçları tablo 3'de verilmiştir. Sınavlardan alınan puanlar 100'lük puan sistemi baz alınarak hesaplanmıştır.

Tablo 3. JG ve KG'nun 5. Sınıf Fen Bilimleri Dersinde Yapılan 6 Yazılı Sınav Değerlendirmesinin Puanlarının Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-testi Analizi Sonucu

Gruplar	N	\bar{x}	SS	Sd	T	P
JG	28	62,51	15,67	53	1,33	0,189
KG	27	67,86	14,07			

Maksimum puan 100'dür.

Tablo 3'deki verilere göre JG ve KG'nda yer alan öğrencilere 5. sınıf Fen Bilimleri dersinde uygulanan 6 yazılı sınav değerlendirmesinin puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir ($t(53)=1,33$; $p=0,189$; $p>0,05$). Bu sonuç, JG ve KG'nda yer alan öğrencilerinin çalışma öncesi fen bilimleri başarıları açısından birbirine benzer olduğunu göstermektedir.

BTUABT'nin Ön Test Bulguları

Araştırma öncesi gruplarda bulunan öğrencilerin maddenin tanecikli yapısı ünitesi ile ilgili hazır bulunuşluk düzeylerini belirlemek için ön test olarak BTUABT'i her iki gruba uygulanmıştır. BTUABT'den elde edilen veriler bağımsız gruplar t-testi yapılarak analiz edilmiştir. Ön test olarak uygulanan BTUABT verilerine ilişkin bağımsız t-testi sonucu tablo 4 'de verilmiştir.

Tablo 4. JG ve KG'nun Ön-test BTUABT Verilerine İlişkin Bağımsız Gruplar t-testi Analizi Sonucu

BTBA	Gruplar	N	\bar{x}	SS	Sd	T	P
Alt düzey	JG	28	6,46	3,06	53	1,96	0,055
	KG	27	4,74	3,44			
Maksimum puan 30'dur.							
Üst düzey	JG	28	0,46	0,96	53	0,88	0,942
	KG	27	0,48	0,75			
Maksimum puan 30'dur.							
Test toplamı	JG	28	6,92	3,42	53	1,71	0,093
	KG	27	5,22	3,97			

Maksimum puan 60'dır.

BTBA: Bloom Taksonomisi'nin Bilişsel Alan

Tablo 4'deki BTUABT'nin ön test verilerine bakıldığında JG ve KG'nin ön testleri arasında Bilişsel Alan alt düzey ($t(53)=1,96$; $p=0,055$; $p>0,05$), üst düzey ($t(53)=1,88$; $p=0,942$; $p>0,05$) ve test toplamında ($t(53)=1,71$; $p=0,093$; $p>0,05$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Bu sonuçlara göre, JG ve KG'daki öğrencilerin maddenin tanecikli yapısı ünitesindeki uygulama öncesi bilgileri aynı düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 5'de JG ve KG'na ait BTUABT öntest verilerinin Bloom Taksonomisinin tüm basamaklarındaki ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir.

Tablo 5. JG ve KG'nun BTUABT'nin Ön Test Bulgularının Karşılaştırılması

Bloom Taksonomisinin Bilişsel Alan;	JG			KG		
	N	\bar{x}	SS	N	\bar{x}	SS
Bilgi Basamağı	28	3,57	2,57	27	2,66	1,75
Kavrama Basamağı	28	2,82	2,00	27	1,92	1,75
Uygulama Basamağı	28	0,07	0,37	27	0,14	0,36
Analiz Basamağı	28	0,10	0,56	27	0,03	0,19
Sentez Basamağı	28	0,14	0,35	27	0,44	0,69
Değerlendirme Basamağı	28	0,21	0,62	27	0,00	0,00

BTUABT'nin Son Test Bulguları

Araştırma sonrasında gruplarda bulunan öğrencilerin yapılan uygulamaların akademik başarı üzerindeki etkisini belirlemek için son test olarak BTUABT'i her iki gruba uygulanmıştır. BTUABT'den elde edilen veriler bağımsız gruplar t-testi yapılarak analiz edilmiştir. Son test olarak uygulanan BTUABT verilerine ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonucu tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. JG ve KG'nun Son-test BTUABT Verilerine İlişkin Bağımsız Gruplar t-testi Analizi Sonucu

BTBA	Gruplar	N	\bar{x}	SS	Sd	T	P
Alt düzey	JG	28	17,07	6,89	53	0,618	0,539
	KG	27	15,88	7,30			
Maksimum puan 30'dur.							
Üst düzey	JG	28	13,21	5,74	53	4,518	0,000*
	KG	27	6,44	5,35			
Maksimum puan 30'dur.							
Test toplamı	JG	28	30,28	10,81	53	2,559	0,013*
	KG	27	22,33	12,20			
Maksimum puan 60'dır.							

BTBA: Bloom Taksonomisi'nin Bilişsel Alan, *: $p > 0,05$

Tablo 6'daki BTUABT'nin son test verilerine bakıldığında JG ve KG'nin son testleri arasında Bilişsel Alan alt düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($t(53)=618$; $p=0,539$; $p > 0,05$). Ancak tablo 6'daki BTUABT'nin son test verilerine bakıldığında JG ve KG'nin son testleri arasında Bilişsel Alan üst düzeyde ($t(53)=4,518$; $p=0,000$; $p < 0,05$) ve test toplamında ($t(53)=2,559$; $p=0,013$; $p < 0,05$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmüştür.

Bu sonuçlara göre işbirlikli öğrenmenin jigsaw I tekniğinin ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersi maddenin tanecikli yapısı ünitesinin öğretiminde Bloom Taksonomisi'nin Bilişsel Alan üst düzeyinde ($\bar{x}_{JG}=13,21$; $\bar{x}_{KG}=6,44$) ve test toplamında (üst + alt) ($\bar{x}_{JG}=30,28$; $\bar{x}_{KG}=22,33$) öğretmen merkezli geleneksel öğretim yöntemine göre daha etkili olduğu söylenebilir. Ancak işbirlikli öğrenmenin jigsaw I tekniği ile öğretmen merkezli geleneksel öğretim yönteminin ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersi maddenin tanecikli yapısı ünitesinin öğretiminde Bloom Taksonomisi'nin Bilişsel Alan alt düzeyinde benzer etkiler gösterdiği söylenebilir ($\bar{x}_{JG}=17,07$; $\bar{x}_{KG}=15,88$).

Tablo 7'de JG ve KG'na ait BTUABT sontest verilerinin Bloom Taksonomisinin Bilişsel Alanın bütün basamaklarına ait ortalama, standart sapma değerleri ve bağımsız gruplar t-testi analiz sonuçları verilmiştir.

Tablo 7. JG ve KG'nun Son-test BTUABT Verilerine İlişkin Bağımsız Gruplar t-testi Analizi Sonucu

BTBA	Gruplar	N	\bar{x}	SS	Sd	T	P
Bilgi basamağı	JG	28	7,57	2,89	53	0,154	0,878
	KG	27	7,70	3,45			
Maksimum puan 12'dur.							
Kavrama basamağı	JG	28	7,50	3,89	53	0,308	0,760
	KG	27	7,81	3,69			
Maksimum puan 14'dur.							
Uygulama basamağı	JG	28	2,00	1,36	53	5,402	0,000*
	KG	27	0,37	0,79			
Maksimum puan 4'dür.							
Analiz basamağı	JG	28	7,60	3,71	53	3,970	0,000*
	KG	27	3,92	3,12			
Maksimum puan 16'dur.							
Sentez basamağı	JG	28	3,92	1,98	53	3,533	0,001*
	KG	27	2,03	1,99			
Maksimum puan 8'dür.							
Değerlendirme basamağı	JG	28	1,67	1,24	53	4,285	0,000*
	KG	27	0,48	0,75			
Maksimum puan 6'dür.							

BTBA: Bloom Taksonomisi'nin Bilişsel Alan, *: $p>0,05$

4. Tartışma ve Sonuç

Bu kısımda, uygulama kapsamında elde edilen bulguların sonuçlarına ve bu sonuçlar doğrultusunda ileride yapılabilecek arařtırmalara iliřkin önerilere yer verilmiřtir.

Jigsaw I tekniđi ve öğretmen merkezli geleneksel öğretim yönteminin Bloom Taksonomisi'nin Biliřsel Alan alt ve üst düzeyde ve test toplamında akademik başarıya etkisini arařtırmaya yönelik yapılan bu çalışmada elde edilen bulgular sonucu, jigsaw I tekniđinin öğrencilerin Bloom Taksonomisi'nin Biliřsel Alan alt düzey akademik başarılarına olumlu yönde her hangi bir etki yapmadığı söylenebilir (Tablo 4 ve Tablo 6). Bloom Taksonomisi'nin Biliřsel Alan alt düzey basamađı bilgi, kavrama ve uygulama basamaklarını içerir. Çalışmamızın sonucunda Jigsaw I tekniđi ve öğretmen merkezli geleneksel öğretim yöntemi Bloom Taksonomisi'nin Biliřsel alan bilgi, kavrama basamaklarında öğrencilerin akademik başarılarına benzer etki yaptığı görölmektedir (Tablo 7). Literatürde yapılan benzer çalışmalar arařtırma sonucumuzla paralellik göstermemektedir. Bu çalışmalarda jigsaw tekniđinin Bloom Taksonomisi Biliřsel Alan bilgi ve kavrama basamaklarında geleneksel öğretim yönteminden daha başarılı olduđu görölmektedir (Kıncal vd., 2007; Timur, 2006). Ayrıca literatür incelendiğinde jigsaw tekniđi ile geleneksel öğretim yönteminin öğrencilerin genel akademik başarılarına benzer etki yaptığını gösteren çalışmalara da rastlanmaktadır (Sevim, 2015). Bu sonuç bilgi ve kavrama basamaklarında olmasa da arařtırma sonucumuzu destekler niteliktedir. Çünkü Bloom Taksonomisi Biliřsel Alan bilgi basamađı, öğrenilen bilgilerin doğrudan ezberlenmesi ya da hatırlanması gibi çok en alt biliřsel süreçleri; kavrama basamađı ise, bilgi basamađında kazanılanların özömsenmesi, yorumlanması gibi süreçleri kapsar. Kısaca bilgi basamađı doğrudan hatırlamayı ifade ederken, kavrama basamađı ise anlamının daha ilk basamađıdır. Öğretmen merkezli geleneksel öğretim yönteminde öğrenciler süreçte pasif olduđu için öğrenmeler daha çok alt düzey basamaklarda gerçekleşir ya da daha çok alt düzey basamaklarda öğrenci merkezli yöntem ve tekniklerle benzer öğrenmeleri gerçekleřtirebilir.

Jigsaw I tekniđi ve öğretmen merkezli geleneksel öğretim yönteminin Bloom Taksonomisi'nin Biliřsel alan uygulama basamađında öğrencilerin akademik başarılarına jigsaw I tekniđi lehine olumlu yönde bir etki yaptığı görölmüřtür (Tablo 7). Bloom Taksonomisi'nin Biliřsel Alan uygulama basamađı, öğrencinin kavrama düzeyindeki öğrenmelerine dayanarak yeni problemleri çözüme ulařtırma, bilgileri işlemlere uygulama gibi süreçleri kapsar. Uygulama basamađı öğrenilen bilgileri yeni durumlara uyarlamayı gerektirdiđi için her ne kadar biliřsel alanın alt basamađında yer alsada üst düzey düşünme becerileri gerektirir. Literatürdeki benzer çalışmalar bu sonucu desteklemektedir (Kıncal vd., 2007; Timur, 2006).

Jigsaw I tekniđinin öğretmen merkezli geleneksel öğretim yöntemine göre fen bilimleri dersi maddenin tanecikli yapısı ünitesinde öğrencilerin Bloom Taksonomisi'nin Biliřsel Alan üst düzeyde akademik başarılarına jigsaw I tekniđi lehine olumlu yönde bir etki yaptığı söylenebilir (Tablo 4 ve Tablo 6). Bloom Taksonomisi'nin Biliřsel Alan üst düzey basamađı analiz, sentez ve deđerlendirme basamaklarını içerir. Jigsaw I tekniđi ve öğretmen merkezli geleneksel öğretim yönteminin Bloom Taksonomisi'nin Biliřsel Alan analiz, sentez ve deđerlendirme basamaklarında öğrencilerin akademik başarılarına jigsaw I tekniđi lehine olumlu yönde bir etki yaptığı görölmüřtür (Tablo 7). Bloom Taksonomisi'nin Biliřsel Alan analiz basamađı bütünü parçalara ayırma, parçalar arasındaki iliřkileri bulma; sentez basamađı parçaları belli kurallara göre birleřtirip yeni bir bütün oluřturma; deđerlendirme basamađı ise bir ürünü iç ve dıř ölçütlere göre eleřtirme, taktir etme, sonuç çıkarma gibi süreçleri kapsar. Kısaca Bloom Taksonomisi'nin Biliřsel Alan analiz, sentez ve deđerlendirme basamakları üst düzey düşünme becerileri gerektirir. Üst düzey akademik başarı ancak üst düzey düşünme becerileri ile gerçekleşir.

Jigsaw I tekniğinin öğretmen merkezli geleneksel öğretim yöntemine göre fen bilimleri dersi maddenin tanecikli yapısı ünitesinde öğrencilerin test toplamındaki akademik başarılarına daha olumlu yönde bir etki yaptığı söylenebilir (Tablo 6 ve Tablo 8). Bu sonuç jigsaw I tekniğinin öğretmen merkezli geleneksel öğretim yöntemine göre öğrencilerin akademik başarılarına daha olumlu yönde bir etki yaptığını gösteren diğer çalışmaların sonuçları ile paralellik göstermektedir. Kılıç (2013) çalışmasında, maddenin tanecikli yapısı ünitesinin öğretiminde işbirlikli öğrenme yöntemi jigsaw tekniğinin öğrencilerin akademik başarıları ve öğrendikleri bilginin kalıcılığı üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırma sonucunda jigsaw tekniğinin öğrencilerin akademik başarılarını arttırmada ve öğrenilen bilginin kalıcılığını sağlamada daha başarılı olduğu bulunmuştur. Yine Kılıç ve Güven-Yıldırım (2015) çalışmasında, ilköğretim 8. sınıf Fen ve Teknoloji dersi asitler ve bazlar konusunda jigsaw tekniğinin öğrencilerin başarılarına ve öğrenilen bilginin kalıcılığına etkisini araştırmış ve jigsaw tekniğinin asitler ve bazlar konusunun öğrenilmesinde ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığının sağlanmasında daha başarılı olduğu saptamıştır. Benzer şekilde Doğru ve Ünlü (2012) çalışmasında, işbirlikli öğrenme yöntemi jigsaw tekniğinin öğrenci motivasyonu, fen kaygısı ve akademik başarısına etkisini araştırmıştır. Çalışma sonucunda ise geleneksel yöntem de sadece akademik başarının arttığı, jigsaw tekniğinde ise öğrencilerin kaygısının azaldığı ve akademik başarısının arttığı belirlenmiştir. Benzer şekilde yurt içinde ya da yurt dışında yapılan işbirlikli öğrenme yöntemlerinden jigsaw tekniğinin öğrencilerin akademik başarılarını artırdığını gösteren çalışmaların çoğunlukta olduğu görülmektedir (Berger ve Hanze, 2014; Mari ve Gumel, 2014; Koç, 2013; Turaçoğlu, Alpat ve Ellez, 2013; Tarhan ve Sesen, 2012; Yıldırım ve Girgin, 2012). Ancak araştırma sonucumuz ile paralellik göstermeyen çalışmalar da mevcuttur. Bektaş (2012) çalışmasında, işbirlikli öğrenme modelinin uygulanmasında kullanılan birlikte öğrenme ve jigsaw yöntemleri ile öğretmen merkezli öğrenme yönteminin Fen ve Teknoloji dersinde yer alan maddenin tanecikli yapısı ünitesinin öğretiminde öğrencilerin akademik başarıları ve derse karşı tutumları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırma sonucunda ise öğretmen merkezli öğrenme yönteminin öğrencilerin akademik başarılarını arttırmada jigsaw yöntemine göre daha başarılı olduğu ve jigsaw ile birlikte öğrenme yönteminin öğrencilerin akademik başarılarını arttırmada benzer etkiler yaptığı belirlenmiştir.

Sonuç olarak jigsaw I tekniği öğrencilerin hem Bloom Taksonomisi'nin Bilişsel Alan üst düzey akademik başarılarını hem de toplam akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Bu teknik, derslere bütün öğrencilerin aktif katılımını gerçekleştirip öğrencilerin öğrendiği bilgiyi yeni durumlarda kullanmasını sağlayarak öğrencilerin akademik başarılarının yanında üst düzey akademik başarılarını da arttırdığı söylenebilir. Bu nedenle ortaokul Fen Bilimleri dersi müfredatındaki diğer ünitelerde de jigsaw I tekniğinin uygulanması halinde öğrencilerin akademik başarılarının yükseleceği düşünülmektedir. Ayrıca günümüzde yapılandırmacı yaklaşımın etkin olduğu öğretim yöntem ve tekniklerine yer verilmesinin yanında, bu yaklaşımda bilgiyi bilmekten ziyade bilgiyi kullanmak daha önemli olduğundan öğrenilen bilginin kullanılmasını ölçün sorular (uygulama, analiz, sentez, değerlendirme düzeylerinde) sorarak yapılan uygulamaların öğrencilerin akademik başarı üzerindeki etkisini daha iyi görmemizi sağlayacaktır.

Kaynaklar

- Albayrak, S. S., Erođlu, A., Kalaycı, S., Küçüksille, E., Ak, B., Karaatlı, M., Çiçek, U. E., Kayış, A., Öztürk, E., Antalyalı, L. O., Uçar, A., Demirgil, H., İşler, B., D. & Sungur, O. (2006). *Güvenilirlik analizi. SPSS Uygulamalı Çok Deđişkenli İstatistik Teknikler*. Asil Yayın, Ankara.
- Aronson, E. & Patnoe, S. (2011). *Cooperation in the classroom: The jigsaw method*. (3rd Edition). London: Pinter & Martin Ltd.
- Ayvacı, H. Ş. & Türkdoğan, A. (2010). Yeniden yapılandırılan bloom taksonomisine göre fen ve teknoloji dersi yazılı sorularının incelenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7(1), 13-25.
- Bearison, D. J., Mmagzomes, S. & Filardo, E. K. (1986). Socio-cognitive conflict and cognitive growth in young children. *Merrill-Polmer Quarterly*, 32(1), 51-72.
- Bektaş, Z. (2012). *Maddenin tanecikli yapısı ünitesinin öğretiminde uygulanan birlikte öğrenme ve jigsaw yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarıları ve tutumları üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Berger, R. & Hänze, M. (2014). Impact of Expert Teaching Quality on Novice Academic Performance in the Jigsaw Cooperative Learning Method. *International Journal of Science Education*, 37(2), 294-320.
- Bolling, A. (1994). Using group journals to improve writing and comprehension. *Journal on Excellence in College Teaching*, 5(1), 47-55.
- Brooks, J. G. & Brooks, M. G. (1993). *In search of understanding: the case for constructivist classrooms*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Bruffee, K. (1984). Cooperative learning and the conversation of mankind, *College English*, 46 (4), 635-652.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (7. Baskı). Pegem, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi, Ankara.
- Colosi, J. C. & Zales, C. R. (1998). Jigsaw cooperative learning improves biology lab course. *Bioscience*, 48(2), 118-124.
- Çalışkan, F. (2005). *İlköğretim 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde aktif öğrenme yöntemlerinden çözümlenmeli öykü yönteminin öğrencilerin akademik başarılarına, tutumlarına ve aktif öğrenme düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Çelik, S., Şenocak, E., Bayrakçeken, S., Taşkesenligil, Y. & Doymuş, K. (2005). Aktif öğrenme stratejileri üzerine bir derleme çalışması. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 155-185.

- Çepni, S., Bayrakçeken, S., Yılmaz, A., Yücel, C., Semerci, Ç., Köse, E., Sezgin, F., Demircioğlu, G. & Gündoğdu, G. (2008). *Ölçme ve Değerlendirme (2. Baskı)*. Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Çıkrıkçı-Demirtaşlı, N. (2010). Açık uçlu soru formatı ve öğrenci izleme sistemi (ÖİS) akademik gelişimi izleme ve değerlendirme (AGİD) modülündeki kullanımı. *Cito Eğitim: Kuram Uygulama*, 8, 22-30.
- De Baz, T. (2001). The Effectiveness of the Jigsaw Cooperative Learning on Students' Achievement and Attitudes Toward Science. *Science Education International*, 12(4), 6-11.
- Doğru, M. & Ünlü, S. (2012). Jigsaw IV tekniği kullanımının fen öğretiminde öğrencilerin motivasyon, fen kaygısı ve akademik başarılarına etkisi. *Mediterranean Journal of Humanities*, 2(2), 57-66.
- Doymuş, K., Şimşek, Ü. & Şimşek, U. (2005). İşbirlikli öğrenme yöntemi üzerine derleme: 1. işbirlikli öğrenme yöntemi ve yöntemle ilgili çalışmalar. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 59-83.
- Dursun, A. & Aydın-Parım, G. (2014). YGS 2013 matematik soruları ile ortaöğretim 9. sınıf matematik sınav sorularının Bloom Taksonomisine ve öğretim programına göre karşılaştırılması. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi Uluslararası E dergi*, 4(1), 17-37.
- Ercan, İ. & Kan, İ. (2004). Ölçeklerde güvenilirlik ve geçerlik. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 30(3), 211-216.
- Ghaith, G. & El-Malak, M. A. (2004). Effect of jigsaw ii on literal and higher order EFL reading comprehension. *Educational Research and Evaluation*, 10(2), 105-115.
- Hedeen, T. (2003). The reverse jigsaw: A process of cooperative learning and discussion. *Teaching Sociology*, 31(3), 325-332.
- Kagan, S. (1989). The structural approach to cooperative learning. *Educational Leadership*, 47(1), 12-15.
- Kaya, S. (2013). *İşbirlikli öğrenme ve akran değerlendirmenin akademik başarı, bilişüstü yeti ve yardım davranışlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Kılıç, M. A. (2013). *Jigsaw tekniğinin 6. sınıf fen ve teknoloji dersi maddenin tanecikli yapısı ünitesinin öğretiminde öğrenci başarısına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kılınç, A. & Güven-Yıldırım, E. (2015). Jigsaw tekniğinin öğrencilerin akademik başarıları ve bilgilerinin kalıcılığına etkisi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 37, 421-431.
- Kıncal, R.Y., Ergül, R. & Timur, S. (2007). Fen bilgisi öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci başarısına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 156-163.
- Koç, Y. (2013). Fen bilimleri dersinin öğretiminde jigsaw II tekniğinin etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(24), 165-179.
- Lumpe, A. T. & Honey, J. J. (1998). Science teacher beliefs and intentions regarding the use of cooperative learning. *School Science and Mathematics*, 98(3), 123-135.
- Maloof, J. & White, V. K. B. (2005). Team study training in the college biology laboratory. *Journal of Biological Education*, 39(3), 120-124.

- Mandacı-Şahin, S. (2007). *8. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Gücünün Belirlenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Mari, J. S. & Gumel, S. A. (2014). Effects of Jigsaw Model of Cooperative Learning on Self-Efficacy and Achievement in Chemistry among Concrete and Formal Reasoners in Colleges of Education in Nigeria. *International Journal of Information and Education Technology*, 5(3), 196-199.
- McMillan, J. H. & Schumacher, S. (2006). *Research in education: evidence-based inquiry*. Sixth Edition. Boston, MA: Allyn ve Bacon.
- MEB (2006). *Milli eğitim bakanlığı talim ve terbiye kurulu başkanlığı, ortaöğretim proje hazırlama dersi öğretim programı*. Ankara.
- Michael, J. (2006). Where's the evidence that active learning works? *Advances in Physiology Education*, 30, 159-167.
- Osgood, M. P., Mitchell S. M. & Anderson, W. L. (2005). Teachers as learners in a cooperative learning biochemistry class. *Biochemistry and Molecular Biology Education*, 33(6), 394-398.
- Öncü, H. (2003). Çoktan Seçmeli Testler. *TSA*, 7(2), 87-103.
- Panitz, T. (1999). The motivational benefits of cooperative learning. *New Directions for Teaching and Learning*, 78, 59-67.
- Ralph, E. G. (1999). Oral questioning skills of novice teachers: ... Any Questions?. *Journal of Instructional Psychology*, 26 (4), 286-296.
- Sevim, O. (2015). Influence of the Subject Jigsaw Technique on Elementary School Seventh Grade Students' Academic Achievement and On Their Problem Solving Skills. *Education and Science*, 40(177), 385-400.
- Sharan, S., Hert-Lazarowitz, R. & Ackerman, Z. (1980). Academic achievement of elementary school children in small group versus whole class instruction. *Journal of Experimental Education*, 48, 124-129.
- Sipahi, B., Yurtkoru, E. S. & Çinko, M. (2008). *Sosyal bilimlerde SPSS'le veri analizi* (2. Baskı). Beta Basım Yayım Dağıtım, İstanbul.
- Souvignier, E. & Kronenberger, J. (2007). Cooperative learning in third graders' jigsaw groups for mathematics and science with and without questioning training. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 755-771.
- Stamovlasis, D., Dimos, A. & Tsaparlis, G. (2006). A study of group interaction processes in learning lower secondary physics. *Journal of Research in Science Teaching*, 43(6), 556-576.
- Şahinel, S. (2008). *Eleştirel düşünme*. Pagem A Yayıncılık, Ankara.
- Şengül, N. (2006). *Yapılandırmacılık kuramına dayalı olarak hazırlanan aktif öğretim yöntemlerinin akan elektrik konusunda öğrencilerin fen başarı ve tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Celal Bayar Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Manisa.

- Şimşek, Ü. (2007). *Çözeltiler ve kimyasal denge konularında uygulanan jigsaw ve birlikte öğrenme yöntemlerinin öğrencilerin maddenin tanecikli yapıda öğrenmeleri ve akademik başarıları üzerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Tarhan, L. & Sesen, B. A. (2012). Jigsaw cooperative learning: Acid-base theories. *Chemistry Education Research and Practice*, 13, 307-313.
- Taşdemir, A., Demirbaş, M. & Bozdoğan, A. E. (2005). Fen bilgisi öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin grafik yorumlama becerilerini geliştirmeye yönelik etkisi. *G.Ü. Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 81-91.
- Taşkıran, C. (2011). *Öğrenme sonuçlarının yazılması ve kullanılması*. 26.11.2015 tarihinde <http://int.kocaeli.edu.tr> adresinden alınmıştır.
- Timur, S. (2006). *İlköğretim 7. Sınıf Fen Bilgisi Dersinde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrenci Başarısına Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Tolmie, A. K., Topping, K. J., Christie, D., Donaldson, C., Howe, C. J., Jessiman, E., Livingston, K. & Thurston, A. (2010). Social effects of collaborative learning in primary schools. *Learnig Instruction*, 20(3), 177-191.
- Tosun, C. & Taşkesenligil, Y. (2011). Revize edilmiş Bloom'un Taksonomisine göre çözeltiler ve fiziksel özellikleri konusunda başarı testinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 499-522.
- Turaçoğlu, İ., Alpat, Ş. & Ellez, A. M. (2013). Effects of Jigsaw on Teaching Chemical Nomenclature. *Education and Science*, 38(167), 256-272.
- Watson, S. B. (1992). The essential elements of cooperative learning. *The American Biology Teacher*, 54(2), 84-86.
- Yıldırım, B. & Girgin, S. (2012). The effects of cooperative learning method on the achievements and permanence of knowledge on genetics unit learned by the 8th grade students. *Elementary Education Online*, 11(4), 958-965.

Extended Summary

Purpose

Science and Technology has been changing and developing. For this reason, modern day person should belong more complicated skills than past to maintain his/her life and keep up with the modern times (Kaya, 2013). This complicated skills can be gained by Constructivist Learning Approach that lets students to participate classes actively. Constructivist Learning Method reveals critical thinking, questioning, problem solving and entrepreneurship of an individual (Brooks and Brooks, 1993). In the teaching methods based on this approach, student should be active and teacher should lead this to happen. Cooperative Learning Method is one of the learning methods that is based on Constructivist Learning Approach and encourages students to involve learning process actively. Cooperative Learning Method that helps transition form teacher-centered learning into student-centered learning , encourages students actively involvement to the classes, refers to several learning methods, backs up creativity, develops students' thinking skills, supports learning and progressing by researching, develops interpersonal relations, gives responsibility to students, teaches to criticise ideas but not individual himself/herself (Panitz, 1999)

Cooperative Learning is not a so simple process to assign students into groups and expect them to learn subject materials. For this reason in cooperative learning method, researchers developed alternative techniques and methods in accordance with their studies. One of the most researched and more widely used cooperative learning method is Jigsaw technique. Many national and international studies emphasize that Jigsaw Technique used in Science teaching, increases academic success of students. (Kılınç and Güven-Yıldırım, 2015; Kılıç, 2013; Koç, 2013; Turaçoğlu, Alpat and Ellez, 2013; Doğru and Ünlü, 2012; Yıldırım and Girgin, 2012). Tosun and Taşkesengil (2011) stated that both sub-level and high level questions in cognitive domain should be included in tests to determine the students' real success. At this point, one can rarely see the studies that analyse high level and sub-level academic success in Cognitive Domain of Bloom's Taxonomy (Kıncal et al., 2007; Timur, 2006).

The purpose of this study is to find out the effect of Jigsaw I Technique and traditional teacher-centered method to the students' sub-level, high level and total academic successes in Cognitive Domain of Bloom's Taxonomy.

Method

We used quantitative method in our research. In different settings, it is suitable to use quasi-experimental design (McMillan and Schumacher, 2006). Therefore, the research was carried out according to the quasi-experimental design. A suitable sample method was used to determine sample. Suitable sample method in which researcher used to gather data by choosing a sample from an accessible environment (Büyüköztürk et al., 2009). For this purpose, the sample of the study should be carried out in researcher's own school. The research was carried out in a government school in Eskişehir in 2015/2016 Education year first term with 55 students of two different class. One of the classes is determined as Jigsaw Group (JG) (N=28) in which Jigsaw technique applied and the other is determined as control Group (CG) (N=27) in which traditional teacher-centered method applied. Data was gathered by using Academic Success Test Appropriate to Bloom's Taxonomy (ASTABT) a pre-test and post-test and Jigsaw Studying

Cards (JSC) to use during application. Data gathered from research, analysed by means of independent groups T-test.

Results and Discussion

As a result of the findings, there is almost no positive effect of Jigsaw I technique to the sub-level academic success in Cognitive Domain of Bloom's Taxonomy seen in this study to search the effect of Jigsaw I technique and teacher-centered method to the high level and total academic success of students. Sub-level step in Cognitive Domain of Bloom's Taxonomy involves knowledge, comprehension and practice. It is clear that there is no positive effect of Jigsaw I technique and teacher-centered method to the students' academic success in the knowledge and comprehension steps Of Cognitive Domain. On the other hand, Jigsaw I technique has positive effect in the practice step. Similar studies in the field back up this result (Kıncal et al., 2007, Timur, 2006).

It appears that Jigsaw I technique is more effective to the high-level academic success in Cognitive Domain of Bloom's Taxonomy than traditional teacher-centered method. High level step of Cognitive Domain contains analysis, synthesis and evaluation steps. In terms of analysis, synthesis and evaluation, Jigsaw I technique is more effective than teacher centered method for the academic success.

It could be said that Jigsaw I technique affects positively to the students' academic success in test total rather than traditional teacher-centered method. This result is in compliance with similar studies that states Jigsaw technique has positive on academic success (Kılınç and Güven-Yıldırım, 2015; Kılıç, 2013; Koç, 2013; Turaçoğlu, Alpat and Ellez, 2013; Doğru and Ünlü, 2012; Yıldırım and Girgin, 2012).

As a result, it could be stated that Jigsaw I technique affects students' both high level academic success in Cognitive Domain of Bloom's Taxonomy and total academic success.

Problems and Solutions in Literacy Training Process*

Özgür BABAYİĞİT**, Bahattin ERKUŞ***

Received date:29.11.2016

Accepted date:18.07.2017

Abstract

The research aiming at detection of problems in literacy teaching process and develop solutions to these problems was carried out by conducting case studies, qualitative research approach adopted in November and December 2015. Research was conducted in state primary schools in Erzurum Pasinler district. Research criterion sampling method was used in selection of participant teachers about the research. Participants having read the first class at least twice was adopted as a main criteria. In addition, 30 classroom teachers were interweaved in selection of participants by using easily available situation sampling. 753 primary school of first grade students were observed that 30 classroom teachers read. Observations lasted 60 lesson hours. Observation forms and semi-structured interview form were used as data collection tool. Interviews were recorded in audio recorders, observations were recorded on the observation forms. Descriptive analysis was conducted on data from interviews and observations. At the end of the study, such problems were identified as students got bored in the lessons, families made an effort to teach the names of the letters, the classes were crowded, the families hurried to switch to reading and writing. Following suggestions were put forward based on the results of research; the number of students in the class should not exceed 30, the families should support the students to do their homework and make revisions of them, teacher-parent cooperation should be ensured, classes should be equipped with technological tools, parent meeting should be done at least once a week, preschool education should be compulsory, the desks in the class should have ergonomic features.

Keywords: Literacy teaching, problems, solutions.

* This article is an improved version of the oral declaration presented at the 15 th International Primary Teacher Education Symposium.

** Assist. Prof.. Dr., Bozok University, Faculty of Education, Department of Primary Education, Yozgat, ozgur.babayigit@bozok.edu.tr

*** Primary School Teacher, Ministry of National Education, Erzurum, bahattinerkus@hotmail.com

İlk Okuma Yazma Öğretimi Sürecinde Sorunlar ve Çözüm Önerileri*

Doi numarası: 10.17556/erziefd.334982

Özgür BABAYİĞİT**, Bahattin ERKUŞ***

Geliş tarihi:29.11.2016

Kabul tarihi:18.07.2017

Öz

İlk okuma yazma öğretimi sürecinde karşılaşılan sorunların saptanması ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerinin geliştirilmesini amaçlayan bu araştırma, 2015 yılı kasım ve aralık aylarında nitel araştırma yaklaşımından durum çalışması benimsenerek gerçekleştirilmiştir. Araştırma Erzurum ili Pasinler ilçesindeki devlet ilkokullarında yapılmıştır. Araştırmaya ilişkin katılımcı öğretmenlerin seçiminde ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Katılımcıların en az iki defa birinci sınıf okutmaları temel ölçüt olarak benimsenmiştir. Ayrıca katılımcıların belirlenmesinde kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi kullanılarak 30 sınıf öğretmeniyle görüşme yapılmıştır. 30 sınıf öğretmenin okuttuğu 753 ilkokul birinci sınıf öğrencisi gözlemlenmiştir. Gözlemler 60 ders saati sürmüştür. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu ile gözlem formu kullanılmıştır. Yapılan görüşmeler ses kayıt cihazına, gözlemler ise gözlem formuna kaydedilmiştir. Görüşme ve gözlem verileri üzerinde betimsel analiz tekniği uygulanmıştır. Araştırma sonunda, öğrencilerin derslerde sıkıldıkları, ailelerin çocuklarına harflerin adlarını öğretme yönünde çaba sarf ettikleri, sınıfların kalabalık olduğu, ailelerin okuma yazmaya geçişte aceleci davrandıkları vb. sorunlar saptanmıştır. Araştırmanın ortaya koyduğu sonuçlara dayalı olarak da şu öneriler getirilmiştir: sınıflardaki öğrenci sayıları 30'u geçmemeli, aileler evde öğrencinin ödevlerini yapmasında ve dersi tekrar etmesinde destek olmalı, öğretmen veli işbirliği sağlanmalı, sınıflar araç-gereç ve teknoloji bakımından donatılmalı, haftada en az bir kez veli görüşmesi yapılmalı, okulöncesi eğitim zorunlu olmalı, sınıflardaki öğrenci sıraları ergonomik özelliğe sahip olmalıdır.

Anahtar kelimeler: İlk okuma yazma öğretimi, sorunlar, çözüm önerileri.

* Bu makale 15. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumunda sunulmuş sözlü bildirinin geliştirilmiş halidir.

**Yrd. Doç. Dr., Bozok Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Yozgat, ozgur.babayigit@bozok.edu.tr

***Sınıf Öğretmeni, Milli Eğitim Bakanlığı, Erzurum, bahattinerkus@hotmail.com

1. Giriş

Bireyin gelecekteki eğitimi ve yaşamı açısından ilk okuma yazma öğretimi yaşamsal bir öneme sahiptir. Temelleri sağlam ve etkili atılmış okuma yazma becerileri, ilerleyen dönemlerde etkili ve çok yararlı olmaktadır. Bu aşamada yapılan yanlışlık veya hata sonucunda, öğrencinin hem okuma yazma becerileri hem de okuma yazmaya karşı tutumu olumsuz etkilenmektedir. Bu olumsuzluk ilerde okuma yazmadan nefret edecek bir duruma kadar varabilmektedir. Son derece yaşamsal öneme sahip olan ilk okuma yazma öğretiminde kuşkusuz birtakım sorunlar olabilir. Bu sorunların kısa sürede farkına varılması ve hemen çözüm üretilmesi son derece önemlidir.

Kayıkçı (2008, s. 424)'ya göre ilk okuma-yazma öğretimi; kaynak olarak, anlamlı işaretlerle kodlama ve alıcı olarak, anlamlı işaretlerin kodlarını çözerek anlamlandırmanın öğretimini içeren bir süreçtir. İlk okuma-yazma öğretimi erken çocukluk döneminde başlayan dil becerilerine okuma ve yazma becerilerinin de kazandırılması amacıyla ilköğretimin birinci basamağında aile okul işbirliği içinde sürdürülen dil öğretimi sürecidir (Baş, 2006, s. 215). Güneş (2007, s. 21)'e göre okuma-yazma öğretimi bireyin dil ve zihinsel becerilerini geliştirme olarak ele alınmaktadır.

Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'na (1-5. Sınıflar) (MEB, 2009, s. 11) göre ilk okuma-yazma öğretiminde “Ses Temelli Cümle Yöntemi” benimsenmiştir. Yazı öğretiminde ise birinci sınıftan itibaren bitişik eğik yazıyla başlanması ve bütün yazı çalışmalarının bitişik eğik yazı harfleriyle yapılması gerekli görülmüştür. İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'na (1-5. Sınıflar) (MEB, 2009, s. 232) göre, ses temelli cümle yönteminde, ilk okuma-yazma öğretimine seslerle başlanmaktadır. Anlamlı bütün oluşturacak birkaç ses verildikten sonra seslerden hecelere, kelimelere ve cümlelere ulaşılmaktadır. İlk okuma-yazma öğretimi, cümlelere kısa sürede ulaşılabilecek şekilde düzenlenmektedir. Okuma ve yazma, ilk okuma-yazma öğretimi boyunca birlikte sürdürülmektedir. Okunan her öge yazılmakta; yazılanlar da okunmaktadır. Yazı öğretiminde, öğrencilerin gelişimine uygun olan bitişik eğik yazı harfleri kullanılmaktadır.

İlk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlara yönelik; Şahin, İnci, Apak ve Turan (2006), Bektaş (2007), Tok, Tok ve Mazı (2008), Yıldırım (2008), Yiğit (2009), Bay (2010), Aktürk ve Mentiş Taş (2011), Akman ve Aşkın (2012), Gündüz ve Çalışkan (2013), Başar (2013) tarafından araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmaların bulguları ışığında, bireylerin gerek eğitim yaşamları gerekse daha sonraki yaşamları için okuma ve yazma becerilerinin önemli bir işleve sahip olduğu söylenebilir.

Okuma ve yazma becerileri bireylere öncelikle ilköğretim basamağında ilk okuma yazma öğretimi sürecinde kazandırılmaktadır. Bu süreçte kazandırılacak beceri ve alışkanlıklar, ilerde kazanılacak diğer beceri ve alışkanlıklara temel oluşturmaktadır. Bu nedenle, ilkokul birinci sınıf programında yer alan ilk okuma yazma öğretimi çeşitli yönleriyle araştırılmaya değer bir konu olarak görülmüş ve bu araştırmanın amacı şöyle ifade edilmiştir:

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı ilk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunların belirlenmesi ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerinin getirilmesidir. Bu genel amaç kapsamında şu sorulara yanıt aranmıştır:

İlk okuma yazma öğretiminde;

1. Öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar nelerdir?
2. Öğrencilerden kaynaklanan sorunlar nelerdir?
3. Ailelerden kaynaklanan sorunlar nelerdir?
4. Öğretim ortamından (fiziksel ortam) kaynaklanan sorunlar nelerdir?
5. Karşılaşılan sorunlara yönelik çözüm önerileri nelerdir?

1.2. Araştırmanın önemi

İlk okuma yazma öğretimi bireyin gelecekteki eğitimi ve hayatı için çok önemli bir yere sahiptir. Bu araştırma ile ilk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan güncel sorunlar belirlenmiştir. Bu sorunlara ilişkin olarak çözüm önerileri geliştirilmiştir. Araştırma sonuçlarının sınıf öğretmenlerine, yöneticilere ve velilere ışık tutması planlanmaktadır.

2. Yöntem

2.1. Araştırma Modeli

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması (örnek olay, case study) türündedir. Durum çalışması ilginç ve özel bir olgunun, durumun kendi koşulları içerisinde betimlenmesi ve incelenmesidir (Sönmez ve Alacapınar, 2011, s. 82; Merriam, 2013, s. 40). Durum çalışmaları bütüncüdür ve bağlamsal hassasiyete sahiptir (Patton, 2014, s. 447). Sınırları belirli bir veya birkaç durum çalışılır (Creswell, 2007, s. 73). En temel özelliği bir veya birkaç durumun derinliğine araştırılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 77). Durum çalışmalarında mevcut olan veri toplama ve analiz tekniklerinden yararlanır (Yin, 2009, s. 18). Bu çalışmada ilk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunların belirlenmesine ve çözüm önerilerine ilişkin bir durum tespiti yapılmaya çalışılmıştır.

2.2. Katılımcılar

Katılımcıların seçiminde uygun örnekleme yöntemi ve ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2012, s. 92). Bu örnekleme yöntemi araştırmaya hız ve pratiklik kazandırır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Katılımcılar Erzurum ili Pasinler ilçesinde görev yapan ve birinci sınıfı okutan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Katılımcıların seçiminde ayrıca ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme yöntemindeki temel anlayış önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 112). Sınıf öğretmenlerinin en az iki defa birinci sınıf okutmuş olmaları ölçüt olarak belirlenmiştir. Ayrıca 30 sınıf öğretmenin okuttuğu 753 ilkokul birinci sınıf öğrencisi Türkçe derslerinde gözlemlenmiştir. Katılımcı sınıf öğretmenlerinin demografik özellikleri Tablo 1'de belirtilmiştir.

Tablo 1. Katılımcı Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri

Frekans ve Yüzde	f	%
Öğrenim durumu		
Önlisans	5	17
Lisans	24	80

Lisansüstü	1	3
Mezun olunan bölüm		
Sınıf öğretmenliği	26	87
Diğer	4	13
Hizmet yılı		
1-10	8	27
11-20	12	40
21-30	10	33
Cinsiyet		
Kadın	18	60
Erkek	12	40
Toplam	30	100

Tablo 1 incelendiğinde, katılımcı sınıf öğretmenlerinin 5'i önlisans, 24'ü lisans, 1'i lisansüstü mezunudur. 36 öğretmen sınıf öğretmenliği programı mezunu, 4 öğretmen diğer programlar mezunudur. 8 sınıf öğretmeni 1-10 yıl arası hizmet yılına, 12 sınıf öğretmeni 11-20 yıl arası hizmet yılına, 10 sınıf öğretmeni 21-30 yıl arası hizmet yılına sahiptir. Sınıf öğretmenlerinin 18'si kadın, 12'si erkektir.

Gözlem yapılan ilkökul birinci sınıfların mevcudu ortalama 25 kişidir. Gözlemler kapsamında 4 ilkökuldaki 30 birinci sınıf gözlemlenmiştir. 4 ilkökulun tamamı kalorifer ile ısıtılmaktadır. Ailelerin sosyo-ekonomik düzeyi düşük ve orta seviyededir. Öğrenci velisi olan anneler ilkökul mezunudur. Öğrenci velisi olan babaların beşte üçü ilkökul, beşte ikisi ortaokul, beşte biri lise mezunudur. Üniversite mezunu olan veli bulunmamaktadır. Gözlem yapılan sınıflar donanım ve materyal yönünden orta düzeydedir. İlkokulların birinde akıllı tahta ve projeksiyon cihazı yoktur. Üç ilkökuldaki sınıflarda akıllı tahta bulunmaktadır.

2.3. Veri Toplama Aracı

Verilerin toplanması amacıyla gözlem formu kullanılmış ve yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Araştırmacılar tarafından, ilkökul birinci sınıf Türkçe derslerindeki öğrenci gözlemleri, gözlem formuna kaydedilmiştir. Gözlem formlarında gözlemin nerede, ne zaman, ne kadar süre, kaç kişiyle yapıldığı bilgileri yer almaktadır. Ayrıca gözlem formunda, sınıfların fiziksel mekân özelliklerinin belirtildiği bölüm ile, sürecin kaydedildiği ana bölüm yer almaktadır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formunu oluşturmak amacıyla, ilk olarak konu ile ilgili literatür incelenmiştir. Literatür incelenmesinin ardından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu, nitel araştırma yöntemleri konusunda uzman bir öğretim üyesine, ilk okuma yazma öğretimi alanında uzman bir öğretim üyesine ve son olarak bir sınıf öğretmenin görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri sonrasında, yarı yapılandırılmış görüşme formunda çeşitli düzeltme, ekleme ve çıkarmalar yapılmıştır. Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu pilot olarak bir sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Pilot uygulamanın ardından yarı yapılandırılmış görüşme formuna son şekli verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde sınıf öğretmenlerinin demografik özelliklerini belirlemeye yönelik sorular sorulmuştur. İkinci bölümde ise ilk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri sorulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun ikinci bölümde yer alan sorular şunlardır:

1. İlk okuma yazma öğretiminde öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar nelerdir?

2. İlk okuma yazma öğretiminde öğrencilerden kaynaklanan sorunlar nelerdir?
3. İlk okuma yazma öğretiminde ailelerden kaynaklanan sorunlar nelerdir?
4. İlk okuma yazma öğretiminde öğretim ortamından (fiziksel mekân) kaynaklanan sorunlar nelerdir?
5. İlk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlara yönelik çözüm önerileriniz nelerdir?

2.4. Verilerin Toplanması

Durum çalışmalarında genellikle birden fazla veri toplama yöntemi işe koşulur, bu yolla zengin ve birbirini teyit edebilecek veri çeşitliliğine ulaşılmaya çalışılır (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 77). Veriler 2015 yılı kasım ve aralık aylarında toplanmıştır. Araştırmacılar gözlemler sırasında sınıfın en arka sıralarına oturarak katılımcı gözlemci rolüyle Türkçe derslerini gözlemlemiştir. Toplamda 30 sınıf öğretmeni ile birlikte 753 ilkokul birinci sınıf öğrencisi gözlemlenmiştir. Gözlemler toplamda 60 Türkçe ders saati sürmüştür. Türkçe derslerinde, ilk okuma yazma öğretimi süreci araştırmacılar tarafından dikkatli bir şekilde gözlemlenmiş, süreç gözlem formuna kaydedilmiştir.

Araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formları, 30 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmeler, öğretmeninden izin alındıktan sonra ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Görüşmeler, gözlemlerin ardından sınıf öğretmenin görevli olduğu sınıflarda, teneffüslerde yapılmıştır. Her bir sınıf öğretmeniyle görüşme ortalama 10 dakika sürmüştür. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan sorular öncelikle kısaca sınıf öğretmenine açıklanmıştır. Ardından sırayla yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular sınıf öğretmenlerine sorulmuştur. Görüşmeler sırasında sınıf öğretmenlerinin yanlış anladığı sorular için açıklamalar yapılmıştır. Sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmeler, toplamda 284 dakika olmuştur.

2.5. Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analizde, elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 224). Ses kayıt cihazına kaydedilen görüşmeler, word belgesine yazılmıştır. Araştırmada da elde edilen veriler, araştırmacılar tarafından daha önceden belirlenen temalara göre özetlenerek yorumlanmıştır.

3. Bulgular

Araştırma bulguları, araştırmanın alt problemlerindeki sıra temel alınarak sunulmuştur.

3.1. İlk Okuma Yazma Öğretiminde Öğretmenlerin Karşılaştığı Sorunlara İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olan “İlk okuma yazma öğretiminde öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar nelerdir?” sorusuyla ilgili şu bulgular elde edilmiştir: İlk okuma yazma öğretiminde öğretmenlerin karşılaştığı sorunlardan ilki öğrencinin hazır bulunuşluğundaki yetersizlik olarak tespit edilmiştir. Konu ile ilgili olarak bir sınıf öğretmeni şunları dile getirmiştir: *“Öğrencilerin okula hazır olmamaları. Bazı öğrenciler okula o kadar yabancı ki kalemi ilk defa okulda ellerine almışlar. Bir tane bile resim boyamamışlar. Sayılardan haberleri yok. Kitap hiç görmemişler. Konuşmayı beceremiyorlar. Okula niçin geldiklerini bilmiyorlar. Üzerine ailelerin ilgisizliğini de*

eklediniz mi, tadından yenmez oluyor. Daha pek çok sorun var aslında. Öğrencilerde sorumluluk duygusu, özgüven hiç gelişmemiş. Basit bir etkinlik yapacaksınız. 'Ben bilmem, ben yapamam' hikâyesi başlıyor. Daha da olmadı başlıyor ağlamaya. Karnı ağrıyor, başı ağrıyor (Öğretmen 9)." Ayrıca bir araştırmacı gözlem formuna şunları not etmiştir: "Bazı öğrenciler sınıfta çok sessiz. Öğretmenin söylediklerini anlamıyorlarmış gibi bir halleri var. Çok içine kapanık öğrenci var (Gözlem Formu)"

Sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı bir diğer sorun ise, öğrencilerin devamsızlık yapmalarıdır. Ses öğretimi sürecindeki öğrenci devamsızlığının büyük sıkıntılara sebep olduğu belirtilmiştir. Konu ile ilgili olarak bir sınıf öğretmeni şunları dile getirmiştir: "Yaşadığım sorunlardan biri de öğrencilerin devamsızlık yapmaları. Bir hafta okula gelmeyen çocuk okulla bağı zayıflar ve dersi anlayamaz duruma gelirdi. Sınıf mevcudu da fazla olduğundan dolayı devamsızlık yapan öğrencilerle bireysel çalışma yapma zamanım kalmıyor (Öğretmen 8)."

Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimin karşılaştığı bir başka sorun ise sınıfların kalabalık olmasıdır. Sınıf kalabalıklığından ötürü sınıf öğretmenleri öğrencilere bireysel olarak ayracağı zamanı kısaltmaktadır. Konu ile ilgili olarak bir sınıf öğretmeni şunları dile getirmiştir: "Sınıfım kalabalık olduğu için öğrencilerle bire bir ilgilenme fırsatım olmuyor (Öğretmen 28)"

Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretiminde karşılaştığı başka bir durum, okul yöneticilerinin öğrencilerin hemen okuma yazmaya geçirilmesi için yaptıkları baskılardır. Konu ile ilgili olarak bir sınıf öğretmeni karşılaştığı sorunlara yönelik şunları dile getirmiştir: "Aşırı yorgunluk, stres, sabırsızlık, velilerin aşırı beklentilerinin etkisi altına girmeme, okuma yazma kitaplarının yetersizliği yüzünden ek kaynakların parasını toplamada sıkıntı, ailenin yeterince ilgilenmemesi, aşırı ödev veriliyor şikâyetleri. Okul yöneticilerinin öğrencilerin hemen okuma yazmaya geçirilmesi için yaptıkları gereksiz baskılar (Öğretmen 2)."

Karşılaşılan bir başka sorun ise öğrencilerin derslerde yöresel ağızla konuşmalarıdır. Öğrencilerin konuşma ve yazma sırasında yöresel ağız kullanımı yaptıkları belirtilmiştir. Konu ile ilgili olarak bir sınıf öğretmeni şunları dile getirmiştir: "Çalıştığım bölgede en önemli sorunların başında anadil sorunu gelmektedir. Kendi anadilini bilmeyen ve kendini bu dilde ifade edemeyen çocuk yeni öğrendiği bir dilde de ciddi problemler yaşamaktadır. Yapılan bilimsel araştırmalara göre de anadilini bilmeyen kişi de özgüven eksikliği oluşur. Bu yüzden öğrencilerin derse katılımı çok düşük oranda kalıyor. Örneğin çocuk bana 'öğretmenim dün okula gelemeyeceğim.' diyebiliyor. Çünkü kendi anadilinde zaman kavramını öğrenemediği için bunu Türkçeye uyarlama da sorun yaşıyor. Kendi anadilini iyi bilen çocuk yeni bir dili daha iyi ve çabuk öğrenir (Öğretmen 16)." Ayrıca bir araştırmacı gözlem formuna şunları not etmiştir: "Öğrencilerde yöresel ağızla konuşma durumu var. Öğretmenin yaptırdığı dikte çalışmasında yöresel ağız nedeniyle, kelimeleri farklı yazma durumları oluyor (Gözlem Formu)."

3.2. İlk Okuma Yazma Öğretiminde Öğrencilerden Kaynaklanan Sorunlara İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi olan "İlk okuma yazma öğretiminde öğrencilerden kaynaklanan sorunlar nelerdir?" sorusuyla ilgili şu bulgular elde edilmiştir: İlk okuma yazma öğretiminde öğrencilerden kaynaklanan sorunlardan ilki öğrencilerin yavaş okumasıdır. Konu ile ilgili olarak bir araştırmacı gözlem formuna şunları not etmiştir: "Cemil okuma yapıyor. Kelimeleri bütün olarak okumak yerine halen harfleri okumaya çalışıyor (Gözlem Formu)." Ayrıca bir sınıf

öğretmeni şunları dile getirmiştir: “Öğrencilerin okuma hızı çok yavaş. Dakikada okuduğu kelime sayısı artış göstermiyor (Öğretmen 16).”

Öğretmen görüşlerine ve gözlem sonuçlarına göre ulaşılan bir diğer sorun zorunlu okula başlama yaşı için, 66 ayın henüz erken olmasıdır. Öğrenci yeterli olgunluğa gelmeden okula başlamaktadır. Konu ile ilgili olarak sınıf öğretmenleri şunları dile getirmiştir: “Oyun çağındaki çocuğa mecburen aşırı yükleniyoruz. Okul ortamına okul kurallarına uymada zorluklar yaşıyorlar (Öğretmen 3).” “Öğrencinin isteksiz olması, çabuk yorulması (Öğretmen 30).” “Bazı öğrencilerin yeterli ince kas becerilerine sahip olmadığı için harfleri yazmada yaşadığı sıkıntılar. Değişen yaşayla birlikte 1. Sınıfa gelen öğrenci yaşının düşmesi sonucunda bazı öğrencilerin bilişsel gelişimini tam olarak tamamlayamamış olması. Okula uyum sürecinin uzun sürmesi sebebiyle öğrencinin tam olarak derse motive olamaması (Öğretmen 23).” “İlk okumada önemli sorunlardan biri de çocuğun okula alışmamasıdır. İki üç ay geçtiği halde halen okula ağlayarak zorla getirilen öğrenciler var (Öğretmen 7).”

Öğretmenler tarafından ifade edilen başka bir sorun, öğrencilerde birinci sınıftan ikinci sınıfa geçişte, tatil dönüşü okuma yazmada unutmalar olmasıdır. Konu ile ilgili bir sınıf öğretmeni şunları dile getirmiştir: “Yaz tatili dönüşü çoğu çocuk okuma yazmayı unutuyor. İkinci sınıfta istenilen okuma yazma düzeyine ulaşılmadığı için kazanımlar güçlükle veriliyor (Öğretmen 22).”

3.3. İlk Okuma Yazma Öğretiminde Ailelerden Kaynaklanan Sorunlara İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “İlk okuma yazma öğretiminde ailelerden kaynaklanan sorunlar nelerdir” sorusuyla ilgili şu bulgular elde edilmiştir: Öğretmen görüşleri sonucunda, ilk okuma yazma öğretiminde ailelerden kaynaklanan sorunların ilki ailelerin çocuklarına harflerin adını öğretmeleridir. Konu ile ilgili bir sınıf öğretmeni şunları dile getirmiştir: “Veliler bu sistemi tam olarak bilmemekte. Harflerin harf değil ses olarak çıkaramamakta. Öğrenci, öğretmen-veli öğretimi arasında kalmakta. Veli bu durumda ne yapacağını şaşırılmaktadır (Öğretmen 8).”

Sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmeler sonucunda, ailelerden kaynaklı bir diğer sorun anne ve babaların çocuklarına yeterince zaman ayıramamasıdır. Öğrencinin ödevleri ve okuma yazma çalışmalarına yeterince vakit ayıramamaktadır. Konu ile ilgili bir sınıf öğretmeni şunları dile getirmiştir: “Öğrenci masum, garip. Ne verirsen onu alır. Evde tekrar edemiyor öğrendiklerini. Anne baba diziyeye bakıyor (Öğretmen 3).”

Bir başka sorun ise ailelerin ilk okuma yazmada aceleci davranmalarıdır. Aile çocuğunun serbest okuma yazmaya bir an önce geçmesi için sınıf öğretmenlerine baskı yapmaktadır. Bu durum ise sınıf öğretmenlerinde rahatsızlığa sebep olmaktadır. Bir diğer sorun ise ailelerin çocuklarını diğer çocuklar ile karşılaştırmalarıdır. Aile diğer çocuklarla kendi çocuğunu kıyaslamakta ve çocuğuna ve sınıf öğretmenine baskı uygulamaktadır. Bir başka sorun ise bazı öğrencilerin evde çalışma ortamına sahip olmamasıdır. Özellikle sobalı evlerde televizyon izlenen yerde öğrenciler ödevlerini yapmaktadırlar. Konu ile ilgili sınıf öğretmenleri şunları dile getirmiştir: “Ailenin en büyük sorunu para. Öğretmen para istemezse hiç sorun yok. Tahta kalemi alacaksın, perde alacaksın, sıra örtüsü yaptıracaksın, fotokopi çekeceksin, çocukları ödüllendireceksin, hikâyeler alacaksın vs. Sen al hocam (Öğretmen 14).” “Velilerimin bir kısmı okuma- yazma bilmiyor bilenlerde bitişik eğik el yazısını okuyup yazamıyor bu yüzden öğrencilerin çalışmalarında yardımcı olamıyorlar (Öğretmen 17).”

3.4. İlk Okuma Yazma Öğretiminde Öğretim Ortamından (Fiziksel Mekân) Kaynaklanan Sorunlara İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan “İlk okuma yazma öğretiminde öğretim ortamından (fiziksel ortam) kaynaklanan sorunlar nelerdir?” sorusuyla ilgili şu bulgular elde edilmiştir: Sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmeler sonucunda, ilk okuma yazma öğretiminde öğretim ortamından (fiziksel ortam) kaynaklardan sorunların ilki sınıflardaki araç-gereç, teknoloji eksikliğidir. Sınıf öğretmenleri bilgisayar olmadığından derslerinde bilgisayardan faydalanamadıklarını ifade etmişlerdir. Bir diğer sorun ders kitaplarının yetersizliğidir. Konu ile ilgili sınıf öğretmenleri şunları dile getirmiştir: “Devletin gönderdiği kaynaklarla, öğrencinin okumaya geçmesi çok zor görünmekte çünkü kaynaklar çok yetersiz ve içi boştur. Yardımcı kaynak aldırarak yasak olduğu için (okuma- yazma setleri gibi) bu daha da büyük bir sorun olmaktadır (Öğretmen 29).” “Devletimizin ücretsiz verdiği kitaplar ise facia. Üç sayfa etkinlikle çocuklar okuma yazmaya hazırlanıyor. Bir sayfa etkinlikle a harfi öğretiliyor.”

Bir başka sorun ise ders kitaplarının ve benzeri materyallerin temel harflerle yazılı olmasıdır. Öğrenci el yazısını sadece kendisi yazmakta, ancak diğer ders kitaplarında el yazısı yerine dik temel harflerle yazılmış metinler görmektedir. Konu ile ilgili olarak bir araştırmacı gözlem formuna şunları not etmiştir: “Öğrenci ders kitapları dik temel harflerle yazılmıştır. Öğrenci bitişik eğik yazıyla yazmakta ancak dik temel harflerle okumaktadır (Gözlem Formu).” Bir başka sorun ise sınıftaki öğrenci sırasının fazlalığından dolayı öğretmenin yeterli hareket alanının olmamasıdır.

4. Tartışma ve Sonuç

Sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmeler ve Türkçe derslerinde yapılan gözlemler sonucunda ilk okuma yazma öğretiminde öğretmenlerin karşılaştığı sorunlardan ilki öğrencinin hazır bulunuşluğundaki yetersizlik olarak tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerin görüşlerine göre 66 aylık ilkokul birinci sınıf öğrencisinin ilk okuma yazma öğrenmeye henüz yeterince uygun olmadığı belirlenmiştir. Gündüz ve Çalışkan (2013, s. 396) tarafından yapılan çalışmada 60-66 ay yaş grubundaki çocukların “ortanın altı” düzeyde, 66-72 ve 72-84 ay yaş grubundaki çocukların “orta” düzeyde okul olgunluğuna sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca yine aynı çalışmada 66-72 ve 72-84 ay grubundaki çocuklar 60-66 ay grubundaki çocuklara göre yüksek puanlar elde etmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı bir diğer sorun ise, öğrencilerin devamsızlık yapmalarındır. Ses öğretimi sürecindeki öğrenci devamsızlığının büyük sıkıntılara sebep olduğu belirtilmiştir. Yıldırım (2008, s. 104) tarafından yapılan çalışmada aynı sonuca ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimin karşılaştığı bir başka sorun ise sınıfların kalabalık olmasıdır. Sınıf kalabalıklığından ötürü sınıf öğretmenleri öğrencilere bireysel olarak ayıracağı zamanı kısaltmaktadır. Bu durumda öğrencilerin bireysel ilerleme kontrolünü zorlaştırmaktadır. Şahin, İnci, Turan, Apak (2006, s. 126), Aktürk ve Mentiş Taş (2011, s. 34) tarafından yapılan çalışmada da benzer sonuca ulaşılmıştır. Karşılaşılan bir başka sorun ise öğrencilerin derslerde yöresel ağızla konuşmalarındır. Öğrencilerin konuşma ve yazma sırasında yöresel ağız kullanımı yaptıkları belirtilmiştir.

İlk okuma yazma öğretiminde öğrencilerden kaynaklanan sorunlardan ilki öğrencilerin yavaş okumasıdır. Öğrencilerin seslere odaklanmaları nedeniyle hızlı okuma yapamadıkları tespit edilmiştir. Bektaş (2007, s. 122), Tok, Tok ve Mazi (2008, s. 140), Aktürk ve Mentiş Taş (2011, s. 34) tarafından yapılan çalışmada da benzer sonuca ulaşılmıştır. Öğrenci yeterli olgunluğa

gelmeden okula başlamaktadır. Bu durum öğrencinin kendini ifade edememesi, küçük kasları yeterince gelişmediğinden kalemi yanlış tutması, özgüven eksikliğinden ötürü derste ağlama gibi sorunlara neden olmaktadır. Benzer bir şekilde, Başar (2013, s. 240) tarafından yapılan çalışmada 60-66 aylık çocukların öz bakım becerilerinin yeterince gelişmediği, kalem tutmada sıkıntılar yaşadıkları ve bu çocukların okula uyum problemi yaşadıkları belirtilmiştir. Bir başka tespit edilen sorun, öğrencilerde birinci sınıftan ikinci sınıfa geçişte, tatil dönüşü okuma yazmada unutmalar olmaktadır. Öğrencilerin yazın okuma yapmadıkları için okuma hızında düşüşler olduğu tespit edilmiştir. Benzer bir sonuç Arı (2004, s. 256) tarafından dile getirilmiştir.

İlk okuma yazma öğretiminde ailelerden kaynaklanan sorunların ilki ailelerin çocuklarına harflerin adını öğretmenleridir. Oysaki harflerin sesleri öğretilmelidir. Benzer bir sonuç Yıldırım (2008, s. 105) tarafından yapılan çalışmada belirtilmiştir. Bir diğer sorun çalışan anne ve babaların çocuklarına yeterince zaman ayıramamasıdır. Aile işten eve döndüğünde haklı olarak dinlenmek istemektedir. Öğrencinin ödevleri ve okuma yazma çalışmalarına yeterince vakit ayıramamaktadır. Benzer bir sonuca Yıldırım (2008, s. 105) tarafından yapılan çalışmada ulaşılmıştır. Bir başka sorun ise ailelerin ilk okuma yazmada aceleci davranmalarıdır. Aile çocuğunun serbest okuma yazmaya bir an önce geçmesi için sınıf öğretmenlerine baskı yapmaktadır. Bu durum ise sınıf öğretmenlerinde rahatsızlığa sebep olmaktadır. Benzer bir sonuç Yılar (2004) tarafından ifade edilmiştir. Bir diğer sorun ise ailelerin çocuklarını diğer çocuklar ile karşılaştırmalarıdır. Aile diğer çocuklarla kendi çocuğunu kıyaslamakta ve çocuğuna ve sınıf öğretmenine baskı uygulamaktadır. Bir başka sorun ise bazı öğrencilerin evde çalışma ortamına sahip olmamasıdır. Özellikle sobalı evlerde televizyon izlenen yerde öğrenciler ödevlerini yapmaktadırlar.

İlk okuma yazma öğretiminde öğretim ortamından (fiziksel ortam) kaynaklardan sorunların ilki sınıflardaki araç-gereç, teknoloji eksikliğidir. Sınıf öğretmenleri bilgisayar olmadığından derslerinde bilgisayardan faydalanamamaktadırlar. Benzer bir sonuç Şahin, İnci, Apak ve Turan (2006, s. 126) tarafından yapılan araştırma sonucunda ortaya çıkmıştır. Bir diğer sorun ders kitaplarının yetersizliğidir. İlk okuma yazma öğretimi kitaplarında yeterince etkinlik yer almamaktadır. Bektaş (2007, s. 121) tarafından yapılan çalışmada da benzer sonuca ulaşılmıştır. Bir başka sorun ise ders kitaplarının ve benzeri materyallerin temel harflerle yazılı olmasıdır. Öğrenci el yazısını sadece kendisi yazmakta, ancak diğer ders kitaplarında el yazısı yerine dik temel harflerle yazılmış metinler görmektedir. Şahin, İnci, Apak ve Turan (2006, s. 126) tarafından yapılan araştırma sonucunda aynı durum ortaya çıkmıştır. Bir başka sorun ise sınıftaki öğrenci sırasının fazlalığından dolayı öğretmenin yeterli hareket alanının olmamasıdır.

4.1. Öneriler

Araştırmanın ortaya koyduğu sonuçlar bağlamında, ilk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlara yönelik şu öneriler getirilebilir:

1. Sınıflardaki öğrenci sayısı 30'u geçmemelidir.
2. Aileler evde öğrencinin ödevlerini yapmasında ve ders tekrarı yapmasında öğrenciye destek olmalıdır.

3. Öğretmen veli işbirliği sağlanmalıdır. Bu amaçla veliler, öğrenciler ve öğretmenlerin bir arada olacağı etkinlikler planlanabilir. Örnek olarak, yerli malı haftasında öğrencilerle birlikte veliler etkinliklere katılabilir.
4. Sınıflar teknoloji, araç gereç vb. olanaklarla donatılmalıdır.
5. Çocuğun okula başlama yaşı olarak 72 ay benimsenmelidir.
6. Ayda en az bir kez öğretmen-veli görüşmesi gerçekleştirilmelidir.
7. En azından ilkokul birinci sınıf ders kitaplarının tamamı bitişik eğik el yazısıyla yazılmalıdır.
8. Sınıflardaki sıralar öğrenciler için ergonomik özellikte olmalıdır.

Kaynaklar

- Akman, E., & Aşkın, İ. (2012). Ses temelli cümle yöntemine eleştirel bir bakış. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 32 (1), 1-18.
- Aktürk, Y., & Mentiş Taş, A. (2011). İlk okuma-yazma öğretiminde “ses temelli cümle yöntemi”nin uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşleri (şanlıurfa/viranşehir örneği). *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (1), 27-37.
- Akyol, H. (2006), *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi (5. Baskı)*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Arı, A. (2004). Yaz tatili öğrenme kaybı. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 24 (2), 243-258.
- Baş, Ö. (2006), “Ses temelli cümle yöntemi ve bitişik eğik yazıyla okuma yazma öğretiminde alternatif harf sıralaması”, *Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Kongresi Gazi Eğitim Fakültesi Bildiri Kitabı*, c.1: 215-224, Ankara: Kök Yayıncılık.
- Başar, M. (2013). 60-66 ay aralığında ilkokula başlayan öğrencilerin kişisel öz bakım ve ilkokuma-yazma becerilerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Turkish Studies*. 8 (8), 241-252.
- Bay, Y. (2010). Ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma-yazma öğretiminin değerlendirilmesi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3 (1), 164-181.
- Bektaş, A. (2007). Ses temelli cümle yöntemiyle gerçekleştirilen ilk okuma-yazma öğretiminin değerlendirilmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (12. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). United States of America: Sage Publications, Inc.
- Gündüz, F., & Çalışkan, M. (2013). 60-66, 66-72, 72-84 aylık çocukların okul olgunluk ve okuma yazma becerilerini kazanma düzeylerinin incelenmesi. *Turkish Studies*. 8 (8), 379-398.
- Güneş, F. (2007). *Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karasar, N. (1994). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler* (6. basım). Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd.

- Kayıkçı, K. (2008), "ilköğretim müfettişleri ve öğretmenlerin ses temelli cümle öğretim yönteminin uygulamasına ilişkin görüşleri", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, s.55: 423-457.
- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı) Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2009), *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar)*, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (3. Baskıdan Çeviri). (Çeviri Editörleri: Mesut Bütün, Selçuk Beşir Demir). Ankara: Pegem Akademi.
- Sönmez, V., & Alacapınar, F. G. (2011). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, İ., İnci, S., Turan, H., & Apak, Ö. (2006). İlk okuma öğretiminde ses temelli cümle yöntemiyle çözümleme yönteminin karşılaştırılması. *Millî Eğitim*. Sayı 171. 109-129.
- Tok, Ş., Tok, N. T., & Mazi, A. (2008). İlkokuma yazma öğretiminde çözümleme ve ses temelli cümle yöntemlerinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. Sayı 53, 123-144.
- Yılar, Ö. (2004). İlk okuma yazma öğretiminde yaşanan temel sorunlar. *Çoluk Çocuk Dergisi*. Sayı: 42.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, M. (2008). Birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarında ses temelli cümle öğretimi yöntemi ile ilk okuma yazma öğretimi sırasında karşılaşılan güçlükler. *Yüksek Lisans Tezi*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.
- Yiğit, V. (2009). Ses temelli cümle yöntemi ile ilk okuma yazma öğretim sürecinde karşılaşılan güçlükler ve bu güçlüklerle baş etme stratejilerinin belirlenmesi; (şırnak ili örneği). *Yüksek Lisans Tezi*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.
- Yin, R. K.(2009). *Case study research: design and methods* (4th ed.). United States of America: SAGE Publications, Inc.

Extended Summary

1. Introduction

Identification of problems in the general purpose of this research is the first literacy teaching and to put forward solutions to these problems. As part of this overall objective, answers have been sought to the following questions:

In the first literacy teaching;

1. What are the problems faced by teachers?
2. What are the problems arising from the students?
3. What are the problems arising from family?
4. From the academic environment (what are the physical environment) causing problems?
5. What are the solutions to the problems?

2. Method

Research case study of qualitative research methods (case studies, case study) is kind. Case studies of interesting and special cases, describing the situation in their own terms and to examine (Sönmez and Alacapınar, 2011, p. 82; Merriam, 2013, p. 40). Case studies have been integrated and contextual sensitivity (Patton, 2014, p. 447). Limits one or more specific work situation (Creswell, 2007: 73). The most basic feature is to investigate the depth of one or a few cases (Yıldırım and Şimşek, 2006, p. 77). Data collection and analysis techniques are utilized in existing case studies (Yin, 2009, p. 18). This is a condition related to the first literacy teaching research was attempted to be identified.

3. Findings, Discussion and Results

First failure of the student's readiness has been identified as the first of the problems faced by teachers in teaching reading and writing. It was determined that 66-month school is not yet fit enough to learn to write the first reading of first-year students. Gündüz and Çalışkan (2013, p. 396) of the children in by studies in the 60-66 month age group the "middle six" level, children in the 66-72 and the 72-84 month age group "medium" level is determined to have the school readiness. Moreover compared to children in children 60-66 months, 72-84 months and 66-72 group in the same study group have achieved high scores. Another problem faced by the class teacher, the students are not absent. Of absenteeism in the sound teaching process is said to be causing great distress. Yıldırım (2008, p. 104) reached the same conclusion in the study by. Another problem faced by classroom teachers of reading and writing instruction is the crowd of classes. Due to the crowded classroom, teachers shortened the time to separate individual students. In this case, students' individual progress was difficult to control. Şahin, İnci, Turan, Apak (2006, p. 126), Aktürk and Mentiş Taş (2011, p. 34) made by the study reached similar results. Another problem encountered in the mouth was to speak to local students in the course. During the students' speaking and writing they made use of local dialects.

The first of the problems arising from the students in the first literacy teaching was that students were reading slowly. Because of the focus on the voice of the students it was found to do a quick read. Bektas (2007, p. 122), Tok, Tok and Mazı (2008: 140), Aktürk and Mentiş Taş (2011: 34) made by the study reached similar results. Students were not mature enough to begin school. In this case the student were unable to express themselves, small muscle development is enough to keep the wrong item, it causes problems such as crying in class due to a lack of confidence. Another problem identified was students in the transition from the first to the second grade class, it is illiterate and do not forget to turn on vacation. The reading speed for not reading literature of students were found to be in decline.

Literacy instruction in the problems arising from the family of the children of the family are the first letters of the name of the teacher. However, the sounds of the letters should be taught. A similar result Yıldırım (2008: 105), is included in the study. Another problem the children of working parents is that not setting aside enough time. When the family returned home from work rightly he wants to relax. Student assignments are not enough to take the time to read and write operation. A similar result Yıldırım (2008, p. 105) has been reached in the study. Another problem is that they behave in a hurry to write the first reading of the family. Family child before the class to pass a moment to read the writing is free to print their teachers. This situation

causes a disturbance in the class teacher. Another problem comparisons are families with children with other children. Compared with other children and their children's families are putting pressure on the children and teachers. Another problem is that some students have at home working environment. Especially stove where they watched television at home, students do their homework.

The teaching environment in the first literacy teaching (physical environment) in first-class tools from sources of problems is the lack of technology. Classroom teachers can not benefit from the computer in the course is not a computer. Another problem is the lack of textbooks. Events are not enough in the first place literacy instruction book. Bektaş (2007, p. 121) made by studies reached similar results. Another problem is that it is written in letters of basic textbooks and other materials. Students handwriting itself only in letter, but sees other basic written text instead of letters handwritten in other textbooks. Another problem is due to the high number of students in the class as the teacher is not enough space to move around. Likewise, in order for the student it does not have sufficient excess motion.

In the context of the results revealed by the study, the following suggestions may be directed to the problems encountered in the first literacy teaching:

1. The number of students in the class should not exceed 30.
2. Families should support students to revise lessons and students should do their homework at home.
3. Teachers should be co-parents.
4. Classes technology, tools and so on. It must be equipped with facilities.
5. 72 months should be adopted as the starting age of school children.
6. Teacher-parent meeting at least once a month should be performed.
7. At least all of the first-class primary school textbooks should be written in italic handwriting.
8. In order to be in class ergonomic features for students.

* * * *

Causes of Academic Procrastination of Students Who Made Class Repetition

Mehmet Kandemir*, Mehmet Palancı**, Tahsin İlhan***

Müjdat Avcı****

Received date: 15.02.2016

Accepted date: 15.08.2017

Abstract

The purpose of the research is to test the academic procrastination behaviours of 1st and 2nd grade high school students within the scope of a model with variables of self-recovery, life satisfaction, academic identification and motivation. The research that used the causal comparative method were carried out on 234 high school students who made a class repetition in the academic year of 2013-2014. 92 (40%) of the students in the research group were male and 140 (60%) of them were female students. As the tool for data collecting, Academic Procrastination Scale developed by Aitken (1982) and adopted into Turkish by Balkıs (2007), Self-Recovery Power Scale developed by Terzi (2006), Life Satisfaction Scale developed by Diener (2004) and adopted into Turkish by Köker (1991), Academic Motivation Scale developed by Bozanoğlu (2004), Academic Identification Scale developed by Balkıs, Duru and Buluş (2009) are used in the research. According to the research results, received fit coefficients related to final model are resulted highly above of acceptable limits. That the NFI, CFI, IFI and TLI values are above .90 indicates that this model adjusts well. Chi-square value was found as $(X^2 /sd=3.33/2) 1.67$ and RMSEA was found as .048. Also, motivation variable affects academic procrastination in a direct, meaningful and negative ways ($t=-5.74, p<.01$). Motivation's direct affect value to the academic procrastination is found as $\beta =-.40$. Accordingly, it can be said that students' academic procrastination behaviours decrease along with improved motivation.

Keywords: Academic postponement, self-recovery, life satisfaction, academic identification and motivation

* Kırıkkale University Faculty of Education, Kırıkkale 71000, Turkey, mkandemir61@gmail.com

** Karadeniz Technical University, Fatih Education Faculty, Trabzon 61000, Turkey, mehmetpalanci@arel.edu.tr

*** Gaziosmanpaşa University, Faculty of Education, Tokat 70000, Turkey, tahsin.ilhan@gop.edu.tr

**** Dokuz Eylül University, Department of Sociology, İzmir 3522, Turkey, mujdatavci@deu.edu.tr

Sınıf Tekrarı Yapan Öğrencilerin Akademik Erteleme Nedenleri

Doi numarası: 10.17556/erziefd.334989

Mehmet Kandemir*, Mehmet Palancı**, Tahsin İlhan***

Müjdat Avcı****

Geliş tarihi: 15.02.2016

Kabul tarihi:15.08.2017

Öz

Araştırmanın amacı ise, sınıf tekrarı yapan lise 1 ve 2. sınıf öğrencilerinin akademik erteleme davranışını, kendini toparlama, yaşam doyumu, akademik özdeşleşme ve motivasyon değişkenleriyle oluşturulan bir model kapsamında test etmektir. Nedensel karşılaştırmalı yönteminin kullanıldığı çalışmada, 2013-2014 eğitim öğretim yılında, sınıf tekrarı yapan 234 lise öğrencisi üzerinde yapılmıştır. Araştırma grubundaki öğrencilerin 92 (%40)'si erkek ve 140 (%60)'ı kız öğrencidir. Veri toplama aracı olarak; Aitken (1982) tarafından geliştirilmiş, Balkıs (2007) tarafından Türkçeye uyarlanmış, Akademik Erteleme Ölçeği; Terzi (2006) tarafından geliştirilmiş Kendini Toparlama Gücü Ölçeği; Diener (2004) tarafından geliştirilen ve Köker (1991) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Yaşam Doyumu Ölçeği; Bozanoğlu (2004) tarafından geliştirilen Akademik Güdülenme (Motivasyon) Ölçeği; Balkıs, Duru ve Buluş (2009) tarafından geliştirilmiş Akademik Özdeşleşme Ölçeği çalışmada kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, nihai modele ilişkin elde edilen uyum katsayıları kabul edilen sınırların oldukça üzerinde çıkmıştır. NFI, CFI, GFI, IFI, TLI' nin .90'ın üzerinde çıkması o modelin iyi uyum gösterdiğini işaret etmektedir. Ki-Kare ($X^2 /sd=3.33/2$) 1.67 ve RMSEA .048 bulunmuştur. Aynı zamanda, motivasyon değişkeninin akademik ertelemeye doğrudan, anlamlı ve negatif yönlü etki yaptığı görülmektedir ($t=-5.74$, $p<.01$). Motivasyonun akademik ertelemeye doğrudan etki değeri $\beta =-.40$ olduğu görülmektedir. Buna göre, öğrencilerin motivasyonun artması ile birlikte, akademik erteleme davranışlarının azaldığını söylenebilir.

Anahtar kelimeler: Akademik erteleme, kendini toparlama, yaşam doyumu, akademik özdeşleşme ve motivasyon

* Kırıkkale University Faculty of Education, Kırıkkale 71000, Turkey, mkandemir61@gmail.com

** Karadeniz Technical University, Fatih Education Faculty, Trabzon 61000, Turkey, mehmetpalanci@arel.edu.tr

*** Gaziosmanpaşa University, Faculty of Education, Tokat 70000, Turkey, tahsin.ilhan@gop.edu.tr

**** Dokuz Eylül University, Department of Sociology, İzmir 3522, Turkey, mujdatavci@deu.edu.tr

1. Giriş

Öğrencilerin eğitim yaşam süresini etkileyen önemli faktörlerden biri olan sınıf tekrarı, eğitim sisteminin önemli bir olgusudur. Bir öğrencinin sınıf tekrarı yaşaması, başarısızlık kimliği yaşaması, akranlarına göre yaşama en az 1 yıl geriden devam etmesi, değişen duruma uyum sağlayamaması gibi istenmeyen yaşantılara neden olabilmektedir. Öğrencilerin başarısızlık yaşayarak, bu olgunun içine girmesine neden olabilecek önemli değişkenler arasında öğrencilerin yaygın olarak yaptığı akademik erteleme davranışı gösterilebilir. Bu davranış, Rothblum, Solomon ve Murakami (1986) tarafından sınavlara hazırlanma, ödevleri geciktirme gibi akademik görevleri, sürekli ya da bazen geciktirme tanımlanmaktadır. Bu tanılama, akademik ertelemeyle ilgili yapılan ilk tanımlamalardandır. Akademik ertelemeyle ilgili yapılan tanımlamaların daha sonra, öğrencilerin yaşadığı, içsel ya da dışsal davranışlarıyla ve davranışın sonuçlarıyla ilişkilendirildiği görülmektedir. Senecal, Koestner ve Vallerand (1995), akademik erteleme davranışını, öğrencilerin kendilerinden beklenen akademik görevlerini zamanında yapmamış olmasına bağlı olarak, stres düzeyinin üst seviyesine çıkıncaya kadar bu görevlerinden uzak durma olarak tanımlamaktadır. Ferrari, Johnson ve McCown (1995) göre ise akademik erteleme davranışı, öğrencilerin akademik başarısızlık yaşamasına neden olan akademik görevlerden kaçınma davranışı olarak değerlendirmektedir. Akademik erteleme ile ilgili hangi tanım yapılırsa yapılsın, öğrencilerin akademik görevlerini geciktirmesine ve buna bağlı olarak ertelemenin negatif sonuçlarına vurgu yapıldığı görülmektedir. Diğer taraftan, öğrenciler akademik erteleme yaparak (Tice & Baumeister, 1997) kısa süreli bazı faydalar elde edebilmektedirler. Başka bir anlatımla, öğrenciler erteleme davranışı yaparak, ders çalışma, sınava hazırlanma gibi yaşadıkları akademik kaygılardan belli sürekliliğine kurtulmaktadırlar. Kandemir (2012) tarafından bir araştırmada, üniversiteye giriş sınavlarına hazırlanan öğrencilerin yaşadıkları başarısızlık korkusu ve sınav kaygısı ile akademik erteleme arasında olumlu yönde ilişkili olduğu bulunmuştur. Bu bağlamda düşünüldüğünde, öğrenciler yaşadıkları korku ve kaygıdan uzaklaşmanın bir yöntemi olarak erteleme yaptığı, yani öğrenciler akademik erteleme davranışı ile kısa süreli rahatlamalar yaşadıkları söylenebilir.

Akademik erteleme davranışı, ertelemenin en sık yaşanan türü olduğu bilinmektedir (Balkıs, 2006; Clark & Hill, 1994). Hill, Chabot ve Barral (1978) göre, üniversite öğrencilerinin yaklaşık %50'si; Solomon ve Rothblum'a (1984) göre, yaklaşık % 46'sı, Balkıs ve Duru'ya (2009) göre, yaklaşık olarak % 23' ü akademik erteleme yapmaktadır. Literatürde akademik erteleme yönelik belirtilen rakamlar, bu davranışın yaygın olduğunu göstermektedir. Akademik erteleme yapan öğrenciler, bu davranışın olumsuz sonuçlarıyla karşılaştıklarına ilişkin önemli çalışmalar bulunmaktadır (Burka & Yuen, 1983; Kandemir, 2010). Akademik erteleme davranışı, erteleme yapan öğrencinin akademik başarısızlık yaşaması (Burka & Yuen, 1983; Ferrari, Johnson ve McCown, 1995; Knaus, 1998), zor derslerden geri kalması (Rothblum, Solomon & Murakami, 1986), okul devamsızlığı yapması ve okulu bırakması (Knaus, 1998) gibi olumsuz sonuçlar doğurmaktadır. Aynı zamanda, erteleme kişinin sağlığını olumsuz yönde etkilemektedir. Tice ve Baumeister (1997) üniversite öğrencileri ile yapmış oldukları araştırmada eğitim-öğretim yılının başında erteleme yapanlarla yapmayanların sağlık durumlarının benzerlik gösterdiğini ancak yıl sonunda erteleme yapan kişilerin daha fazla stres tepkisi gösterdiğini ortaya çıkarmıştır. Burka ve Yuen'a (1983) göre ise, bireyler erteleme davranışı yaptıklarını fark ettiklerinde suçluluk, panik, gerginlik, kaygı, sıkıntı ve yetersizlik gibi olumsuz duygular yaşamaktadırlar. Knaus

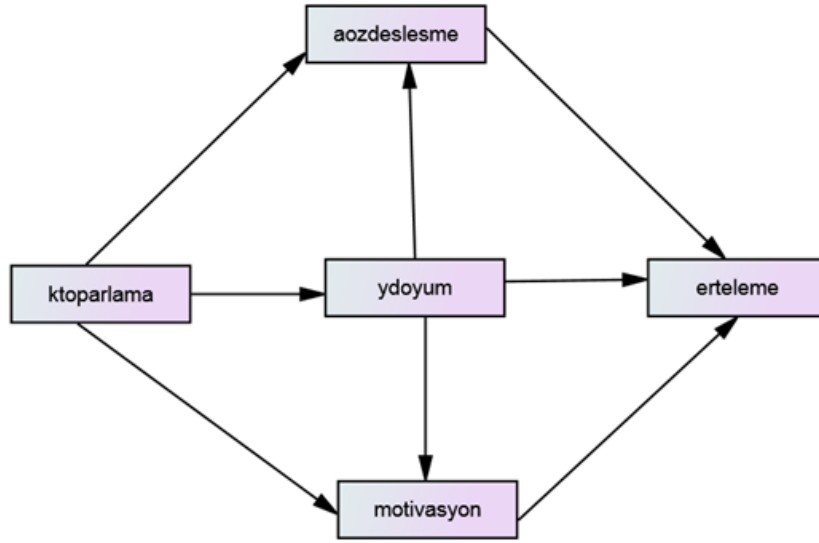
(1998), erteleme yapan bireylerin yaşadıkları duygusal sonuçlarının çoğunun, bilişsel nedenlere bağlı olarak açıklanmakta ve bu iki yön arasında bir döngü oluştuğunu söylemektedir.

Akademik ertelemenin, yaygınlığı ve sonuçlarının yanında akademik ertelemenin nedensellikleri üzerinde önemli çalışmaların olduğu literatürde görülmektedir (Farran, 2004; Kandemir, 2010; Klassen, Krawchuk & Rajani, 2007). Akademik ertelemenin nedensellik araştırmalarında, benlik, özyeterlik, kişilik, motivasyon, yaşam doyumu, zaman yönetimi, kontrol odağı gibi önemli değişkenler olduğu görülmektedir (Kandemir, 2012). Aynı zamanda, akademik ertelemenin bir güdülenme ya da motivasyon sorunu olduğunu açıklayan önemli literatür bulunmaktadır (Klassen ve diğ.,2008; Lekich, 2006). Bozanoğlu'na (2004) göre, akademik güdülenme en temel anlamıyla akademik işler için gerekli enerjinin üretilmesi olarak tanımlanmaktadır. Burka ve Yuen (1983), güdülenme ve erteleme arasındaki döngüyü şu şekilde açıklamaktadır: Bireyler, başarı için güdülenmenin önemli olduğunu bilmekte ve erteleme döngüsü sürecinde bu durumun bilincinde olarak işlerin başlangıcında güdülerini daha yüksek tutacaklarına dair kendilerine sözler vermektedirler. Ancak, bu bireyler istenilen süre içerisinde akademik etkinliklerini yerine getirmek için niyetli olmalarına rağmen kendi kendilerini güdüleme konusunda zaman zaman başarısız olabilmektedirler (Senecal, Koestner & Vallerand 1995). Dolayısıyla, var olan bu durum bireylerin erteleme davranışının ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Araştırmanın diğer bir değişkeni olan yaşam doyumunun da akademik ertelemenin önemli bir değişkeni olduğu ilgili literatürde görülmektedir (Binder, 2000; Savithri, 2014). Veenhoven (1996) yaşam doyumu, bireyin kendi yaşantısından ne kadar hoşnut olduğunun göstergesi olarak yaşam doyumunu tanımlamaktadır. Binder (2000) ve Savithri (2014) öğrencilerin yaşamından almış oldukları doyum ile akademik erteleme arasında negatif yönlü bir korelasyon olduğunu, aynı zamanda yaşam doyumunun akademik ertelemeyi yordamada negatif yönlü ve anlamlı bir etkisinin olduğunu ifade etmektedirler. Öğrencinin okul yaşamında önemli bir değişken olan diğer bir değişken de, akademik özdeşleşmedir. Akademik özdeşleşme, öğrencinin akademik ortamda göstermiş olduğu akademik performansı üzerine temellendirdiği benlik saygısının bir devamıdır (Osborne, 1997). Motivasyon kavramıyla yüksek bir korelasyona da sahip olan akademik özdeşleşme, Balkıs, Duru ve Buluş'a (2009) göre akademik ertelemeye negatif yönlü ve güçlü bir ilişki içindir. Öğrencilerin kendini akademik görevlerle ilişkilendirmesi, bu görevlerin kendi benliğine katkı sağladığını görmesi, akademik sorumluluklarını ertelemekten yerine getirmeye neden olabilir. Son yıllarda, bireylerin günlük yaşamda karşılaştıkları problemlerle etkili bir şekilde başa çıkma yeteneği olarak tanımlanan kendini toparlama (yılmazlık) (Allen & Hurtes, 1999), insan doğasını açıklamada kullanılan önemli bir değişkendir. Bu değişkenle akademik erteleme arasında ilişkiyi açıklamaya çalışan önemli araştırmalar bulunmaktadır. İlgili literatür incelendiğinde, kendini toparlama gücü akademik erteleme arasında negatif yönlü güçlü ilişkilerin olduğu görülmektedir (Öksüz ve Güven, 2014).

Akademik erteleme davranışını açıklamaya yönelik yapılan araştırmalarda yukarıda belirtildiği gibi, kendini toparlama, yaşam doyumu, motvasyon, akademik güdülenme değişkenleri önemli yer tutmuştur. Literatür incelendiğinde, sınıf tekrarı yapan öğrencilerin yani akademik risk grubu özelliğini taşıyan öğrencilerin akademik erteleme davranışını açıklamaya ilgili kendini toparlama, yaşam doyumu, motivasyon, akademik güdülenme değişkenlerinin kullanılmadığı ya da birlikte, akademik ertelemeyi ne düzeyde açıkladığına ilişkin araştırmalara literatürde

rastlanmamıştır. Bu bağlamda düşünüldüğünde, yapılan bu araştırmanın katma değerinin önemli olduğu düşünülmüştür. Araştırmanın bir model testiyle yürütülüyor olması bu değişkenlerin birlikte kullanıldığı araştırmalardan farklılığı olduğu söylenebilir.

Sınıf tekrarı yapan lise öğrencilerinin akademik erteleme davranışı kendini toparlama, yaşam doyumu, akademik özdeşleşme ve motivasyon değişkenleriyle doğrudan ve dolaylı ilişkilerle bir model kapsamında yordamakta mıdır? Bu araştırma sorusuna yönelik, kuramsal ilişkiler dikkate alınarak oluşturulan hipotez test modeli aşağıdaki gibidir.



Hipotezler

1. Akademik erteleme davranışı, kendini toparlama, yaşam doyumu, akademik motivasyon ve akademik özdeşleşme ile bir model kapsamında yordamaktadır.
2. Akademik erteleme davranışı; yaşam doyumu, motivasyon ve akademik özdeşleşme değişkenleri tarafından doğrudan etkilerle yordamaktadır.
3. Kendini toparlama davranışı diğer değişkenlerle birlikte toplam etkisi, akademik ertelemeyi yordamaktadır.
4. Yaşam doyumu, diğer değişkenlerle (motivasyon ve akademik özdeşleşme) birlikte toplam etkisi, akademik ertelemeyi yordamaktadır.

2. Yöntem

Bu bölümde araştırma sorularına cevap aranması için benimsenen yol anlaşılır olarak sergilenmelidir. Bunun için araştırmanın türüne göre değişiklikler yapılabilmek koşuluyla aşağıdaki alt başlıklar açıklanmalıdır. Araştırmanın deseni araştırma soruları ve süreç ile bağlantılı olacak şekilde verilmeli, veri toplama araçlarının psikometrik özellikleri tanıtılmalıdır. Verilerin analizi için veri üzerinde yapılan çalışmalar ve analiz tekniğine karar verme süreci gerekli ise yapılan analizi kısa tanıtımı yapılmalıdır.

2.1. Araştırmanın Modeli/ Deseni

Nedensel-karşılaştırmalı modele göre (Fraenkel ve Norman, 2006; Gall, Borg ve Gall 1996) var olan bir durum içinde araştırmanın müdahalesi olmadan değişkenler arasındaki ilişkiler neden-sonuç etki bağlamında incelenmektedir. Araştırmada, üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarını, kendini toparlama, güdülenme, yaşam doyumu ve akademik özdeşleşmeyle birlikte açıklanmaya çalışıldığı bir hipotez model önerilmiştir. Bu modelin test edilmesi için path analizi çalışması yapılmıştır. Path analizi, yapısal eşitlik modelleri veya AMOS'da ölçülen ve gizil değişkenler arasındaki "nedensel" ilişkileri sınamada kullanılan kapsamlı bir istatistiksel yaklaşımdır. Bu araştırma kapsamında oluşturulan kavramsal modelde değişkenler arasında tek yönlü oklarla gösterilen her bir yol, bir neden-sonuç ilişkisi ortaya koymaktadır. Karasar (2002) tarama modeli ile elde edilen bilgilerin gerçek bir neden-sonuç ilişkisi olarak yorumlanamayacağını belirtmekle birlikte, araştırmaların yapılmasındaki karşılaşılan ekonomik, teknik veya etik güçlükler nedeniyle, tarama ile bulunan ilişkilerin de neden-sonuç ilişkisi olarak yorumlanabileceğini belirtmiştir. Bu anlamda bu araştırmada ortaya konulan hipotez modelin test edilmesi için nedensel karşılaştırmalı model kullanılmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırma, 2013-2014 eğitim öğretim yılında, 234 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Araştırma grubundaki öğrenciler, 1 yıl sınıfta kalmış öğrenciler olup, 2013-2014 eğitim öğretim yılında aynı sınıfta okula devam eden öğrencilerdir. Araştırmaya katılan öğrencilerin 92 (%40)'si erkek ve 140 (%60)'ı kız öğrencidir.

2.3. Verilerin Toplanması

2.3.1. Veri toplama araçları

Aitken Akademik Erteleme Ölçeği: Aitken (1982) tarafından geliştirilmiş ölçek Balkıs (2007) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek tek boyutludur ve 5'li likert tipi toplam 16 maddeden oluşmaktadır. Balkıs (2007) tarafından yapılan uyarlama çalışmalarında, ölçeğin geçerlik çalışmaları için, farklı bölümlerde öğrenim gören, 293 öğrenciye ulaşılmıştır. Ölçekteki her maddenin akademik görevleri erteleme eğilimi düzeyini ölçüp ölçmediğini ayırt etmek için madde toplam (item-total) korelasyonlarına bakıldığında, .33 ile .73 arasında bir değişim olduğu görülmüştür. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı Cronbach Alfa (α) = .89 olarak görülmüştür Test-tekrar test güvenilirliği için yapılan analizlerde Pearson korelasyon katsayısı $r = .87$, $p < .001$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Ölçeğin yapı geçerliliğini test etmek için faktör analizi yapılmıştır. Faktör Analizi sonucunda ölçeğin tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Tek faktörün açıkladığı varyans % 38 ve bu faktöre ait öz değer 6.14'tür.

Akademik Güdülenme Ölçeği: Bozanoğlu (2004) tarafında geliştirilen akademik güdülenme ölçeği, öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerindeki bireysel farklılıkların belirlenmesinde kullanılabilmesi amacıyla geliştirilmiştir. 20 maddeden oluşan ölçeğin, faktör analizleri sonucunda toplam değişkenliğin % 42.2'sini açıklayan üç faktör elde edilmiştir. Madde-toplam korelasyon değerleri .43 ile .60 arasında değişen ölçeğin iç tutarlık katsayısı ölçeğin bütünü için .86 olarak bulunmuştur.

Yaşam Doyumu Ölçeği (The Satisfaction with Life Scale): Diener, Emmons, Larsen ve Griffin (1985) tarafından geliştirilmiş olup genel yaşam doyumunu ölçmektedir. Ölçek farklı yaş gruplarında ve farklı örgütlerdeki uygulamalarda kullanılabilir. Life Satisfaction Index-A ile $r = .81$, akranların değerlendirmeleri ile $r = .64$ korelasyonu olan Yaşam Doyumu Ölçeği'nin oldukça yüksek paralel test geçerliliği belirlenmiştir. Test-tekrar test güvenilirliği iki hafta ve bir ay sonraki ölçümlerde $.84$ olarak bulunmuştur (Pavot ve Diener, 2009). Pavot ve Diener (2009) ölçeğin kullanımının serbest olduğunu ve izin alınmasına gerek olmadığını belirtmişlerdir. Ölçek daha önce Köker (1991) tarafından Türkçe'ye çevrilmiştir. Araştırmacı tarafından tekrar Türkçe'ye çevrilen ölçek, toplam beş maddeden oluşmaktadır. 1-7 dereceli Likert tipindedir. Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı $.87$ olarak hesaplanmıştır.

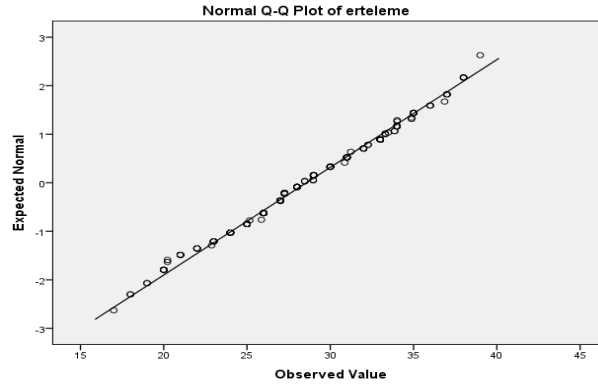
Kendini Toparlama Gücü Ölçeği: Terzi (2006) tarafından geliştirilmiş kendinin toparlama gücü ölçeği, Ölçek 24 maddeli 7'li Likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin yapı geçerliği faktör analizi ile saptanmıştır. Yapılan benzer ölçekler geçerliği çalışmasında ise KTGÖ ile Genelleştirilmiş Özyeterlik Ölçeği arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r = .83$). Ölçeğin cronbach alpha güvenilirlik katsayısı $.82$; test-tekrar test güvenilirlik katsayısı $r = .84$ olarak saptanmıştır. Ölçeğin madde toplam korelasyonları ise $.03$ ile $.69$ arasında bulunmuştur.

Akademik Özdeşleşme Ölçeği: Osborne (1997) tarafından geliştirilen akademik özdeşleşme ölçeği, Balkıs, Duru ve Buluş (2009) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Orijinal ölçekte 13 madde yer almaktadır ve Chronbach alfa katsayısı $.83$. Uyarlama çalışması kapsamında yapılan analizlerde 7. Ve 10 maddenin madde toplam korelasyon katsayıları çok düşük olduğu için ölçekten çıkarılmıştır. Böylelikle ölçeğin Türkçe versiyonu 11 maddeden oluşmaktadır. 11 maddelik ölçeğin Cronbach alfa katsayısı $.75$, toplam varyansın %32. 13'ünü açıklayan tek faktörden oluşmaktadır.

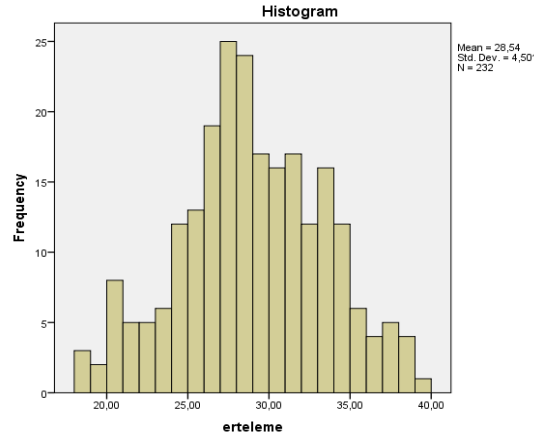
2.4. Verilerin Analizi

Sınıf tekrarı yapan lise öğrencilerinin akademik erteleme davranışı kendini toparlama, yaşam doyumunu, akademik özdeşleşme ve motivasyon değişkenleriyle doğrudan ve dolaylı ilişkilerle bir model kapsamında yordanmaya çalışılmıştır. Bu amaçla, *path (yol analizi)* ve bu modelin test edilmesi için *AMOS 16* istatistik programı kullanılmıştır. Path modelleri, gözlenen değişkenler arasındaki daha karmaşık ilişkilerin modellenmesi daha fazla katkı sağlanması için, regresyon analizini ve korelasyon katsayılarını kullanan bir anlayışa sahiptir. Path analizi, değişkenler arasında neden-sonuç ilişkisine dayalı modelleri kurar ve kurulan model, gözlenen korelasyonlara uygun açıklama getirmek ve bir dışsal değişkenin modelde yer alan diğer bir değişken ile arasındaki korelasyonu ve nedensellik etkisini ne ölçüde yansıttığını değerlendirmek amacıyla kullanılmaktadır (Bollen, 1989; Schumacker & Lomax, 2004). Maruyama (1998) path analizini bağımlı değişkenler üzerindeki bağımsız değişkenlerin kısmi etkilerini standartlaştırılmış regresyon katsayıları ile gösteren bir analiz yöntemi olarak da bilinmektedir. Path analizinde aynı zamanda, toplam, doğrudan ve dolaylı etkiler içindeki herhangi iki değişken arasındaki toplam etkilerin ayrıştırılmasına katkı sağlar (Bollen, 1989). Bu bağlamda, akademik erteleme davranışını, kendini toparlama, yaşam doyumunu, motivasyon ve akademik özdeşleşme değişkenleri arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkilerle ne düzeyde yordandığını öğrenmek amacıyla Path modeli araştırmada kullanılmıştır. Hipotez modeli test

etmeden önce veriler analize hazırlandı ve yapılması gereken bazı sayıtlılar yerine getirildi. Yapılan bu işlemler şu şekilde özetlenebilir: Araştırma verisinde yer alabilecek ve araştırma sonucunu etkileyebilecek olası aykırı ve uç değerler öncelikle tespit edilmeye çalışılmıştır. SPSS 19 paket programına girilen 234 öğrenciye ait verilerin, frekans dağılımları incelenmiştir. İnceleme sonucunda, 3 maddede, belirlenen ranjin dışına çıkılarak, 12, 22 ve 65 değerlerinin veri setine girildiği görülmüştür. İlgili anketler gözden geçirilerek gerekli düzeltmeler veri setinde yapılmıştır. Daha sonra, her bir öğrencinin Mahalanobis uzaklıklarına bakılmış, 0.05 anlamlılık düzeyi için ilgili regresyon modelindeki bağımsız değişken sayısına karşılık gelen chi - square tablo değerinin üzerinde olan, Mahalanobis değerine sahip olan 2 öğrenciye ait veriler (veri numarası;91, 121), veri dosyasından çıkartılmıştır. Hem bu yöntemle hem de her bir öğrencinin Z değerlerine bakılarak (+3 ve -3 aralığı dışında kalan) 2 veriye ait uç değerler (outliers) temizlenmiş ve veri dosyası yeniden kaydedilmiştir. Uç değerler silinmeden önce akademik ertelemeyle ilgili normallik grafiği ve histogramı (Şekil 1 ve 2) incelenmiştir.



Şekil 2. Akademik erteleme normal dağılıma uygunluğuna ilişkin Q-Q grafiği



Şekil 3. Akademik erteleme puanına ilişkin histogram

Yukarıdaki incelemeler sonrasında yapılan düzenlemeler sonrasında, veride gerek tek boyutlu(univariate) gerekse çok boyutlu olarak (multivariate) uç ve aykırı değer olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Tabachnick ve Fidell (2001)'e göre, regresyon analizinin ön koşullarından biri, yordanan ve yordayıcı değişkenlerin birbirleriyle doğrusal bir ilişki içinde olmasıdır. Bunun için öncelikle matris saçılım grafikleri ve parçalı saçılım grafikleri yoluyla akademik öz yeterlik puanlarının bağımsız değişkenlerle ilişkilerini görselleştiren parçalı regresyon grafikleri incelenmiş ve sonucunda doğrusallığı etkileyecek bir durumun olmadığı görülmüştür.

Doğrusallık için daha sonra, araştırma değişkenlerinin kendi aralarındaki ilişkileri incelenmiştir. Bu inceleme korelasyon analizinde .01 ve .05 anlamlılık düzeyinde gerçekleşmiştir. Sonuçlar Tablo 1’de sunulduğu gibidir.

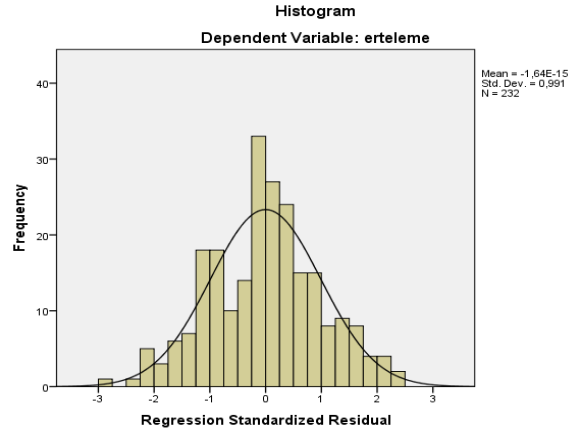
Tablo 1
Araştırma Değişkenleri Arasındaki Korelasyonel İlişkiler

	1	2	3	4	5
Akademik Erteleme (1)	1				
Kendini Toparlama (2)	-.38**	1			
Yaşam doyumu (3)	-.26**	.43**	1		
Motivasyon (4)	-.48**	.48**	.26**	1	
Akademik Özdeşleşme (5)	-.22**	.14*	.13*	.13*	1
TOPLAM	232	232	232	232	232

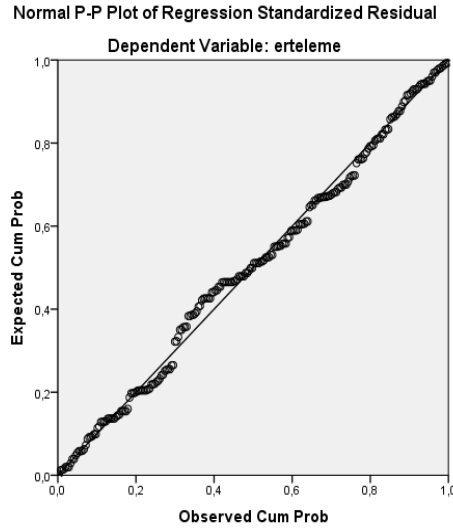
*p<.05, ** p<.01

Tablo 1 incelendiğinde, araştırma değişkenleri arasında genel anlamda .01 ve .05 düzeyinde anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir. Araştırmanın bağımlı değişkeni olan akademik erteleme ile bağımsız değişkenler arasında anlamlı ilişkinin olduğu görülmektedir. Korelasyon tablosu incelendiğinde, akademik erteleme davranışı ile diğer değişkenler arasında, negatif yönlü anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir. Bu değişkenlerden özellikle, motivasyon (-.48) ve kendini toparlama (-.38) değişkenlerinin güçlü ilişkisi olduğu bulunmuştur. Yordayıcı değişkenlerin ikisi arasında mükemmel yakın bir ilişki olduğunda birlikte değişkenliğe, ikiden çok yordayan değişken arasında mükemmel yakın bir ilişki olduğunda ise çoklu değişkenliğe işaret eder. Bağımsız değişkenler arasında .80 üzerindeki korelasyon çoklu bağlantı sorunun göstergesidir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). İkili ve çoklu değişkenliğin olup olmadığını anlamak için, korelasyon analiz sonucunu gösteren tablo yeniden incelenmiştir. Tablo 1 de incelendiğinde, değişkenler arasında .80 üzeri bir korelasyon katsayısı olmadığından değişkenler arasında çoklu değişkenlik sorununun olmadığını söylemek mümkündür.

Path analizinden önce, tek ve çok boyutlu durumlar için bağımlı değişkenin normalliğine de bakılmıştır. Bunun için, öğrencilerin akademik erteleme inancına yönelik puanların dağılımı ve histogramı incelenmiştir. Şekil 3 ve 4’de görüldüğü gibi, dağılımın normale yakın olduğu bulunmuştur. Kolmogorov-Smirnow testi sonucu incelendiğinde, öğrencilerin akademik erteleme puanlarını tek boyutlu düzeyde $p=.10$ olduğu yani $p> 05$ olduğu, dolayısıyla puanların normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Normallik testi için yapılan diğer bir analiz ise, Shapiro-Wilk testi sonucunun ise, $p=.15$ olduğu yani $p> 05$ olduğu bulunmuştur. Bu sonuca göre de, akademik erteleme inancı puanlarının normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşmak mümkündür. Bu işlemlerden sonra, standartlaştırılmış hatalara yönelik istatistikler yapılmış ve uç değerlerin olup olmadığı yeniden gözden geçirilmiştir. Şekil 3’ de dağılımlar incelendiğinde, dağılımda, sağ ya da sola çarpıklığın olmadığı görülmektedir. Aynı zamanda, tahmin edilen değerlerin (predicted values) hata varyanslarının homojen olmasıdır. Bunun için, ZRESID’in ZPRED ile saçılım diyagramı incelenmiş, belirgin bir yapı göze çarpmamaktadır. Buna göre varyansların homojenliğinin sağlandığı söylenebilir. Bu bağlamda yapılan analiz sonrasında aşağıdaki gibi, histogram, grafik ve diyagrama ulaşılmıştır. Aşağıdaki şekiller incelendiğinde, hataların normalliğinin de sağlandığı görülmektedir.



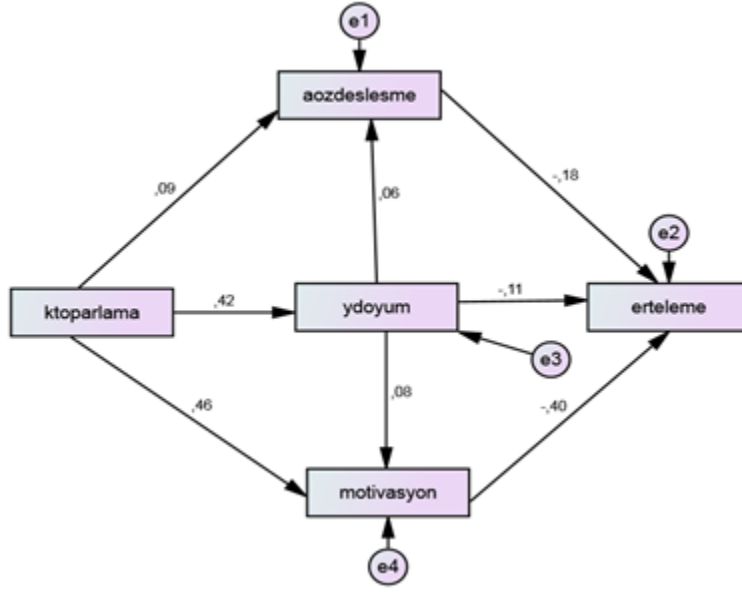
Şekil 4. Akademik Erteleme Puanlarının Standartlaştırılmış Puanlar Histogramı



Şekil 5. Akademik Erteleme Puanlarının Normal P-P Grafiği

3. Bulgular

Akademik erteleme davranışının bir modelle açıklanmaya çalışıldığı araştırmada, verilerin düzenlemesi ve temel sayıtların sağlanmasından sonra, hipotez modelin AMOS 16 istatistik programında test edilmesi işlemine geçilmiştir. Yapılan analiz sonucunda, şu sonuçlara ulaşılmıştır.



Şekil 6. Test edilmiş nihai model sonuçları

Tablo 2

Uyum Katsayılarına İlişkin İstatistiksel Değerler

Ölçüm	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Modelin Uyum İndeksi Değerleri
(X^2/sd)	≤ 3	$\leq 4-5$	1.67
RMSEA	$\leq .05$	.06-.08	.048
NFI	$\geq .95$	.94-.90	.97
CFI	$\geq .97$	$\geq .95$	.98
GFI	$\geq .90$	.89-.85	.95
TLI	$\geq .95$	.94-.90	.95
IFI	$\geq .95$	.94-.90	.99

Nihai modele ilişkin elde edilen uyum katsayıları kabul edilen sınırların oldukça üzerinde çıkmıştır. NFI, CFI, GFI, IFI, TLI' nin .90'ın üzerinde çıkması o modelin iyi uyum gösterdiğini işaret etmektedir. Ki-Kare ($X^2/sd=3.33/2$) 1.67 ve RMSEA .048 bulunmuştur. Bu katsayılar ve uyum indeksleri dikkate alındığında, modelin istenen düzeyde uyum değerlerine sahip olduğu anlaşılmaktadır (Bollen, 1989; Browne ve Cudeck, 1993; Byrne, 2010; Hu ve Bentler, 1999; Kline, 2011; Tanaka ve Huba, 1985). Test edilen tek faktörlü model şekil 1'de gösterilmiştir. Bu sonuçlar dikkate alındığında temel hipotezin doğrulandığı görülmektedir. Aynı zamanda, kendini toparlamadan, yaşam doyumuna; kendini toparlamadan motivasyona; motivasyondan akademik ertelemeye; akademik özdeşleşmeden akademik ertelemeye giden yollar .01 düzeyinde anlamlı oldukları görülmektedir. Diğer yolların ise anlamlı olmadıkları görülmektedir. Modelde yer alan bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenler üzerindeki doğrudan, dolaylı ve toplam etkilerine ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 3

Bağımsız Değişkenlerin, Bağımlı Değişkenler Üzerindeki, Doğrudan, Dolaylı ve Toplam Etkileri

	Kendini Toparlama			Yaşam Doymu			Motivasyon			Akademik Özdeşleşme		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Yaşam Doymu	.42	-	.42	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Motivasyon	.46	.03	.50	.08	-	.08	-	-	-	-	-	-
Akademik Özdeşleşme	.09	.03	.11	.06	-	.06	-	-	-	-	-	-
Akademik Erteleme	-	-.26	-.26	-.11	-.04	-.15	-.40	-	-.40	-.18	-	-.18

1: Doğrudan Etkiler; **2:** Dolaylı Etkiler; **3:** Toplam Etkiler

Akademik ertelemeyi açıklamaya çalışan model testinde elde edilen değerler incelendiğinde, motivasyon değişkeninin akademik ertelemeye doğrudan, anlamlı ve negatif yönlü etki yaptığı görülmektedir ($t=-5.74$, $p<.01$). Motivasyonun akademik ertelemeye doğrudan etki değeri $\beta =-.40$ olduğu görülmektedir. Buna göre, öğrencilerin motivasyonun artması ile birlikte, akademik erteleme davranışlarının azaldığını söylenebilir. Tablo incelendiğinde, akademik özdeşleşme değişkeninin akademik ertelemeye doğrudan, anlamlı ve negatif yönlü etki yaptığı görülmektedir ($t=-2,619$, $p<.05$). Akademik özdeşleşmenin, akademik ertelemeye doğrudan etki değeri $\beta =-.18$ olduğu görülmektedir. Buna göre düşünüldüğünde, akademik özdeşleşmenin artması ile birlikte, akademik erteleme davranışlarının azaldığını söylemek mümkündür. Araştırma sonuçları incelendiğinde, yaşam doyumunun akademik ertelemeye doğrudan anlamlı bir etkisinin olmadığı ($t=-1,503$, $p>.05$) görülmektedir. Yaşam doyumunun, akademik ertelemeye doğrudan etkisinin $\beta =-.11$ olduğu bulunmuştur. Fakat, yaşam doymu, akademik özdeşleşme ve motivasyon değişkenleriyle birlikte akademik ertelemeye toplamda $\beta =-.15$ etki yaptığı görülmektedir. Yani yaşam doymu, akademik özdeşleşme ve motivasyonla birlikte akademik ertelemeye anlamlı ve negatif yönlü katkı sağladığını söylemek mümkündür. Araştırma sonuçları incelendiğinde, kendini toplama gücünün akademik ertelemeyi yaşam doymu, motivasyon ve akademik özdeşleşme üzerinden toplamda $\beta =-.26$ etki yaptığı görülmektedir. Buna göre düşünüldüğünde, öğrencilerin kendini toplama gücünün artması, akademik ertelemeyi düşürdüğünü ve bu anlamda akademik erteleminin yordanmasına önemli katkılarının olduğu söylenebilir.

4. Tartışma ve Sonuç

Araştırma sonucunda, sınıf tekrarı yapan öğrencilerin akademik erteleme davranışının, kendini toplama, yaşam doymu, motivasyon ve akademik özdeşleşme ile birlikte bir model kapsamında açıklandığı görülmektedir. Bu bağlamda temel hipotezin doğrulandığı görülmektedir. Araştırma sonucunda, akademik erteleme davranışını, kendini toplama gücü dışındaki diğer değişkenlerin yordadığı görülmektedir. Kendini toplama gücünün ise toplamda ve diğer aracı değişkenlere yaptığı katkıyla birlikte akademik ertelemeyi yordadığı görülmüştür.

Akademik ertelemeyi açıklamaya çalışan model testinde elde edilen değerler incelendiğinde, motivasyon değişkeninin akademik ertelemeye doğrudan, anlamlı ve negatif yönlü etki yaptığı görülmektedir. Motivasyonun akademik ertelemeye doğrudan etki değeri $\beta = -.40$ olduğu görülmektedir. İlgili literatür incelendiğinde, motivasyon ya da güdülenmenin akademik ertelemeyi açıklamada araştırma sonuçlarına benzer bulgulara rastlanmıştır (Akbaş, 2009; Klassen ve diğ., 2008; Lekich, 2006; Lee, 2005). Öğrencilerin akademik sorumluluklarına ilgi, merak duyması ve bu bağlamda çaba göstermesi, akademik sorumlulukları yerine getirmede hızlı davranmalarına neden olabilir. Araştırma sonuçları incelendiğinde, yaşam doyumunun akademik ertelemeye doğrudan anlamlı bir etkisinin olmadığı ($t = -1,503$, $p > .05$) görülmektedir. Yaşam doyumunun, akademik ertelemeye doğrudan etkisinin $\beta = -.11$ olduğu bulunmuştur. İlgili literatür incelendiğinde araştırma bulgularının tam tersi durumla karşılaşıldığı görülmektedir. Binder (2000) ve Savithri (2014) öğrencilerin yaşamından almış oldukları doyum ile akademik erteleme arasında negatif yönlü bir korelasyon olduğunu, aynı zamanda yaşam doyumunun akademik ertelemeyi yordamada negatif yönlü ve anlamlı bir etkisinin olduğunu ifade etmektedirler. Yapılan çalışmada, korelasyon yeterliliği incelendiğinde, yaşam doyumu ile akademik erteleme arasında negatif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Fakat değişkenler modele girildiğinde, sınıf tekrarı yapan öğrencilerin erteleme davranışını, motivasyon, yılmazlık ya da akademik özdeşleşme gibi daha önemli değişkenlerin açıklama düzeyleri daha baskın olmuş olabilir. Yani sınıf tekrarı yapan öğrencilerin erteleme yapmasındaki temel nedenler arasında yaşam doyumundan daha öncelikli değişkenler olabilir. Araştırma sonucunda, akademik özdeşleşme değişkeninin akademik ertelemeye doğrudan, anlamlı ve negatif yönlü etki yaptığı görülmektedir. Buna göre düşünüldüğünde, akademik özdeşleşmenin artması ile birlikte, akademik erteleme davranışlarının azaldığını söylemek mümkündür. İlgili literatür incelendiğinde, araştırma bulgusunun desteklendiği görülmektedir.

Balkıs, Duru ve Buluş (2009)'nun, akademik erteleme eğiliminin-akademik başarı ile ilişkisinde, öğrencilerin akademik özdeşleşme ve kişisel sorumluluk düzeylerinin dolaylı rollerini araştırdığı bir çalışmada, akademik erteleme ile özdeşleşme arasında negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin, akademik görevleri kendi benliğini güçlendirmek için aracı görmesi, öğrenme motivasyonunu olumlu etkileyebilir. Bu durumda erteleme davranışı azalabilir. Araştırma sonuçları incelendiğinde, kendini toparlama gücünün akademik ertelemeyi yaşam doyumu, motivasyon ve akademik özdeşleşme üzerinden toplamda $\beta = -.26$ etki yaptığı görülmektedir. ilgili literatür incelendiğinde, araştırma bulgularının desteklediği görülmektedir (Öksüz ve Güven, 2014). Buna göre düşünüldüğünde, öğrencilerin kendini toparlama gücünün artması, akademik ertelemeyi düşürdüğünü ve bu anlamda akademik erteleminin yordanmasına önemli katkılarının olduğu söylenebilir. Yukarıdaki sonuçlar dikkate alındığında, araştırma hipotezlerinin çoğunluğunun doğrulandığı, fakat bir tanesinin doğrulanmadığı söylenebilir. Doğrulanmayan hipotez, "akademik erteleme davranışı; yaşam doyumu, motivasyon ve akademik özdeşleşme değişkenleri tarafından doğrudan etkilerle yordanmaktadır" hipotezidir. Araştırma sonucunda, yaşam doyumunun akademik ertelemeyi doğrudan etki değerinin yordayıcı olmadığı yukarıda belirtilmiştir. Bunun dışında, araştırma hipotezleri doğrulanmıştır.

Kaynaklar

- Aitken, M. E. (1982). *A personality profile of the college student procrastinator*. University of Pittsburgh: Pro Quest Dissertations and Theses. Retrieved March 21, 2012 from <http://search.proquest.com/docview/303242158?accountid=11054>.
- Allen, L. R. ve Hurtes, K. (1999). Making an Impact. *Parks ve Recreation*, 34 (11)
- Balkıs, M. (2006). *Öğretmen adaylarının davranışlarındaki erteleme eğiliminin, karar verme tarzları ile ilişkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Balkıs, M. (2007). Üniversite öğrencilerinin davranışlarındaki erteleme eğiliminin, karar verme stilleri ile ilişkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, (21), 67-83.
- Balkıs, M. ve Duru, E. (2009). Akademik erteleme davranışının öğretmen adayları arasındaki yaygınlığı, demografik özellikler ve bireysel tercihlerle ilişkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 5(1), 18-32.
- Balkıs, M., Duru, E., Buluş, M. ve Duru, S. (2009). *Akademik erteleme eğilimi-akademik başarı ilişkisinde akademik özdeşleşme ve kişisel sorumluluğun rolü*. 18. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İzmir
- Binder, K. (2000). *The effect of an academic procrastination treatment on student procrastination and subjective well-being*. Unpublished MA, Carleton University, Canada.
- Bollen, K. A. (1989). A new incremental fit index for general structural equation models. *Sociological Methods & Research*, 17(3), 303-316.
- Bozanoğlu, D. (2004). Akademik güdülenme ölçeği: Geliştirilmesi, geçerliği ve güvenilirliği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37, 83-98.
- Browne, M. W. ve Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. *Sage Focus Editions*, 154, 136-136.
- Burka, J. B., ve Yuen, L. M. (1983). *Procrastination: Why you do it, what to do about it*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming (2nd ed.)*. New York: Taylor & Francis.
- Clark, J. L., ve Hill, O. W. (1994). Academic procrastination among African- American college students. *Psychological Reports*, 75, 931-936.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş.(2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Diener, E., Emmons, R.A., Larsen, R.J., ve Griffin, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 1-5.
- Farran, B. (2004). *Predictors of academic procrastination in college students*. Unpublished Doctoral Dissertation. Fordham University. ABD.
- Ferrari, J.R., Johnson, J.L. ve McCown, W. (1995). *Procrastination and task avoidance: theory, research and treatment*. New York: Plenum.

- Fraenkel, J.R. ve Norman, E.W. (2006). *How to design and evaluate research in education*. New York: Mc Graw-Hill.
- Gall, D. M., Borg, R. W. ve Gall, P. J. (1996). *Educational research: An introduction* (6th Edition). USA: Longman Publishers.
- Hill, M., Hill, D., Chabot, A. ve Barral, J. (1978). A survey of college faculty and student procrastination. *College Students Personal Journal*, 12, 256-262.
- Hu, L. T. ve Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
- Kandemir, M. (2010). *Akademik erteleme davranışını açıklayıcı bir model*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kandemir, M. (2012). Öğrencilerin akademik erteleme davranışlarının, kaygı, başarısızlık korkusu, benlik ve başarı amaçlarıyla açıklanması. *Pegem Eğitim ve Öğretim*, 2, 4: 81-88.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Klassen, R., Krawchuk, L. ve Rajani, S. (2007). Academic procrastination of undergraduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemporary Educational Psychology*. 33, 915-931.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2nd ed.). New York: Guilford Press.
- Kline, R.B. (2011), *Principles and Practice of Structural Equation Modeling* (3rd Edition ed.). New York: The Guilford Press.
- Knaus, W.J. (1998). *Do it now! Break the procrastination habit*. New York: John WileyveSons, Inc.
- Köker S (1991) *Normal ve sorunlu ergenlerin yaşam doyumu düzeylerinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. A. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Lekick, N.(2006). *The relationship between academic motivation, self esteem and academic procrastination in college students*. Unpublished master"s thesis, Truman State University. Kirksville, Missouri.
- Maruyama,G. M. (1998). *Basics of Structural Equation Modeling*, Thousand Oaks, CA: Sage.
- Osborne,J.W.(1997). Race and academic disidentification. *Journal of Educational Psychology*, 89, 728-735
- Pavrot, W., ve Diener, E. (1993). Review of the satisfaction with life scale. *Psychological Assessment*, 5, 164-172.
- Rothblum, E. D., Solomon, L. J. ve Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal of Counseling Psychology*, 33(4), 387-394.
- Savithri , J.J. (2014). Interactive effect of academic procrastination and academic performance on life satisfaction. *International Journal of Science and Research (IJSR)*. 3 (3). 377-381.

- Senecal ,C., Koestner, R., & Vallerand, R. J. (1995). Self-regulation and academic procrastination. *Journal of Social Psychology, 135*(1), 607-619.
- Schumacker, R. E. ve Lomax, R. G. (2010). *A beginner's guide to structural equation modeling*. New York: Routledge
- Solomon, L. J. ve Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology, 31*, 503-509.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics* (4th ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Tanaka, J. S. ve Huba, G. J. (1985). A fit index for covariance structure models under arbitrary GLS estimation. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology, 38*(2), 197-201.
- Tice, D. M. ve Baumeister, R. F. (1997). Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health: The costs and benefits of dawdling. *Psychological Science, 8*, 454-458.
- Terzi, Ş. (2006). Kendini toparlama gücü ölçeğinin uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 3*(26), 77-86.
- Veenhoven, R. (1996). *The study of life satisfaction*. In: W. E. Saris, R. Veenhoven, A. C. Scherpenzeel, & B. Bunting (Eds). *A comparative study of satisfaction with life in Europe*. Budapest: Eötvös University Pres.
- Öksüz, Y. ve Güven, E. (2014). The relationship between psychological resilience and procrastination levels of teacher candidates. *Procedia –Social and Behavioral Sciences, 116*, 3189-3193

Extended Summary

Aim

Class repetition which is one of the key factors affecting the educational life span of students is an important phenomenon for education system. Experiencing class repetition by a student can lead to undesirable experiences such as having the failure identity, following the life retarded for at least one year according to his peers, and the inability to adapt to the changing situation. Rothblum, Solomon and Murakami (1986) defines this behaviour as consistently or occasionally procrastination of academic duties such as preparing for examinations or doing homework. The academic procrastination behaviour that students make prevalently might be shown among important variables that may cause students to fall into this phenomenon by experiencing failure. Self-efficacy, personality, motivation, life satisfaction, time management, and control focus appear to be important variables in the research of causality in academic delay (Kandemir, 2012). In researches devoted to explain the behaviour of academic procrastination, variables of self-recovery, life satisfaction, motivation and academic motivation are important as mentioned above. When the literature is examined, there is no researches related to explaining to what extent the academic procrastination behaviour of the students who perform the class repetition, namely the students with the academic risk group, with or without variables of self-recovery, life satisfaction, motivation, academic motivation. Considered in this context, it is thought that the value added of this research is important. The fact that the study is carried out with a model test suggests that these variables are different from the studies in which these variables used together. In accordance with above mentioned data, the purpose of the research is to test the academic procrastination behaviours of 1st and 2nd grade high school students within the scope of a model with variables of self-recovery, life satisfaction, academic identification and motivation.

Method

The research that used the causal comparative method were carried out on 234 high school students who made a class repetition in the academic year of 2013-2014. 92 (40%) of the students in the research group were male and 140 (60%) of them were female students. As the tool for data collecting, Academic Procrastination Scale developed by Aitken (1982) and adopted into Turkish by Balkıs (2007), Self-Recovery Power Scale developed by Terzi (2006), Life Satisfaction Scale developed by Diener (2004) and adopted into Turkish by Köker (1991), Academic Motivation Scale developed by Bozanoğlu (2004), Academic Identification Scale developed by Balkıs, Duru and Buluş (2009) are used in the research. In the study, AMOS 16 statistical program was used to analyse the path and to test this model. Path models have an understanding of using regression analysis and correlation coefficients to further contribute to the modelling of more complex relationships between observed variables. That of Maruyama (1998) is also known as an analysis method that shows the partial effects of independent variables on path analysis with standardized regression coefficients.

Findings

According to the research results, received fit coefficients related to final model are resulted highly above of acceptable limits. That the NFI, CFI, IFI and TLI values are above .90 indicates that this model adjusts well. Chi-square value was found as $(X^2 /sd=3.33/2)$ 1.67 and RMSEA was found as .048. Considering these coefficients and fit indexes, it is understood that model has the fit values in desired level (Bollen, 1989; Browne and Cudeck, 1993; Byrne, 2010; Hu and Bentler, 1999; Kline, 2011; Tanaka and Huba, 1985). Tested one-factor model is shown in Figure-1. When these results are taken into consideration it is seen that the basic hypothesis is confirmed. At the same time, it is seen that paths from self-recovery to life satisfaction, self-recovery to motivation, motivation to academic procrastination and academic identification to academic procrastination are meaningful at .01 level. On the other hand, other paths are not seen meaningful. Also, motivation variable affects academic procrastination in a direct, meaningful and negative ways ($t=-5.74, p<.01$). Motivation's direct affect value to the academic procrastination is found as $\beta =-.40$. Accordingly, it can be said that students' academic procrastination behaviours decrease along with improved motivation.

Discussions, Results and Suggestions

0*

As a result of the study, it was found that the academic procrastination behaviours of the students who had made the class repetition are explained within a scope of a model along with self-recovery, life satisfaction, motivation and academic identification. Within this context, it is seen that the basic hypothesis is confirmed. As a result of the research, other variables except self-recovery power predicts academic procrastination behaviour. Self-recovery power on the other hand predicts academic procrastination with contribution to other intermediary variables and to total. Motivation variable affects academic procrastination directly, meaningfully and negatively when values obtained in the model test trying to explain academic procrastination are examined. Motivation's direct affect value to the academic procrastination is found as $\beta =-.40$. When the related literature is examined, findings like the results of research on motivation or academic delay are found (Akbay, 2009, Klassen et al., 2008; Lekich, 2006; Lee, 2005). Student's being interest in and curious about their academic responsibilities and show some effort within this context may cause them to be quick to fulfil their academic responsibilities. Life satisfaction does not affect academic procrastination directly in a significant way when results of the research are examined ($t=-1,503, p> .05$). It is found that life satisfaction's direct effect to the academic procrastination is $\beta =-.11$. When the related literature is examined, it is seen that the opposite situation of the research findings is encountered. Binder (2000) and Savithri (2014) states that there are negative correlations between students' satisfaction with their life and academic procrastination, while at the same time the life satisfaction is a negative and significant effect on predicting academic procrastination. When result of the research are taken into consideration, it can be said that all of the research hypothesis except one are validated. Invalidated hypothesis is "academic Procrastination behaviour is predicted by life satisfaction, motivation and academic identification variables with direct effect". As a result of the research result, it is above mentioned that life satisfaction has no predictive direct effect value on academic procrastination. Apart from that, research hypothesis are confirmed.

Determination of Frequent Student Problems Areas in Middle Schools

Mehmet Akif ERDENER*, Fahri SEZER**, Erdoğan TEZCİ***

Received date:05.04.2017

Accepted date:12.07.2017

Abstract

The purpose of this study is to investigate the frequent students' problems areas with solutions in schooling. The participants will be selected from middle schools in the city of Bursa. 3445 surveys are collected from 28 middle schools. Firstly, the problem areas of the middle school students will be determined based on the data obtained from the student problem areas. The student problem survey that is usual applied by guidance services of schools will be used to collect data. Descriptive statistics will be presented with calculation of the frequency and the percentage of problems. The students' problem areas are determined about health, family, personality, school-teacher-course, future-job concerns, and community relations.

Keywords: Student problems, problem areas, guidance service, middle school

* erdener@balikesir.edu.tr

** fahrisezer23@hotmail.com

*** etezci@balikesir.edu.tr

Ortaokul Öğrencilerinin Problem Alanlarının Belirlenmesi (Bursa Örneği)

Doi numarası: 10.17556/erziefd.304220

Mehmet Akif ERDENER*, Fahri SEZER**, Erdoğan TEZCİ***

Geliş tarihi:05.04.2017

Kabul tarihi:12.07.2017

Öz

Bu araştırmanın amacı, ortaokullarda öğrenim gören öğrencilerin sık karşılaştıkları problemleri tespit etmek ve buna ilişkin çözüm önerileri sunmaktır. Bu amaçla Bursa ilinde bulunan toplam 28 ortaokuldan veri toplama yoluna gidilmiş toplam 3445 öğrenciden veri toplanmıştır. Bu çalışmada ilk olarak incelenecek problem alanları sağlık ve beden, okul-öğretmen-ders, ev-aile, toplumsal ilişkiler, meslek ve gelecek ve kişilik olarak belirlenmiştir. Ortaokul öğrencilerinin ilgili alanlardaki problemlerini tespit etmek için okul rehberlik servisleri tarafından sıkça kullanılan ve farklı türleri olan problem tarama listelerinden hareketle araştırmacılar tarafından yeniden revize edilen problem tarama anketi kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin analizinde betimleme analizi yapılarak yüzde ve frekans değerleri kullanılmıştır. Bu çalışma sonucunda ortaokullarda öğrenim gören öğrencilerin sağlık, okul, ders, aile kişilik, meslek, gelecek ve toplumsal ilişki alanlarında önemli oranda problemlerinin olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğrenci sorunları, problem alanları, rehberlik servisi, ortaokul

* erdener@balikesir.edu.tr

** fahrisezer23@hotmail.com

*** etezci@balikesir.edu.tr

1. Giriş

Bireyin kendisini anlaması ve tanımaya yardımcı olmak rehberlik hizmetlerinin en temel görevidir (Aydın, 2011; Bakırcıoğlu, 2005; Can, 2002; Tan, 2000). Böylece, bireyin kendini gerçekleştirmesine yardımcı olamaya çalışır (Bakırcıoğlu, 2005). Bu sebeple öğrencinin tüm yönlerini tanıma yoluna gidilmeli ve öğrencinin kendisi ile ilgili daha çok farkındalık geliştirerek, öğrencinin problemlerinin üstesinden gelmede daha verimli davranışlar sergilemesi sağlanabilir. Bu sadece kendisi ile ilgili kişisel sorunların üstesinden gelmede değil aynı zamanda eğitim ortamında da pozitif gelişmeler göstermesine katkı sunacaktır. Her bireyin yetenek, zekâ, ilgi, öğrenme stratejisi, hazır bulunuşluk seviyesi ve güdülenmelerinin farklı olduğu unutulmamalıdır. Eğitim hizmetlerinin de bu bireysel farklılıkları göz önüne alarak bireyin yetenek, ilgi, zekâ vb. alanlarına yönelik eğitim faaliyetlerini düzenlemesi gerekmektedir (Aktepe, 2005). Bunu sağlamada önemli sorumluluklardan biri de eğitim kurumlarında rehberlik hizmetlerini yürüten personele düşmektedir. Özellikle bu doğrultuda uygulanacak olan bireyi tanıma tekniklerinin doğru ve sürekli bir şekilde uygulanması ile öğrenciler hakkında ayrıntılı bilgiler edinilmesi hem eğitimin kalitesini artacak hem de bireylerin problemlerinin çözümüne daha hızlı müdahale etme fırsatı sağlayacaktır.

Özellikle ergenlik dönemindeki öğrencilerin problemlerinin tespit edilmesi, onlara yapılacak rehberlik etkinliklerine yön vermede önemli bir faaliyettir (Hill ve ark., 2004). Araştırmalar verimli bir şekilde sunulan rehberlik hizmetlerinin öğrencilerin okul başarısı üzerinde etkili olduğunu göstermektedir (Brigman ve Campbell, 2003; Green ve Keys, 2001; Yıldırım, 2000). Öğrencilerin okul başarılarını etkileyebilecek sorunların önceden tespit edilmesi, önleyici tedbirlerin alınması açısından önemlidir. Bu nedenle de öğrenci sorunlarını tespit etmek ve değişen sosyo-kültürel ve ekonomik faktörlerden dolayı sorunların tespitine süreklilik kazandırmak, eğitim-öğretim hizmetlerinden faydalanan bireylerin daha fazla başarı elde etmesine katkı sağlayacaktır.

Bu kapsamda öğrencilerin sorunlarının belirlenmesinde önemli bir işlevi bulunan ve sıkça kullanılan bireyi tanıma araçlarından biri olan problem tarama listeleri karşımıza çıkmaktadır. Bu bireyi tanıma araçları farklı soru türlerini içermekte ve öğrencilerin öğrenim gördüğü eğitim kademesine göre sorunları ele alarak bilgi edinme amacı ile kullanılmaktadır. Öğrencilerin gelişim özellikleri ve bu gelişim dönemlerinin muhtemel sorunların neler olduğunun tahminine dayalı olarak hazırlanmış bu soru listeleri ile sağlık, aile, okul, arkadaş, öğretmen, ders, meslek, gelecek ve kişisel sorun alanları hakkında bilgi toplayacak şekilde oluşturulmuştur. Hazırlanmış soru listelerinin öğrencilerin güncel sorunları yansıtacak nitelikte olmasına önem verilmelidir, çünkü alt başlıklarda yer alan sorunların kaynağı değişen toplum ve gelişmelere bağlı olarak farklılık gösterebileceği unutulmamalıdır.

Bu amaçla araştırmamızda öncelikli olarak hali hazırda uygulanan listelerin içeriği araştırmacılar tarafından incelenerek, günümüz şartlarına ve gelişmelerine uygun olacak nitelikte ortaokul öğrencilerinin gelişim özellikleri ve muhtemel sorunlarının neler olduğu konusundan hareketle soru listesi hazırlanmıştır. Bu ön hazırlık neticesinde araştırmanın amacına uygun şekilde gereken uygulamalar yapılarak öğrenci sorunları tespit edilmiştir.

Literatür Özeti

Üniversite öğrencilerinin problem alanlarının tespitine yönelik yapılan kapsamlı bir çalışmada öğrenciler arasında en yaygın problemin, "bir grup önünde konuşma endişesi" (% 46) olduğu

görülmüştür. Bunu "daha iddialı davranma" ve "daha etkili iletişim kurma" (% 40), "stres kaygısı ve korku ile baş etme" (% 40) ve "kim olduğumun net bir resmini elde etme" (% 35) problemleri izlemektedir. Diğer yaygın görülen problemler ise "araştırmalarıma yoğunlaşmak" (% 53), "daha iyi not almak" (% 46), "zamanında görevleri tamamlamak" (% 45), "zamanımı yönetmek" (% 60), "hayatım için hedef belirleme ve planlama" (% 53), "mezun olduktan sonra iş bulma" (% 50) "bir ilişkinin sona erdirilmesi" (% 51), "finansal durumum" (% 41) ve "birinin ölümüyle başa çıkmak" (% 50) olarak sıralanmıştır (Güneri-Yerin, Aydın ve Skovholt, 2003).

Önceki yıllarda yapılan çalışmalarda, öğrencilerinin ağırlıklı olarak yaşadıkları sorunların; gelişim sorunları, kişilik sorunları, sigara ve madde kullanım sorunları, psikolojik ve fiziksel sağlık sorunları, ekonomik sorunlar, aile sorunları ve ilişki sorunları, intihar düşünceleri, cinsel taciz, öğrenme sorunları, meslek seçimi sorunları, kariyer gelişimi sorunları ve gelecek kaygısı sorunları, yeme bozuklukları ile yasal problemler hakkındaki sorunlar olduğu tespit edilmiştir (Benton, Robertson, Tseng, Newton ve Benton, 2003; Horenstein, 1976; Kitzrow, 2003; Schweitzer, 1996). Öğrencilerin yaşadıkları bu sorunlar çoğu zaman onların akademik başarısızlık yaşamalarına neden olabilmektedir. Özellikle öğrencilerin aileden, okul ve öğretmenden kaynaklı birçok durumu başarısızlıklarının nedeni olarak gösterdikleri belirlenmiştir (Sezer, 2016).

Bu sorunların önlenmesine yönelik olarak dikkat edilmesi gereken en önemli husus herkesin ortak bir anlayış ve işbirliği içinde hareket ederek hizmet sunumunda bulunmasıdır. Tüm eğitim öğretim faaliyetlerinde öğretmen, veli, idareci, öğrenci etkileşimi ile yapılacak çalışmalar başarı elde edilme olasılığı artacağı gibi sorunların azalmasını da sağlayacaktır. İşbirliği içinde çalışmak rehberlik hizmetlerinin sunumunda temel ilkelere biridir.

Öğrenci problemlerinin çözümüne ilişkin çalışmalar yapmayı kolaylaştırmak için, öğrenci problemlerinin sağlıklı bir şekilde tespit edilmesi gerekmektedir. Sık karşılaşılan öğrenci problemlerine yönelik çalışmaların öğrenci sayısı, okul sayısı ve okul türü gibi geniş bir kapsamı ele alacak şekilde yapılması elde edilecek verileri daha geçerli ve güvenilir yapacaktır. Öğrencilerin sık karşılan problemlerini tespit etmede 28 farklı ortaokulda okuyan toplam 3445 öğrenciden verilerin toplanması tespit edilen sorunların çok geniş bir örnekleme yayılabileceğini göstermektedir. Böylece okullarda karşılaşılan sorunları, bu sorunların sıklık düzeyleri, sorunların çözümü için ortaya konulan çözümlerin işlevsel olup olmadığının bilinmesi hem literatüre katkı sağlayacağı hem de bu alanda politika yapıcılara uygulayıcılara problemlerin önlenmesi konusunda fikir sunacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte bu çalışma, okul rehberlik servisi çalışanlarına ciddi veriler sağlayarak problemlerin çözümünde önemli bir katkı sağlayacaktır.

2. Yöntem

Örneklem

Araştırmanın örneklem grubunu Bursa ilinde bulunan basit seçkisiz yöntemle seçilen 28 ortaokulda öğrenim gören toplam 3445 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklem grubuna ilişkin yüzde, frekans ve standart sapma puanları Tablo 1'de verilmiştir. Örneklem grubu rastgele (random) örnekleme yöntemi ile seçilmiştir.

Tablo 1.Ortaokul Öğrencileri Demografik Bilgileri

		f	%
Ortaokul öğrencilerinin yaşlarına göre dağılımı	11	663	19.2
	12	854	24.8
	13	946	27.5
	14	982	28.5
	Toplam	3445	100.0
Ortaokul öğrencilerinin sınıf seviyelerine göre dağılımı	5	663	19.2
	6	854	24.8
	7	946	27.5
	8	982	28.5
	Toplam	3445	100.0
Ortaokul öğrencilerinin cinsiyete göre dağılımı	Kadın	1708	49.6
	Erkek	1737	50.4
	Toplam	3445	100.0

Araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin 1708'i (%49.6) kız, 1737'si (%50.4) erkektir. Öğrencilerin yaş dağılımı açısından büyük çoğunluğunun 14 yaşında (f= 982, %28.5) olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf seviyesi bakımından en azı 663 (%19.2) kişi ile 5. sınıftaki öğrenciler oluşturmaktadır. Yaş grubu ile bağlantılı olarak öğrencilerin 982 (%28.5) 8.sınıf, 663 ise (%19.2) 5. Sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmaya toplamda 3445 ortaokul öğrencisi katılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Çalışmada öğrencilerin problem alanlarını tespit etmek için okul rehberlik hizmetleri kapsamında sıkça kullanılan problem tarama listesi referans alınarak araştırmacılar tarafından yeniden revize edilerek hazırlanmış anket kullanılmıştır. Aydın (2011) problem tarama listelerini, öğrenciyi rahatsız eden durumları tespit etmek amacıyla önceden hazırlanmış ve problem ifade eden cümleler olarak tanımlamaktadır.

Problem alanlarını tespit etmek amacıyla farklı formlardaki problem tarama listeleri okullar tarafından kullanılmaktadır. Bu listeler güncelliğini yitirebilme riski taşıdığından revize edilerek uygulanmasında fayda vardır. Bu sınırlılıkların azaltılması adına araştırmacılar öncelikle mevcut listelerden hareketle yeni bir soru listesi hazırlamıştır. Hazırlanan problem tarama listesinin 82 maddesi bulunmaktadır. Toplam 82 maddeden oluşan anket problemlerin daha ayrıntılı tespiti

için 6 alt problem alanına ayrılarak uygulanacak şekilde hazırlanmıştır. Bu alt alanlar ve madde dağılımı şöyledir;

1. Boyut: Sağlık ve Beden; 12 soru
2. Boyut: Okul-Öğretmen-Ders; 21 soru
3. Boyut: Ev- Aile; 13 soru
4. Boyut: Toplumsal ilişkiler; 16 soru
5. Boyut: Meslek ve Gelecek; 7 soru
6. Boyut: Kişilik; 13 soru

Hem bireysel hem de grup şeklinde öğrencilerin problemlerini tespit etmede uygulanabilecek listeler hazırlanmıştır. Uygulama öncesi öğrencilere gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra form öğrencilere dağıtır ve öğrencinin formada yazılı olan problem cümlesini okuyarak bu özellik kendisinde varsa ilgili maddenin karşısına “X” işareti bırakması ile yapılan uygulanması kolay bir tekniktir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmada ilk olarak kolay ulaşılabilir olması adına rastgele belirlenmiş ortaokullarda problem tarama listeleri okul idarecileri ve rehber öğretmenlerinden gereken destek alınarak uygulanmıştır. Uygulama esnasında öğrencilere “Problem Listesi” dağıtılmış ve listede yer alan problem cümlelerinden kendisini ifade eden maddelerin karşısına işaretleme yapmaları istenmiştir. Örneğin; “(X) Ders araçlarımız yeterli değil” gibi. Uygulama sonrasında elde edilen veriler değerlendirme çizelgesine geçirilmiş ve bunun sonucunda ortaya çıkan sütun toplamları grubun problemlerinin hangi alanlarda yoğunlaştığına ilişkin bize bilgi vermiştir. Elde edilen bu bilgiler ışığında grubun problem alanları tespit edilmiş ve elde edilen veriler SPSS programında, betimleme analizi yapılarak yüzde ve frekans değerleri bulunmuştur.

3. Bulgular

Bu çalışma ortaokul ve liselerde sık karşılaşılan öğrenci problemlerini Milli Eğitim Bakanlığı rehberlik servisinde kullanılan problem tarama envanterindeki soruları güncelleyerek 6 kategoriden oluşan bir anket oluşturarak incelemiştir. Bu anket Sağlık-beden, Okul-öğretmen-ders, Ev-aile, Toplumsal ilişkiler, Meslek-gelecek ve Kişilik kategorilerinden oluşmaktadır. Bu kısımda 28 ortaokulda eğitim gören 3445 öğrencinin problemleri ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Ortaokullarda öğrenim gören öğrencilerin sağlık-beden ile ilgili problem durumlarına ilişkin bulgular tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Sağlık-Beden İle İlgili Problem Durumlarının Dağılımı (Ortaokul)

Problem Alanı	En Çok İfade Edilen Problemler	f	%
Sağlık-Beden	Gözlerimden rahatsızım	693	20.1
	Kulaklarımdan rahatsızım	180	5.2
	Sık sık başım ağrıyor	696	20.2
	Başım dönüyor, baygınlık geçiriyorum	122	3.5
	Dişlerimden rahatsızım	675	19.6
	Halsiz ve iştahsızım	537	15.6
	İyi beslenemiyorum	491	14.3
	Çok zayıfım.	726	21.1
	Çok şişmanım.	372	10.8
	Yüzümde sivilceler var	844	24.5
	Boyum çok uzun	569	16.5
	Boyum çok kısa	683	19.8

N=3445

Ortaokullardaki öğrencilerin sağlık-beden ile ilgili en çok göze çarpan problemleri “Sık sık başım ağrıyor” (%20.2), “Yüzümde sivilceler var” (%24.5), “Çok zayıfım” (%21.1) ve “Gözlerimden rahatsızım” (%20.1) olmuştur. Bundan başka, dişlerinden rahatsız olduğunu, iyi beslenemediğini, halsiz ve iştahsız olduğunu, zayıf olduğunu, boyunun kısa ya da çok uzun olduğunu söyleyen öğrenci sayısı %10’unun üzerindedir.

Tablo 3: Okul-Öğretmen-Ders İle İlgili Problem Durumlarının Dağılımı (Ortaokul)

Problem Alanı	En Çok İfade Edilen Problemler	f	%
Okul- Öğretmen-Ders	Okulumuz temiz değil	1431	41.5
	Sınıfımız çok kalabalık ve gürültülü	1282	37.2
	Ders araçlarımız yeterli değil	1310	38.0
	Spor tesisleri, spor faaliyetleri yeterli değil	1949	56.6
	Okulda disiplin çok sıkı	675	19.6
	Okulda disiplin zayıf	854	24.8
	Bir günde birkaç sınava giriyoruz	823	23.9
	Sosyal faaliyetler çok az	1669	48.4
	Ders programları iyi ayarlanmıyor	1070	31.1
	Ders konuları çok ağır	922	26.8
	Dersler ilgi çekici hale getirilmiyor	1173	34.0
	Derslere çok fazla çalıştığım halde başarılı olamıyorum	957	27.8
	Yazılı sınavlarda zaman sorulara göre ayarlanmıyor	637	18.5
	İlkokulda zayıf çalıştım	427	12.4
	Bu okullardan nefret ediyorum	475	13.8
	Okul idaresi ve öğretmenler bana karşı anlayışlı değil	356	10.3
	Öğretmenlerimiz bizimle yeteri kadar ilgilenmiyorlar	502	14.6
	Öğretmenlerimiz kırıcı söz ve hakaretlerde bulunuyorlar	687	19.9
	Öğretmenler gereğinden fazla ev ödevi veriyorlar	707	20.5
	Öğretmenler bizim neden başarısız olduğumuzu araştırmıyorlar	707	20.5
Verimli ders çalışma yollarını bilmiyorum	962	27.9	

N=3445

Ortaokullardaki öğrencilerin Okul-Öğretmen-Ders ile ilgili problem durumlarına ilişkin bulgular tablo 3'te verilmiştir. Öğrencilerin bu kategoride en sık karşılaştığı problemler "Spor tesisleri, spor faaliyetleri yeterli değil" (%56.6), "Sosyal faaliyetler çok az" (%48.4), "Okulumuz temiz değil" (%41.5), "Ders araçlarımız yeterli değil" (%38.0), "Sınıfımız çok kalabalık ve gürültülü"

(%37.2), “Dersler ilgi çekici hale getirilmiyor” (%34.0), ve “Ders programları iyi ayarlanmıyor” (%31.1) olmuştur. Buna ek olarak, verimli ders çalışma yollarını bilmediğini ve bu konuda öğretmenlerinin de yardımcı olmadığını söyleyen öğrencilerin sayısı da %30'lara yakındır.

Tablo 4: Ev-Aile İle İlgili Problem Durumlarının Dağılımı (Ortaokul)

Problem Alanı	En Çok İfade Edilen Problemler	f	%
Ev-Aile	Ailemin fazla baskısı beni sıkıyor	631	18.3
	Ailemi bana karşı güvensiz ve anlayışsız buluyorum	432	12.5
	Ailemin bilgisizliğine üzülüyorum	391	11.3
	Annem ve babamın fazla ilgisi beni sıkıyor	404	11.7
	Ders çalışmama yardım eden yok	870	25.3
	Annemle babam sık sık kavga ediyorlar	108	3.1
	Annemle babamın ayrı olmasına üzülüyorum	119	3.5
	Ailemden uzak olduğum için onları çok özlüyorum	133	3.9
	Ailemiz çok kalabalık	258	7.5
	Ailem bana çok az harçlık veriyor	408	11.8
	Ailem kardeşler arasında ayırım yapıyor	233	6.8
	Ailemden dayak yiyorum	106	3.1
Ailemin geçimini sağlamak için bir işte çalışıyorum	66	1.9	

N=3445

Ortaokullardaki öğrencilerin Ev-aile ile ilgili problem durumlarına ilişkin bulgular tablo 4'te verilmiştir. Öğrencilerin bu kategoride en sık karşılaştığı problemler “Ders çalışmama yardım eden yok” (%25.3), “Ailemin fazla baskısı beni sıkıyor” (%18.3), ve “Ailemi bana karşı güvensiz ve anlayışsız buluyorum” (%12.5) olmuştur. Bununla birlikte ailesinin eğitim seviyesinin yeterli olmadığını ve ailenin fazla ilgisinden sıkılan öğrenciler mevcuttur.

Tablo 5: Toplumsal İlişkiler İle İlgili Problem Durumlarının Dağılımı (Ortaokul)

Problem Alanı	En Çok İfade Edilen Problemler	f	%
Toplumsal İlişkiler	Başkalarıyla iyi ilişkiler kuramıyorum	473	13.7
	Çok çekingenim	1304	37.9
	Şimdiye kadar bana uygun bir arkadaş bulamadım	339	9.8
	Bazı arkadaşlarımla benimle alay etmelerine üzülüyorum	1337	38.8
	Öğretmenlerimle rahat konuşamıyorum	1095	31.8
	Topluluk içinde nasıl hareket edeceğimi bilemiyorum	331	9.6
	Başkalarına güvenemiyorum	1358	39.4
	Herkes benim geçimsiz biri olduğumu düşünüyor	261	7.6
	Karşı cinsten arkadaşım olmasını istiyorum	535	15.5
	Karşı cinsle çok ilgilendiğimden ders çalışamıyorum	230	6.7
	Karşı cinsle konuşurken sıkılıyorum	368	10.7
	Kız-erkek arkadaşlığını ailem hoş karşılamıyor	523	15.2
	Kız-erkek arkadaşlığını öğretmenlerimiz hoş karşılamıyor	554	16.1
	Arkadaşlarımla karşı cinsle ilişki kurmalarını hoş karşılamam	305	8.9
	Kız-erkek karışık okumak istemiyorum	457	13.3
Toplulukta herkesin benimle ilgilenmesini istiyorum	508	14.7	

N=3445

Ortaokullardaki öğrencilerin Toplumsal ilişkiler ile ilgili problem durumlarına ilişkin bulgular tablo 5'te verilmiştir. Bu kategorideki en sık karşılaşılan öğrenci problemleri "Başkalarına güvenemiyorum" (%39.4), "Çok çekingenim" (%37.9), "Bazı arkadaşlarımla benimle alay etmelerine üzülüyorum" (%38.8) ve "Öğretmenlerimle rahat konuşamıyorum" (%31.8) olmuştur. Bunların dışında, özellikle karşı cinsle olan ilişkilerde ve toplulukta herkesin benimle ilgilenmesini istemek gibi öğrenci problemleri ile karşılaşmıştır.

Tablo 6: Meslek-Gelecek İle İlgili Problem Durumlarının Dağılımı (Ortaokul)

Problem Alanı	En Çok İfade Edilen Problemler	f	%
Meslek-Gelecek	Meslek seçiminde güçlük çekiyorum	1238	35.9
	Geleceğim konusunda ailemle anlaşamıyorum	458	13.3
	Ailem arzu ettiğim mesleğe girmemi istemiyor	342	9.9
	Okulu bitirince ailem beni evlendirmek istiyor	66	1.9
	İyi bir liseye gidemeyeceğim korkusu içindeyim	1821	52.9
	Kısa zamanda bir mesleğe atılmak istiyorum	640	18.6
	Ailem bir üst öğrenime devam etmemi istemiyor	184	5.3

N=3445

Ortaokullardaki öğrencilerin Meslek-gelecek ile ilgili problem durumlarına ilişkin bulgular Tablo 6'da verilmiştir. Bu kategorideki en sık karşılaşılan öğrenci problemleri “İyi bir liseye gidemeyeceğim korkusu içindeyim” (%52.9), ve “Meslek seçiminde güçlük çekiyorum” (%35.9) olmuştur. Buna ek olarak, kısa zamanda bir mesleğe atılmak isteyen ve geleceğim konusunda ailesi ile anlaşamadığını söyleyen öğrencilerin sayıda %10'unun üzerindedir.

Tablo 7: Kişilik İle İlgili Problem Durumlarının Dağılımı (Ortaokul)

Problem Alanı	En Çok İfade Edilen Problemler	f	%
Kişilik	Çok sinirliyim	1268	36.8
	Evhamlı ve kaprisliyim	528	15.3
	Kendimi yalnız hissediyorum	590	17.1
	Utangacım	1517	44.0
	Çabuk heyecanlanıyorum	1762	51.1
	Sıkıntı ve bunalım içindeyim	619	18.0
	İnsanları sevmiyorum	302	8.8
	Yalnız kalmayı istiyorum	602	17.5
	Nefret ettiğim birini öldürmek istiyorum	570	16.5
	Çirkin olduğuma üzülüyorum	517	15.0
	Kimse beni sevmiyor, onun için ölmek istiyorum	314	9.1
	Alkol kullanıyorum	50	1.5

N=3445

Ortaokullardaki öğrencilerin Kişilik ile ilgili problem durumlarına ilişkin bulgular tablo 7’de verilmiştir. Bu kategorideki en sık karşılaşılan öğrenci problemleri “Çabuk heyecanlanıyorum” (%51.1), “Çok sinirliyim” (%36.8), ve “Utangacım” (%44.0) olmuştur. Yukarıda belirtilen problem alanlarının yüzdelik dilimleri fazla olmasına karşın, bu kategorideki en dikkat çekici problemler (%18.0) ile “Sıkıntı ve bunalım içindeyim”, (%16.5) ile “Nefret ettiğim birini öldürmek istiyorum” ve (%9.1) ile “Kimse beni sevmiyor, onun için ölmek istiyorum” olmuştur.

4. Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada ortaokullarda öğrenim gören öğrencilerin sağlık, okul, öğretmen aile, ders, kişilik, meslek, gelecek, toplumsal ilişki alanlarında ki problemleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Elde edilen verilerin analizi sonucunda öğrencilerin sağlık alanı ile ilgili olarak en fazla dile getirdikleri sorunlar arasında sık sık meydana gelen baş ağrıları, gözlerinden kaynaklı problemler, zayıflık, kısıklık ya da uzunluk ve yüzdeki sivilcelerden duydukları rahatsızlıklar ön plana çıkmıştır. Sağlık alanında ortaokul öğrencilerinin belirttiği birçok problemin olduğu saptanmıştır. Örneğin ortaokul öğrencilerinde boy gibi fiziksel gelişim ile ilgili problemler, (belki de içinde buldukları gelişim döneminin bir özelliği olduğu için) çok daha fazla sorun olarak algılanan bir durum olarak karşımıza çıkmıştır. Gerçekte lise öğrencilerinin ergenlik döneminde olmaları onların bu sorunları daha çok yaşayacaklarını aklı getirmektedir. Ancak durum bundan farklıdır. Bu farklılığı anlamak için ortaokul çağındaki bireylerin gelişim döneminin sonunda olan ve puberte diye adlandırılan dönemin özelliklerini bilmek gerekir. Puberte, iskelet sisteminde büyümenin gözlemlendiği, karşı cinse davranışlarda değişikliklerin olduğu çocukluktan erişkinliğe geçiş dönemi (Yazar, 2012) olarak adlandırılmaktadır. Puberte döneminin başlangıcı kızlarda 8-13 yaş, erkeklerde 9-14 yaşlarında gözlemlenmektedir. Durum böyle olunca bu değişimlerin ilk kez başladığı sürecin bireyler için daha travmatik ve uyumunun daha güç olması muhtemeldir. Özellikle bu konuda hem ailelerin hem de öğretmenlerin bireylerin gelişimi süreçlerine karşı daha bilinçli davranmaları, çocuklarının sağlık problemlerini tespit ve tedavi ettirmede daha özverili olmaları, onlara ilgi ile yaklaşımları bu dönemin sorunları ile daha kolay baş etmelerine katkı sunacaktır. Özellikle bu dönemde hem aile hekimlerince hem de okul rehberlik servislerince öğrencilere fiziksel değişimlere karşı bilinçlendirme yapılması yararlı olacaktır. Odak noktanın bedensel değişimler üzerine kaydığı bu dönemde gözlenen problem alanları gelişim döneminin özelliği ve öğrencinin baş etmesi gereken bir problem olarak ele alınması ve öğrencinin kendisi, öğretmenleri, aileler ve okul yönetiminin bu konuda bilgilendirilmesi yararlı olacaktır (Senemoğlu, 2005; Sezer ve İşgör, 2010).

Okul-öğretmen ve ders alanı ile ilgili ortaokullarda sportif faaliyet alanlarının eksikliği ve sosyal faaliyetlerin yetersizliği en sık dile getirilen problem alanlarının başını çekmektedir. Ayrıca, sınıfların kalabalık ve gürültülü olması, okul binalarının temizlik problemleri öğrencilerin en fazla dile getirdikleri sorunlardandır. Benzer şekilde yapılan çalışmalarda da öğrencilerin en fazla okulların fiziksel olarak yetersiz oluşunu problem olarak saptamıştır (Erdener, Sezer ve Tezci, 2017; Sezer ve İşgör, 2010). Bununla birlikte, yapılan çalışmada öğrenciler, ders materyallerinin yetersizliği ve öğretmenlerin ilgisizliğini en fazla sorun yaratan durumlar olarak belirtmişlerdir. Bu durum okulların fiziksel yetersizliği ile birleşince öğrenciler açısından ders çalışmanın daha büyük problem olarak algılanmasına dönüşmüş olduğunu göstermektedir.

Sezer (2016) çalışmasında öğrencilerin bu sorunları yaşadıkları başarısızlığa neden olan faktörler arasında sıkça dile getirdiklerini tespit etmiştir.

Buna karşın, son yıllarda Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) olarak bilinen proje kapsamında “her okula bilgisayar döneminden her sınıfa bilgisayar” dönemine geçişin amaçlandığı (Seferoğlu, 2015) ancak istenilen başarının elde edilemediği görülmüştür. Bu sonuç, projenin nicelik olarak hedeflerini gerçekleştirse de, nitelik olarak amaçlanan seviyeye ulaşmadığını göstermektedir. Ayrıca öğretmenlerin ilgisizliğinden yakınan öğrenci sayısı da bize öğretmenlerin öğrenciler ile iletişimlerinin yeterli düzeyde olmadığını göstermektedir. Öğretmenler öğrencileri ile sınıf ve okul içinde iletişimde olmalarına rağmen, okul dışında yeterince iletişim kurmadıkları ifade etmişlerdir (Yılmaz ve Tosun, 2013). Ayrıca Sezer (2016) öğrencilerin öğretmenlerinden gerekli ilgiyi görememelerini başarısızlıklarına yol açan nedenler arasında ifade ettiklerini saptamıştır. Öte yandan, birçok öğretmen öğrenmenin çabaya dayandığı inancına sahip, bu yüzden öğrencilerin daha fazla gayret göstermesi gerektiği epistemolojik inancı savunmaktadır (Tezci, Erdener ve Atıcı, 2016). Bununla birlikte, öğrenci öğretmen iletişimini artırmak adına okul dışındaki faaliyetlerin artırılmasının sorunun çözümüne katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Öğretmen ve okul yöneticilerinin ailelerle olan iletişimini artırması öğrencilerin akademik başarısını artırırken devamsızlık ve disiplin sorunlarının azalmasına katkı sağlayacaktır (Erdener, 2016).

Bu kategorideki en önemli problemlerden bir diğeri de derslerin öğrencilerin ilgilerini çekecek hale getirilmemesi ve öğrencilerin bilgiye nasıl erişebileceklerini bilmemesidir. Öğrenciyi merkeze alan öğretim yöntem ve yaklaşımlarının kullanılması bu problemin çözümüne yardımcı olacaktır. Erdener ve diğ. (2017) lise öğrencileri üzerinde yapmış oldukları çalışmada benzer sorunların lise eğitiminde de devam ettiğini göstermektedir. Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı programlar öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirerek bilgiyi oluşturma ve daha aktif kullanmalarına yardımcı olmaktadır (Tezci ve Gürol, 2003). Buna rağmen, öğretmenler yapılandırmacı yaklaşıma dayalı yapılan öğretim ile ilgili görüşlerinin olumlu olmadığını (Yapıcı ve Leblebici, 2007) ve yöntemin, zaman, sınıf mevcutları, fiziksel imkânlar gibi nedenlerle uygulanabilirliğinin düşük olduğunu belirtmişlerdir (Işık, Budak, Baş ve Öztürk, 2015; Teyfur ve Teyfur, 2012). Gerek literatürdeki çalışmalar ve gerekse bu araştırmanın sonuçları yapılandırmacı yaklaşımın okullarda etkili uygulanmadığını ya da en azından öğrencilere bu yaklaşımın gerektirdiği becerileri yeterince kazandıramadığını göstermektedir.

Ev ve aile alanı ile ilgili olarak da ilköğretim öğrencilerinin, en çok ailelerinin derslerinde yardımcı olamadığını sorun olarak belirttiği gözlenmiştir. Ailelerin eğitime katılımı ve çocuklarının derslerine yönelik yardımları da daha çok azalmaktadır (Erdener ve diğ., 2017). Bunun dışında, öğrenciler ailelerinin onlara fazla baskı yaptığını ve güvenmediklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerinin bir kısmı ailenin ilgisizliğinden şikâyet ederken diğer kısmı ise ailelerinin aşırı ilgisinden sıkılmaktadır. Buna ek olarak, yine öğrencilerin bir bölümü ailelerinin eğitim seviyesinin düşük olduğunu belirtmiştir. Erdener (2014) ailenin eğitime katılımı bireylerin başarısında çok önemli bir etkene sahip olduğunu belirtirken, ailenin gelir durumu ve eğitim seviyesi gibi demografik faktörlerin de ailenin eğitime katılımı üzerinde önemli bir rol oynadığını söylemektedir. Ailelerin çocukların gelişim düzeyleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmamaları bu kategorideki problemlerin temelini oluşturduğu düşünülmektedir. Sezer (2012) yaptığı çalışmada ailelerin çocukları ile yeterli iletişime girememelerinin öğrenciler için önemli bir problem olduğunu tespit etmiştir.

Toplumsal ilişkiler konusunda ortaokul öğrencileri, başkalarına güvenememenin en önemli problem olduğu görülmüştür. Bunun dışında, çekingenlik ve bu sorunun bir yansıması olarak öğrenciler öğretmenleri ile ve toplumun diğer üyeleri ile iletişime geçemedikleri sorununu da yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ortaokulda döneminde belirtilen bu sorunlar ergenlik döneminin etkisi ile liselerde çok daha büyük ölçüde kendini göstermektedir (Erdener ve diğ., 2017). Yine bu dönemde öğrencilerin en fazla rahatsız oldukları problemlerin başında arkadaşlarının onlarla alay etmeleri gelmektedir. Ortaokul seviyesinde olmalarına rağmen, öğrenciler kısa zamanda bir mesleğe atılarak geleceklerini garanti altına alma isteğini dile getirmişlerdir. Bu alanda da öğrencilerin doğru mesleklere yönlendirilmesi, mesleklerin ve iş alanlarının tanıtımının yapılması gerçekçi hedefler belirlemeleri adına önem arz etmektedir. Özellikle, gelir düzeyinin düşük olduğu ailelerde gelecek ve bir iş bulma kaygısının yüksek olduğu dikkate alındığında mesleki ve teknik eğitim alanlarına yönlendirmenin öneminin bir kat daha arttığı söylenebilir.

Öğrenci kişilik problemleri ile ilgili olarak her iki eğitim seviyesinde de öğrenciler çok heyecanlı, sinirli ve utangaç olduklarını belirtmişlerdir (Erdener ve diğ., 2017). Sezer ve İşgör (2010) bu alana yönelik olarak ailelerin katılımını da kapsayacak şekilde gerçekleştirilecek gelişimsel rehberlik eksenli etkinliklerin uygulanmasına önem verilmesi gerektiği belirtmektedir. Bununla birlikte, sıkıntı ve bunalım içerisinde olduğunu belirten, bu yüzden başkalarına ya da kendine zarar verebileceğini söyleyen öğrenciler bulunmaktadır. Bunun nedenlerinin saptanması, okul iş görenlerinin bu konularda da bilgilendirme ve eğitilmesi, ayrıca ailelere de eğitimlerin verilmesi yararlı olacaktır. Erdener (2016) yaptığı çalışmada okul yönetici ve öğretmenlerin sorunları hakkında ailelerle birlikte hareket etmesi gerektiğini belirterek, özellikle çocuklarının gelişimle süresi hakkında ailelere bilgi vermesi gerektiğini belirtmektedir.

Sonuç olarak, öğrenci problemlerinin gelişimsel nedenler, sosyo-ekonomik sorunlardan kaynaklandığı görülmüştür. Buna ek olarak, okulların fiziki şartlarının yetersizlikleri ve öğrenmen-öğrenci iletişim sorunları özellikle eğitim yaşantısında problemlere kaynaklık ettiği görülmektedir. Eğitim-öğretim süreçleri öğrenci sorunlarının üstesinden gelinmesi hususunda çok önemli, bu nedenle hem öğretmenlerin hem de ailelerin öğrenci sorunları ile alakalı olarak eğitim verilmesi önem arz etmektedir.

Teşekkür

Bu çalışmanın gerçekleşmesini finansal olarak destekleyen Balıkesir Üniversitesine ve verilerin toplanması hususunda desteklerini esirgemeyen Bursa Milli Eğitim Müdürlüğüne teşekkür ederiz.

* Bu çalışma, Balıkesir Üniversitesi tarafından desteklenmiştir. BAP Proje No: 2015/01. Bu çalışmadaki verilerin bir bölümü 7thInternational Congress of Research in Education da sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Kaynaklar

- Aktepe, V. (2005). Eğitimde bireyi tanımanın önemi. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 15-24.
- Aydın, B. (Ed.) (2011). *Rehberlik*, Ankara: Pagem Akademi Yayınları.
- Bakırcıoğlu, R. (2005). *Rehberlik ve Psikolojik Danışma*. Ankara: Anı Yayınları.
- Benton, S. A., Robertson, J. M, Tseng, W.C, Newton, F. B. & Benton, S., L. (2003). Changes in counseling center client problems across 13 years. *Professional Psychology: Research & Practice*, 34, 66-72.
- Brigman, G., & Campbell, C. (2003). Helping students improve academic achievement and school success behavior. *Professional School Counseling*, 7(2), 91-98.
- Can, G. (2002). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. Ankara: Pegem A Yayınları,
- Erdener, M. A. (2014). The factors which contribute or limit parent involvement in schooling. *NWSA-Education Sciences*, 9(1), 36-47.
- Erdener, M. A. (2016). Principals' and teachers' practices about parent involvement in schooling. *Universal Journal of Educational Research* 4(12A), 151-159. doi: 10.13189/ujer.2016.041319
- Erdener, M. A., Sezer, F. & Tezci, E. (2017). Liselerde Sık Karşılaşılan Öğrenci Problemleri / Determination of Frequent Student Problems in High Schools. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, ISSN: 1308-2140, Volume 12/14, Ankara/Turkey, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11517>
- Green, A. & Keys, S. (2001). Expanding the developmental school counseling paradigm: Meeting the needs of the 21st century student. *Professional School Counseling*, 5(2), 84-96.
- Güneri, O. Y., Aydın, G., & Skovholt, T. (2003). Counseling needs of students and evaluation of counseling services at a large urban university in Turkey. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 25(1), 53-63.
- Hill, N. E., Castellino, D. R., Lansford, J. E., Nowlin, P., Dodge, K. A., Bates, J. E. & Pettit, G. S. (2004). Parent academic involvement as related to school behavior, achievement, and aspirations: Demographic variations across adolescence. *Child development*, 75(5), 1491-1509.
- Horenstein, D. (1976). Presenting problems of students at a university psychological clinic. *Journal of Clinical Psychology*, 32(2), 379-384.
- Işık, A., Budak, A., Baş, F. & Öztürk, F. (2015). İlköğretim matematik eğitimi programı öğretim elemanlarının yapılandırmacı öğretime bakış açıları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(1), 385-400.

- Kitzrow, M. A. (2003). The mental health needs of today's college students: Challenges and recommendations. *NASPA Journal*, 41(1), 167-181.
- Schweitzer, R. D. (1996). Problems and awareness of support services among students at an urban australian university. *Journal of American College Health*, 45(2), 73-77.
- Seferoğlu, S. S. (2015). Okullarda teknoloji kullanımı ve uygulamalar: Gözlemler, sorunlar ve çözüm önerileri. *Artı Eğitim*, 123, 90-91.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sezer, F. (2012). Öğrencilerin problem alanlarının tespiti ve buna yönelik çözüm önerileri. *Turkish International Journal of Special Education And Guidance & Counselling (TIJSEG)*, 1(2), 27-36.
- Sezer, F. (2016). Causes of failure from students' point of view. *Journal of Human Sciences*, 13(3), 4818-4830.
- Sezer, F. & İşgör İ. Y. (2010). İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarındaki öğrencilerin problem alanlarının tespiti (Erzurum ili örneği). *Millî Eğitim Dergisi*, 39(186), 235-247.
- Tan, H. (2011). *Psikolojik danışma ve rehberlik: Teori ve uygulama*. Alkım Yayınevi.
- Teyfur, M., & Teyfur, E. (2012). Yapılandırmacı öğretim programına yönelik öğretmen ve yönetici görüşlerinin değerlendirilmesi (İzmir il örneği). *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 66-81.
- Tezci, E., Erdener, M. A., & Atıcı, S., (2016). The effect of pre-service teachers' epistemological beliefs on teaching approaches. *Universal Journal of Educational Research* 4(12A), 205-215. doi: 10.13189/ujer.2016.041326
- Tezci, E., Gürol, A., (2003). Oluşturmacı öğretim tasarımı ve yaratıcılık (constructivist instructional design and creativity). *The Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 2(1), Article 8.
- Yapıcı, M. & Leblebici, N. H. (2007). Öğretmenlerin yeni ilköğretim programına ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 6(3), 480-490, 2007. Erişim Tarihi 2 Mayıs 2016, <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Yazar, T. (2012). Yetişkin eğitiminde hedef kitle. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(7), 21-30.
- Yılmaz, K. & Tosun, M. (2013). Öğretmenlerin eğitim inançları ile öğretmen öğrenci ilişkilerine yönelik görüşleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 205-218.
- Yıldırım, İ. (2000). Akademik başarının yordayıcısı olarak yalnızlık, sınav kaygısı ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 167 – 176.

Extended Summary

Introduction

Counseling tries to help the individual for self-actualizing (Bakırcıoğlu, 2005). For this reason, all aspects of the individual must be recognized and should develop more awareness of him. This will not only lead to overcoming personal problems, but will also contribute to positive developments in the educational environment. Individuals' ability, intelligence, interest, learning

strategy, readiness and motivations are different. Educational services should also take into account these individual differences and organize training activities for the individual's talent, interest, and intelligence (Aktepe, 2005). One of the most important responsibilities in this regard is counselor services in educational institutions. In particular, applying the individual recognition techniques obtain detailed information about the students, so it increases the quality of the education and gets the opportunity to intervene in the solution of the problems of the individuals. Identifying the problems of students during adolescence is an important activity for counselor services (Hill et. al., 2004).

Method

The sample group of the study consists of 3445 students who are studying in 28 middle schools in the city of Bursa. The sample group is selected by random sampling method. 1708 (49.6%) female and 1737 (50.4%) male middle school students are participating in this research. In order to determine the problem areas of the middle school students, a problem screening list frequently used in school guidance services is applied in this study. The prepared problem list has 82 items with six problem areas distribution are as follows: Health and Body; 12 questions, School-Class & Teacher; 21 questions, Family; 13 questions, Community Relations; 16 questions, Job Concern; 7 questions, and Personality; 13 questions. This is an easy technique to apply for the student who reads the problem statement written in the form and this property is present in itself if it is left with an "X" sign in front of the relevant item. The data obtained after the application was passed to the evaluation chart and the resulting column summaries informed us about the areas in which the group problems are concentrated. The problem areas of the group were identified in the light of the obtained information. The obtained data were analyzed by SPSS program and the percentage and frequency values are determined.

Findings, Discussion and Results

In this study, it was purposed to determine the problems of the students in middle school in health, school, teacher family, course, personality, profession, future, community relations areas. Among the most frequently mentioned problems are headaches, eye-borne problems, weakness, shortness or length, and disturbances about pimple faces in health problems. For example, in middle school students, problems related to physical development such as height have emerged as a much more perceived problem (perhaps because they are a feature of the developmental period they are in). The first period of these changes is more traumatic for the individual and more difficult to adapt. In this regard, both parents and teachers need to be more conscious about the development processes of the individuals.

The sportive activities and social activities are not provided for middle school students and these are the most frequently mentioned problem areas in the area of school, teacher and course. In addition, the fact that classrooms are crowded and noisy is the other common problems faced by students at school buildings. The number of students who complain about the indifference of the teachers shows us that the teachers' communication with the students is not sufficient. Some of the students complain about the indifference of the family, while others are squeezed by the extreme interest of their families. The fact that parents do not have enough knowledge about children's development levels is thought to be the basis of the problems in this category. Parents are not sufficiently involved to schooling process.

Middle school students explained that the most important problem in on social relations does not trust others. One of the most uncomfortable problems students make is to ridicule their friends. Despite being at the middle school level, students have expressed a desire to get a job in a short time and guarantee their future. However, there are students who tell you that you are in distress and depression, so you can hurt others or yourself.

As a result, it is seen that student problems originate from developmental reasons, and socio-economic problems. In addition, it is observed that the physical conditions of the schools are inadequate and the teacher-student communication problems are especially a source of problems in education. Schooling is very important in order to overcome student problems so, it is important that both teachers and parents are educated in relation to student problems.

Determination of Visual Literacy Levels of Visual Art Teacher Candidates

Şeyda ERASLAN TAŞPINAR*

Received date:16.03.2017

Accepted date:15.07.2017

Abstract

The study aimed to determine visual literacy levels of the teacher candidates and also to find out whether the visual literacy levels effects by some variables or not. The study group was consisted of 172 students who were educating in the Visual Art Education Department of Kazım Karabekir Education Faculty. General Screening Model was used for the research performing, and data were collected by The Personal Information Form and the Visual Literacy Form. The results show that visual literacy levels of the teacher candidates were advanced. Considering gender there wasn't any changes, but considering class level, there were meaningful changes with class level increasing.

Key words: Visual Literacy, Literacy, Art Education, Teacher Candidate of Visual Arts.

*Yrd.Doç.Dr., Ataturk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Eğitimi ABD
seraslan@atauni.edu.tr

Görsel Sanatlar Öğretmeni Adaylarının Görsel Okuryazarlık Düzeylerinin Belirlenmesi

Doi numarası: 10.17556/erziefd.298455

Şeyda ERASLAN TAŞPINAR*

Geliş tarihi:16.03.2017

Kabul tarihi:15.07.2017

Öz

Bu çalışma, görsel sanatlar öğretmeni adaylarının görsel okuryazarlık düzeylerini belirlemek ve görsel okuryazarlık düzeylerinin bazı değişkenlere göre etkilenip etkilenmediğini ortaya çıkarmak amacıyla yapılmıştır. Çalışma grubu Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören 172 öğrenciden oluşturulmuştur. Genel tarama modelinde yapılan araştırmanın verilerini toplamak için Kişisel Bilgi Formu ve Görsel Okuryazarlık Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda görsel sanatlar öğretmen adaylarının görsel okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık saptanmazken, sınıf düzeyine paralel olarak artan anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Görsel Okuryazarlık, Okuryazarlık, Sanat Eğitimi, Görsel Sanatlar Öğretmeni Adayı

* Yrd.Doç.Dr., Ataturk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Eğitimi ABD
seraslan@atauni.edu.tr

1. Giriş

Görsellerin etkisi altında kaldığımız ve görsel açıdan sürekli yönlendirildiğimiz karmaşık bir bilgi çağında yaşamaktayız. Yaşadığımız bu çağda insanlar önceden hiç olmadığı kadar görsellerin bombardımanı altında kaldığından, görsellerle kurulan ilişkiler de gelişim ve değişimler geçirmektedir. Günlük hayatta evde, işte, okulda, sokakta etrafımızı saran görsellerin bizimle iletişim kurma çabalarıyla her an karşılaşmaktayız. Görselleri doğru okuyabilmek ve anlayabilmek onlarla kurduğumuz ilişkiye bağlıdır.

Çevre olabildiğince çeşitli, karmaşık, görsel imgelerle doludur. İstesek de istemesekte bu imgeleri görürüz ve etkisi altında kalırız (Kırıçoğlu, 2009). Özellikle de çocuklar farkında olmadan yaşadıkları kültürel çevrenin etkileriyle büyürler (Akin, 2012). Görsellerle iletişim kurma ve anlama yeteneği olarak tanımlanan ve günümüzde adını sıkça duyduğumuz görsel okuryazarlık kavramı görsellerle kurduğumuz ilişkilerin bütünüdür. Okuryazarlık kavramı geleneksel anlamda okuma ve yazma becerilerini ifade eder. Ancak günümüzde görselleri okuma yeteneğine atıfta bulunmak için de kullanılmaktadır.

Görsel okuryazarlık terimi modern bir terim gibi görünse de, yeni bir fikir değildir. Tarihsel sürece bakıldığında imge kullanımı ile ilgili tartışmaların uzun bir geçmişe sahip olduğu görülmektedir. İşaretleri ve sembolleri okumak tarih öncesi dönemlerde de insanlar tarafından kullanılmıştır. Tarih öncesi mağara duvar sanatı, okuma-yazma bilmeyen insanların kaya yüzeylerinde ürettiği sanattır. Tarih öncesi sanatçılar tarafından kullanılan pigmentlerin analizine dayanan tarihleme teknikleri, tarihlerin önemli ölçüde farklı olduğunu göstermiştir ve bazı kaya resimlerinin en az 30.000 yaşında olabileceği tahmin edilmektedir (Pettersson, 2013). Tarihsel olarak 30.000 yıl kadar geriye giden görsel iletişim insanlık tarihinde görsellerle kurulan ilişkilerin ne kadar önemli bir yer tuttuğunu bize göstermektedir. Tarihsel olarak çağların gelişmesiyle ve yeni teknolojilerle insanların ürettiği ve kullandığı görseller de ifadesel, şekilsel ve üslupsal olarak değişimler göstermiştir. Dönemsel özelliklerde birleşmiş, sanatsal akımlar oluşturmuş ve üslup özellikleri bakımından birbirinden ayrılmıştır. İnsanın gördüklerini tanıması, zihninde simgeler haline dönüştürmesi, iletişim için kullanması ve yazılı hale getirmesi bilgiyi ve kültürü kuşaktan kuşağa aktarmasını sağlamıştır.

Kısaca görsellerin çeşitli amaçlarla kullanılması ve görsellerin anlaşılması diyebileceğimiz Görsel okuryazarlık kavramı üzerine birçok tanım yapılmıştır. Görsel okuryazarlığı görseller olmadan sadece sözlerle tanımlamanın zor olduğu açıktır. Görsel okuryazarlığın ilk tanımı 1969'da "Visual Literacy" kongresindeki sunumunda Debes yapmıştır. Debes'in tanımına göre "*Görsel Okuryazarlık; İnsanoğlunun, görme ve diğer duyularıyla edindiği tecrübelerle olayları birleştirerek geliştirebileceği bir grup görsel yeterliliğe verilen addır. Bu yeterliliklerin gelişimi, normal bir insanın öğrenimi için temel teşkil etmektedir. Bunlar geliştiğinde bireyin çevresinde karşılaştığı görünen olayları, nesnelere, sembolleri, doğal ya da yapay olayları yorumlayabilen veya farkını ayırabilen görsel okuryazar olması sağlanır. Bu yeteneklerin yaratıcı yönde kullanılması yoluyla birey, diğerleriyle iletişim içerisine girer. Bu yeterliliklerin değerinin bilinmesi yoluyla da birey, çevresindeki görsel şaheserlerden zevk alır ve yorumlayabilir*" (Debes,1969).

Görsel okuryazarlığı, görsel mesajların doğru bir şekilde yorumlanması ve bu tür mesajlar oluşturma becerisi olarak tanımlayan Pettersson (1989)'a göre; insanlar tarafından görsel okuryazarlığın yorumlanması ve oluşturulması, yazar okuryazarlığında okuma ve yazmanın değerine paralel olacak kadar önemlidir.

Uluslararası Görsel Okuryazarlık Derneği (Visual Literacy Association- IVLA) (2006) görsel okuryazarlığın resmi bir tanımını yapmıştır. IVLA'nın tanımı, görsel okuryazarlığı bireyin görme esnasında sahip olduğu ve diğer duyuşal deneyimleri ile geliştirdiği görme yeteneklerinin bir bütünü olarak görür.

Resimsel gösterimler hemen hemen tüm disiplinlerde ve konu alanlarında ve farklı biçimlerde kullanılabilir. Pettersson (2012) tarafından araştırmacıların görsel okuryazarlığı tartıştığı 75 farklı alan listelenmiştir. Bunlardan bazıları reklam, estetik, sanat, biyoloji, kimya, iletişim tasarımı, kültürel antropoloji, eğitim teknolojisi, mühendislik, film, grafik tasarım, tarih, öğretim tasarımı, gazetecilik, öğrenme, matematik, felsefe, sanat eğitimi ve öğretmen eğitimi olarak sıralanabilir. Akın (2015), evrensel görsel kültür ürünlerinin anlaşılmasının da görsel okur yazarlık kavramı içinde ele alınan konulardan birisi olduğunu vurgulamıştır. Görsel okuryazarlık kavramının birçok yerleşik disiplinde tartışılmakta ve kullanılmakta olduğu görülmektedir. Tüm disiplinler için önemli olan görsel okuryazarlık, sanat eğitimi için de önemli bir kavramdır. Sanat eğitiminin görsellerle kurduğu temel ilişkiler göz önünde bulundurulduğunda, görsellerin anlaşılması ve üretilmesi açısından sanat dersleri görsel problemlerin çözüldüğü süreçlerdir.

Avgerinon ve Pettersson (2011) Görsel okuryazarlık yeteneklerini, görsel tabloları okumak, çözmek, yorumlamak, görsel ifadeler yazmak, kodlamak, oluşturmak ve görsel olarak düşünmek şeklinde belirlemişlerdir. Görsel okuryazarlık yetkinlikleri; okuma, planlama, görsel oluşturma ve görsel iletişim ile sözel bilgileri birleştirmeyi içerir. Görsel okuryazarlık becerileri, ışığı karanlıktan ayırt etme becerisinden kişisel bir duyguyu ifade etmek üzere düzenlenmiş bir beden dili dizisini okuma ve ifade etme becerisine kadar uzanır. Görsel okuryazarlık becerileri gelişim yeteneğine sahiptir, öğrenilebilir ve öğretililebilir.

Görsel yeteneklerin bir bütünü olarak tanımlanan görsel okuryazarlığın eğitim sistemlerinde de büyük rolleri vardır. Çocukların görsel bilgilere sözel bilgilerden daha çok dikkat ettikleri ve görerek öğrenilen bilgileri daha uzun hafızalarında tuttukları bilinmektedir. Lester (1995) da araştırmasında görsellerin metinlerden daha hızlı ve daha kolay algılandığı sonucuna varmıştır. Görerek öğrenme çoğu insanın bildiği bir öğrenme şeklidir. Dinleyerek öğrenme % 10 oranında gerçekleşirken, görerek öğrenme de bu oran %80'lere çıkmaktadır. Bununla birlikte duydukları şeylerin sadece %20'sini hatırlayabilen bireyler hem görüp hem duyduklarının % 50'sinden fazlasını hatırlayabilmektedir (Heinich, Molenda ve Russell, 1989).

Sanat eğitimi almış ya da almakta olan kişilerin görsellerle kurduğu bağlantılar daha gelişmiş ve sıklıkta olduğundan görsel mesajları anlama konusunda avantajlı konumda oldukları düşünülmektedir.

Sanat eğitimi sürecinde birey derin, kavramsal ve yorumsal düşünmenin yollarını bulmayı öğrenir. Görsel düşünme becerileri, sanatsal bir ürün ortaya çıkarmada etkin ve fonksiyonel olarak bireyin yaratıcılığını yönlendirir. Sanatsal üretim sürecinde birey; görme, algılama, değerlendirme, görsel düşünme, görsel kurma gibi birçok becerileri kullanır (Eraslan Taşpınar, 2016). Arnheim (2004)'ye göre; en etkili algısal düşünme eğitimi ancak sanat eğitimi ile olacaktır. Sanat eğitimiyle mevcut biçim ve teknikler öğrenilir ve geliştirilir. Sanat eğitimi alan kişi görsel karmaşıklığa ve problemleri görsel açıdan düşünmeye alışkındır.

Görsel sanatlar, gelecek nesillerin sanatsal bakış açılarını, eleştirel düşünme yaklaşımlarını, yaratıcı düşüncelerini ve estetik kaygılarını etkileyebilecek öneme sahip bir öğretmenlik alanıdır. Görsel sanatlar öğretmenleri de sanat eğitiminin en önemli mimarlarıdır.

Görsel sanatlar öğretmeni adaylarının görsel okuryazarlık düzeylerinin gelişmiş olması beklenir. Çünkü adaylar, eğitim süreçleri boyunca yoğun bir sanat eğitimi sürecinden geçerler. Bir görsel sanatlar öğretmeni adayı eğitim süreci boyunca görselleri tanımak, yeni görsel üretmek, anlamlandırmak, diğer görsellerle karşılaştırmak, eleştirmek, yorumlamak gibi görsellerle birçok ilişki kurmayı öğrenir. Gelecek nesillerin sanat eğitimi görevini üstlenen adayların bu becerileri öğrencilerine de aktarmaları beklenir. Bu açıdan görsel sanatlar öğretmeni adaylarının görsel okuryazarlık becerilerine sahip olmaları önemlidir.

Tüm bu bilgiler doğrultusunda araştırmanın amacı görsel sanatlar öğretmeni adaylarının görsel okuryazarlık düzeylerinin farklı değişkenlere göre belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara yanıt bulunmaya çalışılmıştır.

- 1- Görsel sanatlar öğretmen adaylarının görsel okuryazarlık düzeyleri nedir?
- 2- Görsel okuryazarlık düzeyleri devam ettiği sınıf değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
- 3- Görsel okuryazarlık düzeyleri cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

2. Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada, görsel sanatlar öğretmeni adaylarının görsel okuryazarlık düzeylerini belirlemek ve görsel okuryazarlık düzeylerini farklı değişkenlere göre incelemek için nicel araştırma yöntemlerinden genel tarama modeli ve ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Genel tarama modelleri, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü veya ondan alınacak bir grup üzerinde yapılan taramalardır. İlişkisel tarama modellerinde ise en az iki değişken arasında oluşan değişim varlığı ya da derecesi belirlenmeye çalışılır (Karasar, 2007).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören 172 öğrenci oluşturmuştur.

Verilerin Toplanması

Veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu” ve “Görsel Okuryazarlık” ölçeği kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmada kullanılacak bağımsız değişkenler olan cinsiyet ve sınıf düzeyi ile ilgili bilgileri toplamak için kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

Görsel Okuryazarlık Ölçeği: Görsel sanatlar öğretmeni adaylarının görsel okuryazarlık düzeylerini belirlemek için kullanılan Görsel Okuryazarlık Ölçeği; Kiper, Aslan, Kıyıcı ve Akgün (2012) tarafından geliştirilmiştir. 29 madde ve 6 alt boyuttan oluşan ölçek 5’li likert tipi şeklinde hazırlanmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alpha) $\alpha=.84$ olarak bulunmuştur.

Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılan ölçekler 2014-2015 öğretim yılı bahar döneminde Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim görmekte olan öğrencilere araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

5’li Likert tipi olarak hazırlanan görsel Okuryazarlık ölçeğinde 1.00-1,80 aralığında “Kesinlikle Yapamam” (Çok Düşük) ifadesine denk gelirken, 1,81-2,60 arasında “Yapamam” (Düşük) ifadesine, 2,61-3,41 arasında “Az Çok Yaparım” (Orta Düzey) ifadesine, 3,41-4,20 arasında “Yaparım” (Yüksek) ve 4,21-5,00 arasında da “Kolaylıkla Yaparım” (Çok Yüksek) ifadesine denk gelmektedir.

Araştırmada bağımlı değişken olan görsel okuryazarlık düzeyleri toplam puanları aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri kullanılarak bulunmuştur. Görsel okuryazarlık düzeylerinin cinsiyete bağımsız değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini saptamak için İlişkisiz Örneklem T-testi (Independent Samples T-Test) yapılmıştır. Görsel okuryazarlık düzeylerinin devam ettikleri sınıf değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini saptamak için ise Tek Faktörlü Varyans Analizi (One-Way Anova) yapılmıştır.

3. Bulgular

Araştırmanın alt amaçları doğrultusunda elde edilen bulgular tablolar halinde sırasıyla gösterilmiştir.

Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt amacı olan görsel sanatlar öğretmen adaylarının görsel okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi için ölçeğin ve alt boyutlarının analiz değerlerine Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1: Görsel Okuryazarlık Düzeyleri Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Alt boyutlar	N	\bar{X}	S
B-1 “ Ofis Yazılımlarını Kullanarak Görselliğe Önem Verebilme”	172	3,90	,60
B-2 “Basılı Görsel Materyalleri Tanımlayabilme”	172	4,20	,54
B-3 “Görsel Yorumlayabilme”	172	4,33	,52
B-4 “Günlük Hayatta Karşılaşılan Görsel Mesajları Ayırt Edebilme”	172	4,21	,55
B-5 “Araç Kullanarak Görsel Üretebilme”	172	4,10	,68
B-6 “Görsellerdeki Mesajları Algılayabilme”	172	4,08	,95
Toplam	172	4,13	,64

Tablo 1 incelendiğinde görsel sanatlar öğretmeni adaylarının görsel okuryazarlık puanlarının ortalama değerinin (X)= 4,13 olarak görülmüştür. Bu değer 3,41-4,20 aralığında kalan “Yaparım” ifadesine denk düştüğü ve bununla öğretmen adaylarının görsel okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir. Ölçeğin alt boyutları incelendiğinde en düşük düzeyin (X)=3,90 olarak “Ofis Yazılımlarını Kullanarak Görselliğe Önem Verebilme” alt boyutu olduğu görülmüştür. En yüksek alt boyutun ise (X)= 4,21 puanla “Günlük Hayatta Karşılaşılan Görsel Mesajları Ayırt Edebilme” alt boyutuna ait olduğu belirlenmiştir. Bu puan aralıklarında yer alan diğer alt boyutlar da değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının görsel okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir.

İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt amacı olan görsel sanatlar öğretmen adaylarının görsel okuryazarlık düzeyleri devam ettiği sınıf değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizinden (One-Way ANOVA) elde edilen bulgulara Tablo 2’de yer verilmiştir.

Tablo 2: Görsel Okuryazarlık Düzeyleri Alt Boyut ve Toplam Puanları ile Sınıf Değişkeni F-Testi Değerleri

Alt Boyutlar	N	\bar{X}	S	F	P
B-1	1.Sınıf	44	3,83	3,472	,017*
	2.Sınıf	41	3,90		
	3.Sınıf	44	4,01		
	4.Sınıf	43	4,13		
B-2	1.Sınıf	44	3,70	2,851	,036*
	2.Sınıf	41	3,96		
	3.Sınıf	44	3,98		
	4.Sınıf	43	4,21		
B-3	1.Sınıf	44	3,94	4,328	,009**
	2.Sınıf	41	3,97		
	3.Sınıf	44	4,09		
	4.Sınıf	43	4,20		
B-4	1.Sınıf	44	3,90	,988	,452
	2.Sınıf	41	4,02		
	3.Sınıf	44	4,15		
	4.Sınıf	43	4,34		
B-5	1.Sınıf	44	3,66	4,955	,001**
	2.Sınıf	41	3,88		
	3.Sınıf	44	4,13		
	4.Sınıf	43	4,34		
B-6	1.Sınıf	44	4,08	,782	,004**
	2.Sınıf	41	4,15		
	3.Sınıf	44	4,22		
	4.Sınıf	43	4,36		
Toplam	1.Sınıf	44	3,85	4,113	,005**
	2.Sınıf	41	3,98		
	3.Sınıf	44	4,09		
	4.Sınıf	43	4,26		

*p< ,05 **p< ,01

Tablo 2’de gösterilen verilere göre öğretmen adaylarının görsel okuryazarlık düzeyleri toplam puanları ve devam ettikleri sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur [F=4,113, p< ,01]. Ölçek alt boyutları incelendiğinde “Ofis Yazılımlarını Kullanarak Görselliğe Önem Verebilme” boyutunda da sınıf düzeyinin etki ettiği görülmüştür [F=3,472, p< ,05]. Bu boyutta 4. sınıfların lehine (X)= 4,13 puanı ile bir fark çıkmıştır. “Basılı Görsel Materyalleri Tanımlayabilme” alt boyutunda öğretmen adaylarının görsel okuryazarlık düzeylerinin sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür [F=2,851, p< ,05]. Bu boyutta 4. sınıflar (X)= 4,21 lehine anlamlı fark vardır. Birinci sınıflar (X)= 3,70 diğer sınıflara göre en düşük puanla görülmektedir. “Görsel Yorumlayabilme” alt boyutunda da sınıf değişkeninin etkili olduğu göze çarpmaktadır [F= 4,328 p< ,01]. Sınıflar birbiri ile kıyaslandığında dördüncü sınıfların en yüksek puanı (X)= 4,20 1. sınıfların ise en düşük puanı (X)= 3,94 aldığı görülmüştür. Bir başka alt boyut olan “Araç Kullanarak Görsel Üretebilme” alt boyutunda alınan puanların sınıf düzeyinin bu değerleri etkilediğini göstermiştir [F=4,955 p< ,01]. Bu alt boyutta da

dördüncü sınıfların en yüksek birinci sınıfların en düşük puan aldığı görülmektedir. “Görsellerdeki Mesajları Algılayabilme” boyutunda da sınıf değişkeni ile arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark bulunmuştur [F=,782, p<,01]. “Günlük Hayatta Karşılaşılan Görsel Mesajları Ayırt Edebilme” boyutunda ise alt boyut puanı ile sınıf değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Sınıf düzeylerinin görsel okuryazarlık puanlarının birbirine oldukça yakın olduğu görülmüştür.

Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular

Üçüncü alt amaç olan görsel sanatlar öğretmeni adaylarının görsel okuryazarlık düzeyleri ile cinsiyet değişkenine arasında anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenmesi için yapılan ilişkisiz örneklem T-testi sonucu Tablo 3’de gösterilmiştir.

Tablo 3: Görsel Sanatlar Öğretmeni Adaylarının Görsel Okuryazarlık Düzeyleri Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	X	S	sd	t	p
B-1	Kız	89	3,50	,95	170	4,98	,000*
	Erkek	83	4,15	,38			
B-2	Kız	89	4,21	,41	170	4,33	,001*
	Erkek	83	4,02	,45			
B-3	Kız	89	4,06	,46	170	,45	,650
	Erkek	83	4,01	,78			
B-4	Kız	89	4,18	,45	170	1,82	,006*
	Erkek	83	4,02	,50			
B-5	Kız	89	3,89	,71	170	1,51	,007*
	Erkek	83	4,06	,44			
B-6	Kız	89	4,55	,52	170	,87	,251
	Erkek	83	4,48	,59			
Toplam	Kız	89	4,06	,58	170	,64	,307
	Erkek	83	4,12	,52			

Tablo 3’de kız öğretmen adaylarının görsel okuryazarlık toplam puanı (X)=4,06 erkek adayların ise (X)=4,12 olarak birbirine yakın olduğu ve 3,41-4,20 aralığı olan “Yaparım” aralığına girdiği görülmüştür. Kız ve erkek öğretmen adaylarının toplam puanları ile cinsiyet değişkeni arasında bulunan fark istatistiksel olarak anlamlı değildir [t(170)=,64, p<,05]. “Ofis Yazılımlarını Kullanarak Görselliğe Önem Verebilme” alt boyutu [t(170)=4,98, p<,01] ile “Araç Kullanarak Görsel Üretebilme” [t(170)=1,51,p<,01] alt boyutlarında görsel okuryazarlık düzeyi puanlarının erkeklerin lehine olduğu görülmüştür. “Basılı Görsel Materyalleri Tanımlayabilme [t(170)=4,33, p<,01] ile “Günlük Hayatta Karşılaşılan Görsel Mesajları Ayırt Edebilme” [t(151)=1,82, p<,01] boyutlarında ise kızların lehine bir sonuç çıktığı görülmüştür. Diğer alt boyutlarda ise anlamlı bir fark görülmemiştir.

4. Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın alt amaçları doğrultusunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmış ve literatür doğrultusunda tartışılmıştır.

Görsel sanatlar öğretmeni adaylarının görsel okuryazarlık düzeyleri yüksek bulunmuştur. Görselleri yorumlayabilme alt boyutunda en yüksek puanı aldıkları görülmüştür.

Günümüzde medyanın kolay erişilebilirliği Görsel okuryazarlığın geliştirilmesine yol açmıştır. Görsel ve multimedya formatlarının öğrencilerin çıkarlarını yakaladıkları ve daha kolay anlaşıldığı, öğrencilerin problem çözme adımlarını tanımlamalarına ve eleştirel düşünmenin daha üst düzey süreçlerine odaklanmalarına olanak tanıdığını göstermiştir (Cooper, 2003). Benzer şekilde Stokes (2002), 1990'larda yayınlanan birçok araştırma raporunun, öğretimde görsellerin kullanılmasıyla daha büyük bir öğrenme seviyesine ulaşıldığına işaret etmektedir.

Araştırmanın bulgularıyla Kocaarslan ve Çeliktürk'ün (2013) yaptıkları araştırmanın bulguları benzerlik göstermektedir. Eğitim fakültesi öğrencilerinin görsel okuryazarlık yeterliklerinin belirlenmesi amacıyla yaptıkları araştırmalarında öğrencilerin görsel okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğunu saptamışlardır. Şahin ve Kıran'ın (2011) yaptığı araştırma incelendiğinde de öğretmen adaylarının çoğunun, görsel okuryazarlığa, görsel öğrenme ve görsel dil konusunda yeterli oldukları sonucuna ulaştıkları görülmüştür. Kıran (2008) sınıf öğretmenleri üzerinde yaptığı başka bir araştırmasında sınıf öğretmenlerinin birçoğunun görsel okuryazarlığa yönelik ders almadıklarını ancak hem birinci hem de ikinci öğretim öğrencilerinin görsel okuryazarlıklarının yeterli düzeyde olduğunu saptamıştır. Genel olarak eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının görsel okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir. Araştırma bulgularıyla literatür benzerlik göstermektedir.

Görsel Sanatlar Öğretmen adaylarının Görsel okuryazarlık düzeylerinde devam ettikleri sınıfa göre anlamlı olarak fark bulunmuştur. Birinci sınıf öğrencilerinin en düşük puanda oldukları ve sınıf düzeyi arttıkça öğretmen adaylarının Görsel okuryazarlık düzeyi puanlarının da arttığı görülmüştür. Bu sanat eğitiminin görsel okuryazarlık düzeyini yükselttiği sonucunu göstermektedir. Görsel sanatlar öğretmeni adaylarının görsel okuryazarlık düzeylerinin yüksek bulunmasında aldıkları sanat eğitiminin büyük bir payı vardır. Nitekim sınıf düzeyleri büyüdükçe puanlarının arttığı da bunu desteklemektedir.

Görsel okuryazarlık puanlarının sınıf düzeyi arttıkça buna paralel olarak artması görsel eğitim içeren resim-iş eğitimi programının içeriğinden kaynaklandığı söylenebilir. Görsel sanatlar eğitimi öğrencilere görsel düşünme yeteneği, görsel yorumlama, görsel kıyaslama, eleştirel bir göz ve analitik bir bakış açısı kazanmalarını sağlarken aynı zamanda görsel okuryazarlık becerilerini de orantılı bir şekilde artırabilir. Rourke ve O'Connor (2009), tasarım öğrencilerinin baskın öğrenme stilleri ve görsel okuryazarlıkları hakkında yürüttükleri çalışmalarında tasarım öğrencilerinin görsel okuryazarlık becerilerinin yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Kocaarslan ve Çeliktürk (2013) 1. ve 4. sınıflara kıyasla üçüncü sınıf öğrencilerinin daha yüksek oranda görsel okuryazarlık puanına sahip olduklarını araştırmalarında sunmuşlardır. Yapılan araştırmalar araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Görsel sanatlar öğretmeni adaylarının cinsiyet değişkenine göre görsel okuryazarlık düzeyleri toplam puanları arasında bir fark bulunamamıştır. Ancak kız öğrenciler "basılı görsel materyalleri tanımlayabilme" ve "günlük hayatta karşılaşılan görsel mesajları ayırt edebilme" alt boyutlarında erkeklerden daha yüksek, erkek adayların ise "ofis yazılımlarını kullanarak görselliğe önem verebilme" ve "araç kullanarak görsel üretebilme" boyutlarında kızlardan daha yüksek becerilere sahip oldukları belirlenmiştir.

Araştırmada kızlar ve erkekler arasında anlamlı bir fark bulunmazken Ofis Yazılımlarını Kullanarak Görselliğe Önem Verebilme ve Araç Kullanarak Görsel Üretebilme alt boyutlarında erkeklerin lehine çıkan sonuç erkeklerin bilgisayar ve teknolojik aletleri kızlara nazaran daha çok kullanmalarından kaynaklandığı söylenebilir. Önür ve Köse (2007) araştırmalarında gündelik yaşamda bilgisayar ve internet kullanımında erkeklerin, kızlara göre daha yoğun

teknoloji yatkınlıkları olduğunu ve daha çok zaman ayırdıklarını belirtmişlerdir. Bu araştırma sonuçlarına benzer şekilde, Kiper, Kırksekiz ve Çam (2014), üniversite öğrencilerinin görsel okuryazarlık yeterliliklerini araştırdıkları çalışmalarında Basılı Görsel Materyalleri Tanımlayabilme ve Günlük Hayatta Karşılaşılan Görsel Mesajları Ayırt Edebilme alt boyutlarının kızların lehine yüksek çıktığı sonuca ulaşmışlardır.

Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıda belirtilen konularda öneriler getirilmiştir.

- Öğrencilerin görsel okuryazarlık farkındalıklarını artırmak için görsel okuryazarlık dersleri müfredata eklenebilir.
- Görsel okuryazarlık becerilerini geliştirdiği için eğitim fakültelerinin diğer bölümlerinde de sanat dersleri verilebilir. Aynı şekilde ilk ve orta öğretimden başlayarak sanat derslerinin sayıları ve içerikleri artırılabilir.
- Günlük yaşamdaki önemi göz önünde tutulduğunda hayat boyu öğrenme kapsamı içerisinde görsel okuryazarlıkla ilgili halka açık kurslar düzenlenebilir.
- Görsel okuryazarlıkla ilgili farklı nitel ve nicel ya da sanat temelli araştırmalar yapılabilir.

Kaynaklar

- Akin, N. O. (2012). A practical study of visual culture conveyance. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 51, 672-676.
- Akın, N. O. (2015). Culture transferring by plastic arts education. *Global Journal of Arts Education*, 5(1), 25-30. doi: <http://dx.doi.org/10.18844/gjae.v5i1.56>
- Arnheim, R. (2004). *Art and visual perception: a psychology of the creative eye*. Berkeley: University of California Press
- Avgerinou, M. D. & Pettersson, R. (2011). Toward a Cohesive Theory of Visual Literacy. *Journal of Visual Literacy*. 30, 2, 1-19
- Cooper, J. (2003). *Classroom teaching skills* (7th ed.). Boston, MA: Houghton Mifflin Co.
- Debes, J. (1969). *The loom of Visual Literacy:an overview* (14th ed). Audiovisual Instruction.
- Heinich, R., Molenda, M., Russell, J. D. & Smaldino, S. E. (1989). *Instructional media and technologies for learning* (6th Ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- IVLA-International Visual Literacy Association. *What is "visual literacy?"* http://www.ivla.org/org_what_vis_lit.htm. adresinden 08.02.2016 tarihinde alınmıştır.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kırıçoğlu, O.T. (2009). *Sanat Kültür Yaratıcılık*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- Kiper, A., Aslan, S., Kıyıcı, M & Akgün Ö. E. (2012). Visual literacy scale: the study of validity and reliability. *TOJNED*, 73-83.
- Kiper, A., Kırksekiz, A. & Çam, E. (2014). Üniversite öğrencilerinin görsel okuryazarlık becerileri. *2nd Instructional Technologies & Teacher Education Symposium Bildiri Kitabı*. 20-22 Mayıs. Afyonkarahisar
- Kocaarslan, M., & Çeliktürk, Z. (2013). Eğitim fakültesi öğrencilerinin görsel okuryazarlık yeterliklerinin belirlenmesi/determination of visual literacy competencies of the students of education faculty. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 344.
- Önür, N. (2007). Dijital bölünme ve gençlik: bilgi toplumunun sınırlarında erişilen toplumsallık. *Sosyoloji Dergisi Ülgen Oskay'a Armağan Özel Sayısı*, 195-233.
- Pettersson, R. (1989). *Visuals for information, research and practice*. Englewood cliffs. N.J. (USA): Educational Technology Publications.
- Pettersson, R. (2012). *Information design 3. Image design*. Tullinge: Institute for Infology. <<http://www.iiid.net/Downloads.aspx>>, p. 44
- Pettersson, R. (2013). Views of Visual Literacy. *Journal on Images and Culture*. Issue 1: February
- Rourke, A. & O'Connor, Z. (2009). *Examining ways to improve visual teaching material: The role of visual literacy and predominate learning modalities*. Albertson, M. L. (Ed.) *Developments in Higher Education*, New York, Nova Science.
- Taşpınar, Ş. E. Sanat eğitiminin görsel okuryazarlık becerilerine etkisi. *The Turkish Online Journal of Design, Art and Design (TOJDAC)*, 1(6), 335-342.
- Stokes, S. (2002) öğretim ve öğrenmede görsel okur-yazarlık. *Edebiyat Perspektifi Eğitimde Teknolojinin Entegrasyonu için Elektronik Dergisi*, 1, 171-184.
- Şahin, Ç.&Kıran, I. (2009). Öğretmen adaylarının algılarına göre görsel okuryazarlık düzeylerinin değerlendirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23, 77-90.

Extended Summary

Aim of the Study

The purpose of the research is to determine the visual literacy levels of the teacher candidates considering different variables. In line with this objective, the following sub-objectives have been tried to be achieved.

Research Question 1: What are the visual literacy levels of Visual Arts Teacher Candidates?

Research Question 2: Does the level of visual literacy differ according to the class variable?

Research Question 3: Does the level of visual literacy differ according to gender?

Methodology

Research Model

In this study, the general screening model and the relational screening model were used to determine the visual literacy levels of visual arts teacher candidates and to examine the visual literacy levels according to different variables.

Research Group

The study group of the research was classified from 172 students of Visual Art Education Department of Kazım Karabekir Education Faculty.

Data Collection Tools

The "Personal Information Form" and "Visual Literacy" scale were used as the data collection tools in the research.

Personal Information Form: It was created by the researcher to aim of gather the necessary information about the independent variables.

Visual Literacy Scale: it was generated by Kiper, Aslan, Kıyıcı ve Akgün (2012). Cronbach Alpha was calculated as $\alpha=,84$

Findings

Research Question 1

The average visual literacy score of the teacher candidates calculated as $(X)= 4,13$. The score correspond to "I do" level (3,41-4,20) and it means that visual literacy of the teacher candidates is high. When the subscales of the scale were examined, "Significance of Visualization by using Office Software" was the lowest subscale with the $(X) = 3.90$ score.

The highest subscale got a score as $(X) = 4,21$ which was "Discerning Visual Messages in Everyday Life". The examining of subscales shows that the level of visual literacy is high in Visual Arts Teacher candidates. Findings of the research resemble with Kocaaslan and Celiktürk (2013) research's results, which they investigated visual literacy level of Education Faculty Student and found the level of visual literacy is high in students. According to research done by Şahin and Kıran (2011), majority of teacher candidates are sufficient for visual literacy, visual learning and

visual language. Kiran's research (2008) on classroom teachers found that most of the class teachers did not take a course on visual literacy, but that the visual literacy of both normal and secondary school students was adequate. It is generally understood that visual literacy levels of education faculty students are high. The findings of research are similar with literature.

Research Question 2

There was a significant difference between total scores of visual literacy levels of teacher candidates and grade levels [$F=4,113$, $p < , 01$]. When the subscales of the scale were examined, there was a statistically significant difference between subscale scores "Significance of Visualization by using Office Software" [$F=3,472$, $p < , 05$], "Describe Printed Visual Materials" [$F = 2,851$, $p < , 05$], "Visual Interpretation" [$F = 4,113$, $p < , 01$], "Visual Producing Using Tools" [$F=4,113$, $p < , 01$] and classroom variables. There is a favorable difference of the 4th grade inside these subscales.

Research Question 3

Visual literacy total score of female candidates ($X = 4.06$) and male candidates ($X = 4.12$) was calculated very close to each other, and those scores were evaluated as "I do" range (3,41-4,20). There wasn't statistically significant difference between female and male candidates according to gender variables [$t(170) = , 64$, $p < , 05$]. Visual Literacy Total Scores were in favor of male candidates when consider "Significance of Visualization by using Office Software" [$t(170)=4,98$, $p < , 01$] and "Visual Producing Using Tools" [$t(170)=1,51$, $p < , 01$] subscales. But, when consider "Describe Printed Visual Materials" [$t(170)=4,33$, $p < , 01$] and "Discerning Visual Messages in Everyday Life" [$t(151)=1,82$, $p < , 01$] subscales, the Visual Literacy Total Scores were in favor of female candidates. There was no statistically significant difference in other subscales.

Conclusion and Discussion

These conclusions can be summarized by consideration of the research's sub-objectives

- Visual literacy levels of visual arts teacher candidates are high. They have the highest score in the interpretation of images subscale.

It can be said that the visual literacy scores increased in parallel with the increase in the class level due to the content of the picture-work training program in visual education. Visual arts education allows students to acquire visual thinking ability, visual interpretation, visual comparison, a critical eye and an analytical point of view while at the same time increasing visual literacy skills proportionally. Rourke and O'Connor (2009) identified design students as having high levels of visual literacy in their work on design students' dominant learning styles and visual literacy. Kocaarslan and Çeliktürk (2013) found that third-year students had a higher level of visual literacy than the first and fourth graders at the end of their research. The research results are similar to another researcher's findings.

- Visual literacy levels of the visual arts teacher candidates were found to be significantly different according to their attended class. This result shows that art education improves the level of visual literacy.
- There is no difference between visual arts teacher candidates' total scores of visual literacy according to gender variable. However, female students have a higher ability than male students to identify printed visual materials and to distinguish visual messages in daily life, male students have higher skills than females in terms of visual attention and visual production using office software.

Whereas there wasn't any significant difference between girls and boys in the research, It can be propounded that advantage of male candidates on "Significance of Visualization by using Office Software" and "Visual Producing Using Tools" come from male uses computer and technological tools more frequently than female. Önür (2007) and Köse, Gencer and Gezer (2007) found that males more intensively use technology, computer and Internet than girls in their daily lives. Similar to this research results, Kiper, Kırksekiz ve Çam (2014) found that female has advantages on "Describe Printed Visual Materials" and "Discerning Visual Messages in Everyday Life" subscales when their research about determining the visual literacy competencies of university students.

These Recommendations can be summarized by consideration of the research's sub-objectives

- Visual literacy courses can be added to curricula in order to improve students' visual literacy awareness.
- Art lessons can be taught in other departments of the Education Faculties since it enhances the visual literacy skills. Also, the quantity and contents of art class can be increased starting from primary and secondary education.
- Considering its importance on daily life, visual literacy course can be organized for public access as lifelong learning.

The Effect Of The Teaching Activities Designed According To The 7e Model Of The Constructivist Approach On The Students' Success In The Turkish Lesson And The Durability In The Learnig Process

Murat ATEŞ*

Received date: 21.02.2017

Accepted date:13.04.2017

Abstract

This study aims to investigate the effect of constructivist approach to the success of students and permanence of learning in Turkish lessons according to 7E instructional model. The research was conducted on an experimental basis. In the study, Turkish Lesson Achievement Test Scale was administered as pretest to experimental and control groups. Teaching activities organized according to 7E model for 8 weeks were applied to the experiment group and the activities in the current program for 8 weeks were applied to the control group. As a result of the application, Turkish Lesson Achievement Test Scale was reapplied to both groups as posttest. The retention test was applied to both groups after 4 weeks from the end of the practice course. The t-test was applied to test whether the difference between obtained data and groups is significant. At the end of the research, it was found that the course activities organized in accordance with the 7E instructional model contributed significantly to the achievement of the students and the permanence in the teaching.

Key words: Teaching Turkish, Constructivist Learnig Approach, 7E Instructional Mode

* Asst. Prof. Dr. Murat ATEŞ, Necmettin Erbakan Universty Ahmet Keleşoğlu Education Faculty, Department of Turkish Education and Social Sciences, Konya, Turkey, mates@konya.edu.tr.

Yapılandırmacı 7E Modeline Göre Düzenlenmiş Öğretim Etkinliklerinin Türkçe Dersindeki Başarıya ve Öğrenmedeki Kalıcılığa Etkisi

Doi numarası: 10.17556/erziefd.293178

Murat ATEŞ*

Geliş tarihi: 21.02.2017

Kabul tarihi:13.04.2017

Öz

Bu çalışma, yapılandırmacı 7E öğretim modeline göre düzenlenmiş öğretim etkinliklerinin Türkçe derslerinde öğrenci başarısına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma deneysel bir desende yürütülmüştür. Çalışmada, deney ve kontrol gruplarına Türkçe Dersi Başarı Testi Ölçeği ön test olarak uygulanmıştır. Deney grubuna 8 hafta süreyle 7E modeline göre düzenlenmiş öğretim etkinlikleri uygulanırken kontrol grubuna da 8 hafta süreyle mevcut programdaki etkinlikler uygulanmıştır. Uygulama sonucunda her iki gruba Türkçe Dersi Başarı Testi Ölçeği son test olarak tekrar uygulanmıştır. Uygulama derslerinin bitiminden 4 hafta sonra da her iki gruba kalıcılık testi uygulanmıştır. Elde edilen verilerle gruplar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için t- testi uygulanmıştır. Araştırma sonunda 7E öğretim modeline uygun düzenlenmiş ders etkinliklerinin öğrencilerin başarılarına ve öğretimdeki kalıcılığa anlamlı bir katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe Öğretimi, Yapılandırmacı Öğrenme yaklaşım, 7E Öğretim Modeli

* Yrd. Doç. Dr. Murat ATEŞ, Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Konya, Türkiye, mates@konya.edu.tr.

1. Giriş

Yaklaşım, bir konuyu ya da bir sorunu ele alma biçimidir. Eğitim yaklaşımları, amaç, ilke ve yöntem yönüyle benzer teorilerin bir araya getirilmesi ve sistemli olarak uygulamaya aktarılmasıdır. Dil öğretim yaklaşımlarında da bu söz konusudur (Güneş, 2014).

Öğrenmeyi, uyarıcı ile davranım arasında bağ kurmak ve dıştan pekiştirme yoluyla elde edilen bir sonuç olarak açıklayan davranışçı kuram (Demirel, 2006) yerini zamanla, öğrenmenin zihinsel bir süreç olduğu ve öğrenmeyi dünyayı anlama ve algılama girişimi olarak algılanan bilişsel öğrenme kuramlarına bırakmıştır. Günümüzdeki öğrenme kuramları ise bilişsel öğrenme kuramlarını temel alarak öğrenmeyi, aktarılan bilgilerin kişiler tarafından belli bir süzgeçten geçirilip yorumlanmasıyla kendi dünyalarında bir anlam yükleme süreci olarak ele alır. Bu bağlamda son dönemlerde en çok yapılandırmacı yaklaşım, yeni gelen bilginin bireyin daha önceden zihninde var olan şemalar yoluyla kaydedildiğini, eğer zihinde belli bir şema yoksa bireyin zihninde belli bir takım düzenlemeler yaparak yeni bilgiyi kodladığını savunur (Cunningham ve Turgut, 1996). Yapılandırmacılık, bilginin birey tarafından duyular vasıtasıyla edilgen olarak alınmadığını, tam tersine öğrenenler tarafından yapılandırıldığını, üretildiğini öne süren bir öğrenme kuramıdır (Ün Açıkgoz, 2005).

Bu öğrenme kuramlarına paralel olarak dil öğrenme yaklaşımları gündeme gelmiştir. Dil öğretim yaklaşımlarını şöyle sıralamak mümkündür:

- a. Geleneksel Yaklaşımlar
 1. Dil bilgisi yaklaşımı
 2. Kelime Yaklaşımı
 3. Kültür Yaklaşımı
- b. Davranışçı Yaklaşım
- c. Bilişsel Yaklaşım
 1. İletişimsel Yaklaşım
 2. Kavramsal-İşlevsel Yaklaşım
- d. Yapılandırmacı Yaklaşım
 1. Beceri Yaklaşımı
 2. Etkinlik Yaklaşımı (Güneş, 2014)

Dil öğretim sürecinde Dewey, yapılandırmacı yaklaşım sayesinde öğrencilerin bilişsel süreçler vasıtasıyla edindikleri bilgileri simgeleştirebileceklerini ve yeni öğrendiklerini bu yaklaşım sayesinde kendilerine göre anlamlı hâle getirebileceklerini belirtmiştir (Akt. Can, 2004). Çünkü öğrenilen dilin simgeleştirilmesi, öğrenilecek olan bilgilerin yaşanmadan denenmesine yani yaşanmadan yaşanmışlığa olanak sağlar. Yapılandırıcı dil öğretim yaklaşımına göre dil bireyin aktif çabalarıyla gerçekleşir.

Yapılandırmacılık, öğrencilere dil eğitiminde öğrenme özerkliği sağlar ve süreci öğrencinin kendisinin yönetmesine fırsat verir. Bu aşamada öğrenci daha önceden öğrendiklerini ortaya döküp, yerine yeni öğrenilen bilgileri dolduracaktır. Burada amaç, öğrencinin önceden var olan bilgileri gözden geçirmesidir. Yani öğrenenlerin etkin bir biçimde eski bilgilerin üzerine yeni bilgiyi oluşturdukları bir süreçtir (Bruner, 1966). Ayrıca öğrenciler yapılandırmacılık sayesinde dil öğretiminde var olan bütün teknolojik imkânları kullanma şansı da bulurlar (Gömleksiz ve Elaldı, 2011).

Çağdaş eğitim kuramları, öğrencilerin kavramları yapılandırmacı bir yaklaşımla oluşturmalarını, etkileşim ve paylaşımına açık öğrenme ortamlarında karşılaştıkları problemleri çözmelerini hedef alan öğrenme halkası modelleri ile şekillenmektedir (Özbek, Çelik, Ulukök ve Sarı, 2012). Öğrencilerin meraklarını ve araştırma yeteneklerini geliştirmek için onların dünyayı sorgulamalarını sağlayacak eğitimsel sürece yer vermenin öneminden yola çıkarak, derslerde öğrencileri keşfetmeye yönlendiren öğretim modellerini uygulamaya koymak gerekmektedir.

3E, 4E, 5E ve 7E modelleri kapsamında değerlendirilen bu modellerden keşfetme, kavramlaştırma ve kavramın uygulanması şeklinde 3 aşamalı gerçekleştirilen 3E modeli öğrenme halkası, kullanılıp üzerinde yeni çalışmalar yapıldıkça bu 3 aşamadan sırasıyla 4 aşamalı, 5 aşamalı ve 7 aşamalı öğrenme halkalarına geçilmiştir-(Bybee, Taylor, Gardner, Van Scotter, Powell, Westbrook ve Andlandes, 2006).

Özendirme, keşfetme, nedenini söyleme, derinleştirme ve değerlendirme basamaklarından oluşan 5E modeli bu öğretim modellerinden birisidir (Bybee ve ark., 2006). 5E basamağında, konuya girme, keşfetme, açıklama, derinleştirme ve değerlendirme aşamaları aktiftir. 7E basamağında ise konuya girişten önce ön bilgileri yoklama ve elde edilen verileri ilişkilendirip değerlendirme şeklinde 5E modelinin geliştirilmiş formu uygulamaya konmuştur.

Öğrencilere derste üretken olma fırsatı sunacağı düşünülen yapılandırmacı yaklaşıma dayalı 7E modeli, Bybee (2003)'nin daha önce geliştirmiş olduğu 5E modeli gözden geçirilerek oluşturulmuştur (Eisenkraft, 2003 ve Kanlı, 2007). 7E öğrenme modelinin temel prensiplerinden biri olan kavramlaştırma ve ilişki kurma aşaması, dil eğitimi derslerinde başarıyı artıran unsurlardır. İnsan yaşamının en temel fonksiyonu olan iletişim becerisi ancak etkili ve başarılı dil eğitimiyle artırılabilir. Bu sebeple 7E modelinin özellikle kavramlaştırma ve elde edilen verileri ilişkilendirip değerlendirme aşamaları başarıyı artıran unsurlardır (Çelik, Ulukök ve Sarı, 2012).

7E Öğretim Modeli

Öğrenmenin nasıl gerçekleştiği, öğrencilerin nasıl daha iyi öğrenebilecekleri ve öğretilenlerin nasıl kalıcı olabileceği konuları öğretim yaklaşımlarının temel soruları olmuştur. Bu sorulara cevap olmak üzere öğretim yaklaşımları, yöntem ve teknikleri üretilmiştir. Günümüzde millî eğitim sistemimizin temelini oluşturan yapılandırmacı yaklaşım, öğrenmenin öğrencinin zihninde oluştuğu tezinden hareket etmekte ve söz konusu temel ilke aynı kalmakla birlikte öğretimle ilgili bazı öğretim modelleri ortaya koymaktadır.

Yapılandırmacı yaklaşımın 7E modeli şu aşamalardan oluşur:

Engage-Excite (Merak Uyandırma): Bu aşamada öğretmen öğrencilerin zihinlerinde soru işaretleri oluşturur. Öğrencileri düşünmeye ve öğrencilerin var olan bilgilerini açığa çıkartmaya çalışır. Öğretmen burada öğrencilerin ön bilgilerindeki eksikleri tamamlamayı değil, sadece öğrencilerin ne bildiklerini görmelerini amaçlar (Bybee, 2003).

Explore (Keşif): Bu aşamada öğretmen öğrencilere merak edecekleri sorular sorar ve bu sorulara cevap bulmanın yollarını gösterir. Öğrencilerden geri bildirim alır, değerlendirme kaygısı gütmeyen öğrencilere dönütler verir, öğrencilere gözlem yapma ve bilgi toplama sürecini organize etme şansı tanır (Eisenkraft, 2003).

Explain (Açıklama): Bu aşamada öğretmen, öğrencilerin sürece dair edindikleri bilgileri açıklamalarını sağlar. Öğrenciler açıklamalarını kendi cümleleri ile yaparlar, öğretmen de bunu teşvik eder. Bu aşama diğer aşamalara nazaran daha öğretmen merkezlidir. Öğretmen yaptığı açıklamalarda öğrencilere direkt olarak doğru cevabı vermez, sadece yönlendirmede bulunur. Yani öğretmen öğrencilerin açıklamalarını dikkatli bir şekilde dinler ve öğrencilerin tereddüt ettikleri konularda öğrencilere bilimsel bir açıklama sunar (Bybee ve ark., 2006).

Elaborate (Derinleştirme): Bu aşamada öğrenciler yeni öğrendikleri bilgileri transfer etme şansına sahiptirler. Elde ettikleri bilgileri gerçek yaşama uyarlarlar. Dolayısıyla seçilen konuların hayata yakınlığı çok önemlidir. Bu süreç araştırma projeleri, problem çözme, karar alma, tartışma ve eleştirel düşünme gibi üst düzey zihinsel becerileri ve yetileri gerektiren yöntemleri içerir. Bu aşamada öğrenci gerçek dünyadan kopmamalı, koparılmamalıdır. Bu bölümde konularla alakalı alıştırmalar ve etkinlikler düzenlemek, konuları belli aralıklarla tekrar etmek önemlidir (Köksal,2014)

Extend (İlişkilendirme): Bu aşama, var olan bilgilerin yeni bilgiler ile ilişkilendirilme sürecidir. Öğrenciler ne bildiklerinin farkındadırlar ve yeni öğrendiklerini, farkında oldukları bilgiler ile ilişkilendirirler. Bu aşama öğrencilerin bilişsel farkındalığa ve yürütücü bilişe sahip oldukları sürecidir.

Exchange (Paylaşma/ Değişim): Bu aşama, öğrencilerin kubaşık öğrenmeyi uyguladıkları interaktif bir süreçtir. Bu sayede öğrenciler bir problemin birlikte üstesinden gelebilmenin yollarını ararlar. Bu süreçte öğrenciler birlikte karar alırlar ve aldıkları kararları uygularlar (Köksal, 2013). Öğrenciler tartışma ortamına dâhil olurlar, bu sayede durağan bir fikre değil sürekli olarak kendini yenileyen bir fikirleşme sürecini yaşarlar. Karşılıklı fikir tartışması yaptıkları için öğrenciler arasında fikir etkileşimi oluşturulur (Bybee, 2003).

Evaluate (Değerlendirme): 7E modelinde 5E modelinde de olduğu gibi, değerlendirme tek seferde yapılmaz. Değerlendirme, öğrenmenin her aşamasında devam eden bir süreçtir. Bu süreçte öğretmen, öğrencilerde meydana gelen değişimleri gözlemler ve portfolyo ve performans değerlendirme gibi üründen ziyade sürece odaklanan değerlendirme türlerini kullanır. Burada öğrencilerin ne öğrendiklerinden ziyade nasıl öğrendikleri önemlidir. Bu aşamada öğrencilerin bildiklerini ve öğrendiklerini sınıf içerisindeki arkadaşları ile ne kadar paylaştıklarının yanı sıra akran öğrenme de çok önemlidir. Öğretmen, öğrencilere açık uçlu sorular sorar ve öğrencilerin bilgilerini genel olarak değerlendirir. Ayrıca öğretmen, bir sonraki dersin konusuna yönelik öğrencilere tartışmaya katılabilmeleri için cesaretlendirici sorular sorar (Köksal, 2009). Sorulacak olan sorular; “Neden böyle düşündün?”, “Bu konu hakkında başka neler söyleyebilirsin?”, “Bu konu hakkındaki düşüncelerin nelerdir?” tarzında açık uçlu sorular olabilir. Öğretmen, bu süreçte öğrencilerde meydana gelebilecek olan düşünce ve davranış değişikliklerini çok iyi gözlemlemelidir.

Amaç

Yapılandırmacı yaklaşımın 7E modeli, öğrencilere günlük yaşamla iç içe olan alanlarda, yaşamın içindeki çeşitli öğrenme sahalarını keşfetme imkânı sunar. Bu öğretim modelinin Türkçe derslerinde kullanımına yönelik çalışma bulunmamaktadır. Dolayısıyla bu araştırmanın Türkçe öğretimi alanına, öğretim modeli anlamında katkısı olacağı öngörülmüştür.

Bu doğrultuda çalışma, yapılandırmacı yaklaşımın 7E öğretim modeline göre düzenlenmiş öğretim etkinliklerinin Türkçe derslerinde öğrenci başarısına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisini incelemeyi amaçlamaktadır.

Alt Amaçlar

- 1- 7E öğretim modelinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin başarı ön test son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 2-Türkçe derslerinde, mevcut programın kullanıldığı kontrol grubu öğrencilerinin ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 3-Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe dersi başarı son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 4- Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kalıcılık testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. Yöntem

Çalışmada, ön test-son test kontrol gruplu deneysel yöntem kullanılmıştır. Çalışma grupları oluşturulmadan önce okulda bulunan 10 adet 6. sınıf şubesine uygulama yapılacak haftalardaki kazanımlar paralelinde hazırlanmış Türkçe başarı testi ön test olarak uygulanmıştır. Elde edilen

verilerin sonuçlarından hareketle başarı düzeyi bir birine denk olan iki sınıf çalışma grubu olarak tayin edilmiştir. Daha sonra kura yolu ile bu sınıflardan biri deney diğeri ise kontrol grubu olarak seçilmiştir.

Tablo 1. Deney ve Kontrol Gruplarının Türkçe Dersi Başarı Testi Ön Test Sonuçları

GRUP	N	X	Ss	t	p
Deney	25	20.12	3.71	-.397	.70
Kontrol	25	20.52	3.50		

Tablo 1'e bakıldığında çalışma öncesinde grupların Türkçe dersi başarıları bakımından ön test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Türkçe dersi başarı testi puanlarının ($t = -.397$, $p > .05$) düzeyinde anlamlı olmadığı görülmüştür. Bu sonuç işlem öncesinde grupların birbirine denk olduğunu göstermektedir.

Araştırma, 2016-2017 eğitim-öğretim yılının güz döneminde Konya ili Erdem Bayazıt İmam Hatip Ortaokulundaki iki farklı şubeden oluşan toplam 50 adet 6. sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Çalışma, toplamda 8 haftada gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubunda, dersler mevcut programdaki etkinliklerle gerçekleştirilirken deney grubunda ise 7E modeline göre düzenlenmiş öğretim etkinlikleri kullanılmıştır. Çalışmadan 4 hafta sonra da Türkçe başarı testi kalıcılık testi olarak uygulanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Türkçe Dersi Başarı Testi: 6. sınıf Türkçe dersinde öğrencilerin akademik başarılarını ölçmeyi amaçlayan ve çoktan seçmeli olan bu test, araştırmacı tarafından geliştirilmiş ve 40 sorudan oluşmuştur. Test geliştirilirken 6. sınıf Türkçe dersi ile ilgili yapılmış çalışmalar incelenmiş ve konularla ilgili önemli noktaları içeren test soruları, Türkçe ders ve test kitaplarından ve alan yazındaki çalışmalardan elde edilmiştir. Test soruları öğrencilerin anlama, anlatma beceri düzeylerini ve dil bilgisi alanındaki bilgilerini ölçecek şekilde düzenlenmiştir. Daha sonra sorular, uzman kişilerin görüşleri alınarak araştırmanın amacına uygun olacak şekilde 65 adet çoktan seçmeli olarak hazırlanmıştır. Bu aşamada, ölçme değerlendirme ve konu alanı uzmanlarına danışılmıştır. Hazırlanan test, ön test olarak uygulanmadan önce 150 öğrenciye uygulanmıştır. Veriler toplandıktan sonra her bir soru maddesi üzerinde tek tek madde analizi yapılmıştır. Madde gücü katsayısı (P_j) 0,60 ile 0,40 arasında ve ayırt edicilik gücü katsayısı (r_{jx}) 0,30'un üzerinde olan maddeler olduğu gibi teste dâhil edilmiştir. Bu şekilde madde gücü orta düzeyde ve ayırt edicilik gücü yüksek toplam 40 madden oluşan standart bir başarı testi elde edilmiştir.

Türkçe Dersi Kalıcılık Testi: Araştırmacı tarafından geliştirilen Türkçe dersi başarı testi uygulamadan sonra ayrıca kalıcılık testi olarak uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada, uygulama öncesinde ve sonrasında, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe dersi başarı testi sonuçları ve Türkçe dersi kalıcılık testi sonuçları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı t-testleri yardımıyla değerlendirilmiştir. Elde edilen veriler SPSS 15 istatistik programı ile analiz edilmiştir.

3. Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın amacı ve alt amaçları doğrultusunda yapılan istatistiksel analizlere ve bu analizlerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 2. Deney Grubunun Türkçe Dersi Başarısı Ön Test Puanları İle Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Bağımlı Gruplar t-testi Sonuçları

GRUP	N	X	ss	t	p
Ön Test	25	20.12	3.71	-.26	.000
Son Test	25	32.76	2.33		

Tablo 2 incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test başarı puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($p < .05$). Öğrencilerin ön test puan ortalamaları 20.12 iken son test ortalamaları 32.76'dır. Bu sonuç 7E modeli kullanılarak ders anlatılan öğrencilerin Türkçe dersi başarısında anlamlı düzeyde artış olduğunu göstermektedir.

Tablo 3. Kontrol Grubunun Türkçe Dersi Başarısı Ön Test Puanları İle Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Bağımlı Gruplar t-testi Sonuçları

GRUP	N	X	ss	t	p
Ön Test	25	20.52	3.50	-4.104	.000
Son Test	25	23.04	3.82		

Tablo 3 incelendiğinde, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Türkçe dersi başarı ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($p < .05$). Öğrencilerin ön test puan ortalamaları 20.52 iken son test ortalamaları 23.04'tür. Elde edilen bu bulgu, mevcut programda yer alan etkinlikler kullanılarak ders anlatılan öğrencilerin başarısında artış olduğunu göstermektedir.

Tablo 4. Deney ve Kontrol Gruplarının Türkçe Dersi Başarı Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları

GRUP	N	X	ss	t	p
Deney	25	32.76	2.33	10.85	.000
Kontrol	25	23.04	3.82		

Tablo 4'de görüldüğü üzere, mevcut programdaki etkinlikler kullanılarak ders anlatımı gerçekleştirilen öğrencilerin (kontrol grubu) son test ortalamaları 23.04 iken, 7E öğrenme modeli ile (deney grubu) ders anlatımı gerçekleştirilen öğrencilerin son test ortalamaları 32.76'dır. Öğrencilerin, son test ortalamalarındaki farklılık dikkat çekmektedir. Elde edilen analiz sonucuna göre mevcut programdaki etkinlikler kullanılarak ders anlatımı gerçekleştirilen öğrencilerin (kontrol grubu) son test puanları ile 7E öğrenme modeli ile ders anlatımı gerçekleştirilen öğrencilerin (deney grubu) son test puanları arasında anlamlı fark vardır ($p < .05$). Bu sonuca göre deney grubu öğrencilerinin ($X = 32.76$), kontrol grubu öğrencilerine ($X = 23.04$) göre daha başarılı oldukları söylenebilir.

Tablo 5. Deney ve Kontrol Gruplarının Türkçe Dersi Başarı Kalıcılık Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları

GRUP	N	X	ss	t	p
Deney	25	32.96	2.07	20.30	.000
Kontrol	25	18.92	2.76		

Tablo 5'de görüldüğü üzere, mevcut programdaki etkinlikler kullanılarak ders anlatımı gerçekleştirilen öğrencilerin (kontrol grubu) Türkçe dersi kalıcılık ölçeği son test ortalamaları 18.92 iken, 7E öğrenme modeli ile ders anlatımı gerçekleştirilen öğrencilerin (deney grubu) Türkçe dersi kalıcılık ölçeği son test ortalamaları 32.96'dır. Elde edilen analiz sonucuna göre kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe dersi kalıcılık ölçeği son test puanları ile deney grubu öğrencilerinin Türkçe dersi kalıcılık ölçeği son test puanları arasında anlamlı fark vardır ($p < .05$). Bu sonuca göre 7E öğrenme modeli ile Türkçe ders anlatımının kalıcılığa olan etkisi ($X = 32.96$), mevcut programdaki etkinlikler kullanılarak gerçekleştirilen anlatımın kalıcılığa olan etkisine ($X = 18.92$) göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu söylenebilir.

4. Tartışma ve Sonuç

Araştırmadan elde edilen bulgulara değerlendirildiğinde 7E öğretim modeline uygun ders etkinliklerinin kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin mevcut programa göre etkililerle derslerin yürütüldüğü kontrol grubu öğrencilerine göre daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarının bu şekilde olmasının; yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin grup hâlinde çalışmalarına, edindikleri bilgileri paylaşmalarına, bilgilerinin doğru olup olmadığını test etmelerine fırsat vermesine bağlı olduğu düşünülebilir.

Öğrencilerin bilgiyi yapılandırmaları sırasında var olan bilgilerinin ortaya çıkartılması ve onlarda merak duygusu oluşturmak için eğlenceli ve dikkat çekici bir girişin yapılması öğrencilerin aktifleştirilmesinde önemlidir. Ayrıca öğrencilerin karşılaştıkları problemi çözmek için aktif olarak düşünmeye sevk edilip onlara gözlem yapma ve bilgi toplama sürecini organize etme şansı tanınmasının ve yanlış bilgilerin düzeltilmesi konusunda farklı alternatifler sunulmasının öğrencilerin başarılı olmalarında etkili olduğu düşünülmektedir.

Araştırma sonuçları, yapılandırmacı öğrenme modeline dayalı 7E öğrenme kuramının uygulanmasının öğrenci başarısına etkisinin incelendiği (Çepni, Şan, Gökdere ve Küçük, 2001; Eisenkraft, 2003; Kanlı, 2007; Avcıoğlu, 2008; Kanlı ve Yağbasan, 2008; Gönen ve Kocakaya, 2010; Özbek, Çelik, Ulukök ve Sarı, 2012; Çelik ve Özbek, 2013; Turgut, Gürbüz ve Salar, 2013; Köksal, 2014) bir çok çalışmanın sonuçları ile örtüşmektedir.

Ayrıca araştırma sonunda 7E öğretim modeline uygun ders etkinliklerinin öğrenmedeki kalıcılığı artırdığı sonucu da ortaya çıkmıştır. 7E öğrenme modelini kullanan öğrencilerin, öğrenme sırasında aktif olmaları, kendi öğrenmelerini kendilerinin düzenlemeleri, öğrenmeyi işbirliği içinde ve öğrendiklerini paylaşarak gerçekleştirmeleri, konulara dair oluşan merak ve bu meraklarını gidermek için sürekli araştırma içerisinde olmaları ve dolayısıyla yaparak ve yaşayarak öğrenmeleri, öğrendikleri bilgilerin kalıcı olmasını sağlamış olabilir. Araştırmadan elde edilen bu sonuç Demirezen (2010); Turgut, Gürbüz ve Salar (2013) tarafından yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçlarla paralellik göstermektedir.

Kaynaklar

- Avcıoğlu, O. (2008). Lise 2 fizik dersinde Newton yasaları konusunda 7E modelinin başarıya etkisinin araştırılması. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction*. Cambridge Massachusetts: Belknap Press.
- Bybee, R.W. (2003). Why the seven E's. <http://www.miamisci.org/ph/lpintro7E.html>, Erişim Tarihi: (21.08.2013).
- Bybee, R. W., Taylor, J. A., Gardner, A., Van Scotter, P., Powell, J. C., Westbrook, A. Andlandes N. (2006). *The BSCS 5E instructional model: origins, effectiveness, and applications*. Colorado Springs: BSCS.
- Can, T. (2004). Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerinin yetiştirilmesinde kuram ve uygulama boyutuyla oluşturmacı yaklaşım. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi.
- Cunningham, R. T. ve F. Turgut. (1996) İlköğretim fen bilgisi öğretimi. Ankara: YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitim Geliştirme Projesi Hizmet öncesi Öğretmen Eğitimi.
- Çelik, H., Ulukök, Ş. ve Sarı, U. (2012). 5E ve 7E öğretim modellerinin fen okur-yazarlığı üzerine etkisi. *Journal of Research in Education and Teaching*, 1(3): 183-194 ISSN: 2146-9199.
- Çelik, H. ve Özbek, G. (2013). 7E öğretim modelinin hipotez kurma ve değişken belirleme becerileri üzerine etkisi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi* Sayı: 31, s.13-23.
- Çepni, S., Şan, H. M., Gökdere, M. ve Küçük, M. (2001). Fen bilgisi öğretiminde zihinde yapılandırma kuramına uygun 7E modeline göre örnek etkinlik geliştirme. *Yeni Binyılın Başında Türkiye’de Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu, 7-8 Eylül*, Maltepe Üniversitesi: İstanbul.
- Demirel, Ö. (2006). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. PegemA Yayıncılık. Ankara.
- Demirezen, S. (2010). *The effect of 7E model to students achievement, development of scientific process skills, conceptual achievement and retention levels in electrical circuits subject*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Fizik Öğretmenliği Bilim Dalı. Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Eisenkraft, A. (2003). Expanding the 5E Model: A proposed 7E model emphasizes “transfer of learning” and the importance of eliciting prior understanding. *The Science Teacher*. 70(6), 56-59. Published by the National Science Teachers Association, 1840 Wilson Blvd., Arlington, VA 22201-3000.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi yaklaşımları ve modelleri*. Pegem Akademi. Ankara.
- Gömlüksiz, M. N. ve Elaldı, Ş. (2011). Yapılandırmacı yaklaşım bağlamında yabancı dil öğretimi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 6/2 Spring, p. 443-454, TURKEY
- Gönen, S. and Kocakaya, S. (2010). A physics lesson designed according to 7E model with the help of instructional technology. *The Turkish Online Journal of Distance Education*
- Kanlı, U. (2007). 7E modeli merkezli laboratuvar ile doğrulama laboratuvar yaklaşımlarının öğrencilerin bilimsel süreç becerilerinin gelişimine ve kavramsal başarılarına etkisinin karşılaştırılması, Gazi Üniversitesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara.

- Kanlı, U. ve Yağbasan, R. (2008). 7E modeli merkezli laboratuvar yaklaşımının öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini geliştirmedeki yeterliliği. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1): 91-125.
- Köksal, O. (2009). Teaching tenses in English to the students of these condstage at primaryeducationthroughusing 5E model in constructivistapproach (7th grade) (Unpublished MA Thesis). Selçuk University, Institute of Social Sciences, Konya, Turkey.
- Köksal, O. (2013). The effect of mnemonic devices on achievement, attitude, vocabulary learning and retention on the fifth year primary school English lessons. DoctorateThesis. Necmettin Erbakan University, Institute of Education Sciences, Konya, Turkey.
- Köksal, O. (2014).7E modeline göre düzenlenmiş öğretim etkinliklerinin 6. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersindeki başarılarına, tutumlarına ve kalıcı öğrenmelerine olan etkisinin incelenmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 9/5 Spring 2014, p. 1459-1475, Ankara, Turkey.
- Özbek, G., Çelik, H., Ulukök, Ş. ve Sarı, U. (2012). 5E ve 7E öğretim modellerinin fen okur-yazarlığı üzerine etkisi. *Journal of Research in Educationand Teaching*,1(3): 183-194
- Turgut, Ü., Gürbüz, F. and Salar, R. (2013). The effect of 7E model on academic achievementsandretention in the unit “electricity in our life” 6th gradescience and technologycourse. 7th International Technology, Educationand Development Conference 4-5 March, Valencia, Spain.
- Ün Açıkgoz, K. (2005). *Aktif öğrenme*, İzmir: Eğitim Dünyası Yay.

Extended Summary

Purpose

Subjects of how learning took place, how the learners can learn better and how taughts happens permanent have been the main questions of teaching approaches. Instructional approaches, methods and techniques have been produced to answer these questions. Today, the constructivist approach that forms the basis of our national education system manifests a learning model with reference to the thesis that the learner is in the student's mind. Besides basic principle in question remains same, it reveals some models related to teaching.

The 7E model of the constructivist approach, in departments that correlate with daily life for students, offers the opportunity to explore various learning domains in life. There is no study for the use of this teaching model in Turkish lessons. Therefore, it is predicted that this research will contribute to the domain of Turkish teaching as teaching model.

The aim of this research is to examine the effect of teaching activities organized according to 7E model of constructive education approach in Turkish lessons to the successes and learning permanence of 6th grade students of secondary school.

Depending on this purpose, the sub-objectives of the research are listed as follows.

1- Is there a significant difference between pre-test post-test score average of success test of the experimental group to which the 7E teaching model is applied?

2- In Turkish lessons, is there a significant difference between the average scores of pre-test and post-test in Turkish lesson achievement of the control group students using the current program?

3- Is there a meaningful difference between the average scores of post-test in Turkish lesson achievement of the experimental and control group students?

4- Is there a meaningful difference between the average scores of retention test of experimental and control group students?

Method

In the study, semi-experimental method was used with pre-test-post-test control group. In order to determine the success levels in branches, Turkish Course Success Test Scale was applied as a pre-test to 10 of the 6th grade in the school that the study was applied. Two 6th grade branches with no difference in success were selected as experimental and control groups. While the teaching activities organized according to 7E model were applied to the experimental group for 8 weeks, the activities in the current program were applied to the control group for 8 weeks. As a result of the application, Turkish Course Success Test Scale was reapplied as posttest to both groups. The retention test was applied after 4 weeks from the end of the application courses to both groups. The t-test was applied to test whether the difference between obtained data and groups is significant.

Results

According to the statistical analyzes performed in line with the purpose of the study and its sub-objectives and the first finding obtained from these analyzes; it is seen that there is a significant difference between pre-test and post-test achievement scores of the experimental group students. While the average of pre-test score of the students is 20.12, the final test average is 32.76. It is seen that there is a significant difference between pre-test and post-test scores of Turkish lesson achievement of the students in the control group ($p < .05$). While the average of pre-test scores of the students is 20.52, the average of pro-test is 23.04.

While the post-test averages of the students (Control Group) who have lectured using the activities in the current program are 23.04, the post-test averages of the students (Experimental Group) who have lectured using 7E Instructional Model are 32.76. The difference between post-test averages of students is remarkable.

While the post-test averages of Turkish lesson retention scale of students (Control Group) who are lectured using the activities in the current program are 18.92, the post-test averages of Turkish lesson retention scale of the students (Experimental Group) who have lectured using 7E Instructional Model are 32.96. According to the analysis result obtained, there is a significant difference between the post-test scores of Turkish lesson retention scale of Control Group and the post-test scores of Turkish lesson retention scale of Experimental Group.

Discussion

The results of the study correspond to the results of many studies in which the effect of the application of the 7E learning theory that is based on the constructivist learning model to student achievement was examined. (Çepni vd., 2001; Eisenkraft, 2003; Kanlı, 2007; Avcıoğlu, 2008; Kanlı ve Yağbasan, 2008; Gönen ve Kocakaya, 2010; Özbek vd., 2012; Çelik ve Özbek, 2013; Turgut vd., 2013; Köksal, 2014).

In addition, the result of the research shows that the course activities that is relevant to 7E instructional model have increased the persistence of learning. Students using the 7E instructional model become active during learning, organize their own learning, learn by collaborating and sharing what they learn, research constantly to satisfy their curiosity about the topics and learn by doing. These may have made the information they learned, permanent. This result obtained from the research is in parallel with the results obtained from studies conducted by Demirezen, (2010); Turgut vd., (2013).

Conclusion

When the findings obtained from the research are evaluated, experimental group that the course activities corresponding to the 7E instructional model are used is more successful than the control group students that are lectured with the current program. According to the results obtained from the research, it may be thought that the constructivist learning approach allows students to work in groups, share their knowledge, and test their knowledge.

It is important in activation of students that the knowledge of students is revealed during structuring knowledge of the students and an entertaining and eye-catching entry is made to create a sense of curiosity in the students. It is also believed that giving a chance to organize the process of making observations and gathering information and offering different alternatives to students about correcting false information to solve the problem students encounter by prompting to think actively are effective in their success.