



ISSN: 1300-8811
e-ISSN: 2147-9844

Kastamonu Eğitim Dergisi

Yıl:2018 Cilt:26 No:2 (Year: 2018 Volume: 26 Issue:2)

Kastamonu Eğitim Dergisi Uluslararası Bilimsel Hakemli
Dergidir.

Ocak-Mart-Mayıs-Temmuz-Eylül-Kasım Aylarında yılda 6 defa çevrimiçi olarak yayınlanır.

Taranmakta olduğumuz indeksler:

- Sosyal ve Beşeri Bilimler Veri Tabanı

(c) 2018



Kastamonu Üniversitesi
Kastamonu Eğitim Dergisi



Teknik Sorumlular Technical Assistants

Dr. Halil İbrahim AKYÜZ Dr. Halil İbrahim AKYÜZ
Arş. Gör. Funda ÇATAN (Dergipark) Ress. Assist. Funda ÇATAN (Dergipark)
Arş. Gör. Arif AKÇAY (Dizgi) Ress. Assist. Arif AKÇAY (typographic)

<http://dergipark.gov.tr/kefdergi>
<http://kefdergi.kastamonu.edu.tr>

15 Mart 2018

e-posta: kefdergi@kastamonu.edu.tr; dergiksef@gmail.com

Bu dergi yılda altı defa yayınlanır. This journal is published six times a year.
(Ocak-Mart-Mayıs-Temmuz-Eylül-Kasım) (January-March-May-July-September-
November)

Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dekanlığı, 37200 KASTAMONU

Kastamonu Eğitim Dergisi

Kastamonu Education Journal

Sahibi Owner

Dr. Seyit AYDIN (Rektör) Dr. Seyit AYDIN (Rector)

Genel Yayın Yönetmeni General Publishing Manager

Dr. Duran AYDINÖZÜ (Dekan) Dr. Duran AYDINÖZÜ (Dean)

Editörler Editor-in-Chief

Dr. Ahmet KAÇAR Dr. Ahmet KAÇAR
Dr. Halil İbrahim AKYÜZ Dr. Halil İbrahim AKYÜZ

Dil Editörü Language Editor

Dr. M.Öztürk AKCAOĞLU Dr. M. Öztürk AKCOĞLU

Yardımcı Editörler Co-Editors

Dr. Sibel OĞUZ (Sosyal Bilimler Eğitimi) Dr. Sibel OĞUZ (Social Science Education)

Dr. Zekeriya YERLİKAYA (Fen Bilimleri Eğitimi) Dr. Zekeriya YERLİKAYA (Science Education)

Dr. Ergün RECEPOĞLU (Eğitim Bilimleri) Ergün RECEPOĞLU (Educational Science)
Dr. E. Nihal LİNDBERG (Eğitim Bilimleri) Dr. E. Nihal LİNDBERG (Educational Science)

Dr. Lütfi İNCİKABI (Matematik Eğitimi) Dr. Lütfi İNCİKABI (Mathematic Education)

Dr. Kadir KARATEKİN (Temel Eğitim) Dr. Kadir KARATEKİN (Basic Education)

Dr. İlhan ÖZGÜL (Güzel Sanatlar Eğitimi) Dr. İlhan ÖZGÜL (Fine Arts Education)

Kastamonu Eğitim Kastamonu Education Dergisi Journal

Yayın Kurulu/Editorial Board

Dr. Alevriadou ANASTASIA, Univesity of Western Macedonia, Greece,
alevrioua@gmail.com

Dr. Hafize KESER, Ankara University, Ankara, Turkey,
keser@ankara.edu.tr

Dr. Irina KOLEVA, Sofia University, Sofia, Bulgaria,
kolevairina@yahoo.com

Dr. John Philip SMITH, Columbia University, Columbia, USA,
jps164@tc.columbia.edu

Dr. Loreta ULVYDIENE, Vilnius Univesity, Vilnius, Lithuanian,
Loreta.Ulvydiene@khf.vu.lt

Dr. S. Sadi SEFEROĞLU, Hacettepe University, Ankara, Turkey,
sadi@hacettepe.edu.tr

Dr. Mete AKCAOGLU, Georgia Southern University, Georgia, USA,
makcaoglu@georgiasouthern.edu

Dr. Ramazan DİKİCİ, Mersin University, Mersin, Turkey,
rdikici@mersin.edu.tr

Dr. Ramazan ÖZEY, Marmara University, Istanbul, Turkey,
rozey@marmara.edu.tr

Dr. Salih ÇEPNİ, Uludağ University, Bursa, Turkey,
salihcepni@yahoo.com

Dr. Yavuz TAŞKESENLİĞİL, Atatürk University, Erzurum, Turkey,
ytaskes@atauni.edu.tr

Dr. Yasar BODUR, Georgia Southern University, Georgia, USA,
ybodur@georgiasouthern.edu

Kastamonu Eğitim Dergisi, 26 (2), Hakem Listesi (1/2)

Ünvanı-Adı-Soyadı	Üniversitesi
Dr. Abdulkadir KARACI	Kastamonu Üniversitesi
Dr. Abdulkadir TUNA	Kastamonu Üniversitesi
Dr. Abdullah AYDIN	Kastamonu Üniversitesi
Dr. Ahmet BEŞE	Atatürk Üniversitesi
Dr. Ahmet ÜSTÜN	Amasya Üniversitesi
Dr. Ahmet Ragıp ÖZPOLAT	Erzincan Üniversitesi
Dr. Ahmet Zeki Güven	Akdeniz Üniversitesi
Dr. Aydoğın AYDOĞDU	Sağlık Bilimleri Üniversitesi
Dr. Aysel Tüfekci	Gazi Üniversitesi
Dr. Banu Arslantekin	Gazi Üniversitesi
Dr. Berat AHİ	Kastamonu Üniversitesi
Dr. BİLGEN KIRAL	Adnan Menderes Üniversitesi
Dr. Burcu TÜMER ÖZTÜRK	Kastamonu Üniversitesi
Dr. Deha DOĞAN	Ankara Üniversitesi
Dr. Demet Somuncuoğlu-Özerbaş	Gazi Üniversitesi
Dr. Duygu Anıl Karakaş	Hacettepe Üniversitesi
Dr. Elif Karagün	Kocaeli Üniversitesi
Dr. Elif SAZAK PINAR	Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Dr. Elif ULU	Ege Üniversitesi
Dr. Ercan ATASOY	Recep Tayyip Erdoğan
Dr. Ergün RECEPOĞLU	Kastamonu Üniversitesi
Dr. Esen ERSOY	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Dr. Esin SEZGİN	Sağlık Bilimleri Üniversitesi
Dr. Esm'e HACIEMİNOĞLU	Akdeniz Üniversitesi
Dr. Fatma Zehra SAVI	Karabük Üniversitesi
Dr. Fevzi Çakmak	Dokuz Eylül Üniversitesi
Dr. Firdevs KARAHAN	Sakarya Üniversitesi
Dr. Gökçe Kurt	İnönü Üniversitesi
Dr. Hafife BOZDEMİR	Kastamonu Üniversitesi
Dr. Hakan AKDAĞ	Mersin Üniversitesi
Dr. Hatice Kadioğlu Ateş	İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi
Dr. Hatice Sancar Tokmak	Mersin Üniversitesi
Dr. Hüseyin ÇALIŞKAN	Sakarya Üniversitesi
Dr. Hüseyin Yolcu	Kastamonu Üniversitesi

Kastamonu Eğitim Dergisi, 26 (2), Hakem Listesi (2/2)

Ünvanı-Adı-Soyadı	Üniversitesi
Dr. İdris Şahin	Dokuz Eylül Üniversitesi
Dr. İkrım ÇINAR	Kafkas Üniversitesi
Dr. İsmail ÇAKIR	Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
Dr. Kutay OKTAY	Kastamonu Üniversitesi
Dr. Mehmet Boyacı	İstanbul Medeniyet Üniversitesi
Dr. Mehmet KATRANCI	Kırıkkale Üniversitesi
Dr. Mehmet Altan KURNAZ	Kastamonu Üniversitesi
Dr. Mesut ÇAPA	Ankara Üniversitesi
Dr. Muhammet Hanifi ERCOŞKUN	Atatürk Üniversitesi
Dr. Mustafa BEKTAŞ	Sakarya Üniversitesi
Dr. Mustafa SARIKAYA	Gazi Üniversitesi
Dr. Mustafa Uzoğlu	Giresun Üniversitesi
Dr. Mustafa Öztürk AKCAOğLU	Kastamonu Üniversitesi
Dr. Naim ÜNVER	Kastamonu Üniversitesi
Dr. Namık Kemal Şahbaz	Mersin Üniversitesi
Dr. Neslihan AVCI	Gazi Üniversitesi
Dr. Nuri KARASAKALOğLU	Adnan Menderes Üniversitesi
Dr. Osman ÇEPNİ	Karabük Üniversitesi
Dr. Özcan Sezer	İnönü Üniversitesi
Dr. Özgül KELEŞ	İstanbul Teknik Üniversitesi
Dr. Rahmi YAğBASAN	Başkent Üniversitesi
Dr. Salih BARDAKCI	Tokat Gazi Osman Paşa Üniversitesi
Dr. Seher BAYAT	Ordu Üniversitesi
Dr. Serkan İLDEN	Kastamonu Üniversitesi
Dr. Seval FER	Hacettepe Üniversitesi
Dr. Süleyman Sadi SEFEROğLU	Hacettepe Üniversitesi
Dr. Şaduman KAPUSUZOğLU	Hacettepe Üniversitesi
Dr. Tekin ÇELİKKAYA	Ahi Evran Üniversitesi
Dr. Tuncay Canbulat	Dokuz Eylül Üniversitesi
Dr. Yakup DOğAN	Kilis 7 Aralık Üniversitesi
Dr. Yavuz UNAT	Kastamonu Üniversitesi
Dr. Yılmaz ÇAKICI	Trakya Üniversitesi
Dr. Yılmaz TONBUL	Ege Üniversitesi



İÇİNDEKİLER

Kaynaştırma Eğitimi ile ilgili Düşünce, Tutum ve Endişe Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması	Nurcan CANSIZ, Mustafa CANSIZ	271
Çizgi Romanların Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğrenen Öğrencilerin Okuma Motivasyonu Üzerindeki Etkisi	Fatemeh HASSANIROKH, Parisa YEGANEHPOUR	281
Second Life Ortamında Görev Temelli Dil Eğitimi Etkinliklerinde Öğrencilerin İngilizce Konuşmaya Yönelik Endişe, Güdülenme ve Öz güvenleri	Tuğba KAMALI ARSLANTAŞ, Saniye Tuğba TOKEL	287
Türkiye ve Amerika Birleşik Devletlerindeki Kadın ve Erkek Okul Müdürlerinin Liderlik Algısı	Peter R. LITCHKA, Emine BABAOĞLAN	297
Yetişkin Eğitimi Bağlamında “Her Çocuk Özeldir” Filminin Usta Öğretici Adaylarının Çırak Yetiştirme Anlayışına Etkisi	Ahmet KESİCİ	307
Web Tasarımı ve Programlama Dersi Öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı Kullanımının Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi	Asuman Seda SARACALOĞLU, Berkay ÇELİK	323
Akran Aracılı Uyarlanmış Fiziksel Aktivitelerin Orta Düzeyde Zihin Yetersizliği Olan Öğrencilerin Sosyalleşme Düzeyleri Üzerine Etkisi	Erkan YARIMKAYA	335
Üniversite Öğrencilerinin Devamsızlık Eğilimleri: Lojistik Yordayıcılık	Celal Teyyar UĞURLU, H.Gonca USTA, A.Salih ŞİMŞEK	345
Lise Öğrencilerinin Sosyal Medya Bağımlılıkları	Levent DENİZ, Ercan GÜRÜLTÜ	355
Yansıtıcı Öğrenme Anlayışı Ölçeği: Türkçe 'ye Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması	Şenel ELALDI, Çetin SEMERCİ	369
Türk Eğitim Sisteminde Öğretmen Yetiştirme: Pedagojik Formasyon Sertifika Programının Yansımaları	Zafer İBRAHİMOĞLU	379
Sınıf Öğretmenlerinin Fen Bilimleri Kılavuz Kitap Seçim Kriterlerinin Belirlenmesi	Şafak ULUÇINAR SAĞIR	391
Okulöncesi Eğitimde Görsel Sanat Etkinliklerinin İncelenmesi	Canan AVCI, Gülseren SAĞSÖZ	403
Çağdaş Türk Eğitim Denetimi Sistemi (Değişimler ve Yasal Dayanakları)	Mehmet DURNALI, İbrahim LİMON	413
Turizm Eğitimi Alan Öğrencilerin Elektronik Öğrenmeye Hazır Bulunuşluklarını Belirlemeye Yönelik Bir Çalışma	Atınç OLCAY, Bülent DÖŞ, Metin SÜRME, Mehmet DÜZGÜN	427
Sınıf Yönetimi Stilleri Ölçeği'nin Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi	Sümer AKTAN, Fahri SEZER	439
Ortaokul Öğrencilerinin Görüşlerine Göre Sınıf Rehber Öğretmenlerinin “Özel Hayatın Gizliliği” Bakımından Değerlendirilmesi	Bilgen KIRAL	451
Kod Değiştirme İnançları Ölçeği: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması	Gülşah COŞKUN YAŞAR, Sevilay YILDIZ	461
Deneye İlişkin Özyeterlik Ölçeği: Türkçe'ye Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması	Miraç YILMAZ	475
Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları İle Mesleki Görevlerine Yönelik Ders Dışı Zaman Kullanımları Arasındaki İlişki	Cennet GÖLOĞLU DEMİR, Yücel GELİŞLİ	487



Yapılandırmacı Yaklaşım ve Bilimsel Süreç Becerilerine Dayalı Geliştirilen Laboratuvar Etkinliklerinin Öğrenci Başarısı Üzerine Etkisi	Nazan ŞİMŞİR, Ahmet ÜNAL, Zekeriya YERLİKAYA	499
Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma-Yazma Öğretimine Yönelik Tutumlarını Etkileyen Unsurlar	Hülya KARTAL	509
Astronomiyi Öğrenelim - Uzayı Keşfedelim Kampı Öğrencilerin Astronomi Hakkındaki Kavramsal Bilgilerini Değiştirdi Mi?	Hilal AKTAMIŞ, Esin ACAR, Emrah HİĞDE	523
Öğretmen Adayı Üniversite Öğrencilerinin İnsani Değerleri Üzerinde Bir İnceleme (Bayburt Örneği)	Gökhan IZGAR, Bülent DİLMAÇ, Hüseyin IZGAR	535
Okul Öncesi Dönemde Fen Eğitiminin Uygulanabilirliğine Yönelik Öğretmen ve Yönetici Görüşlerinin İncelenmesi	Nihan AKYOL, Kader BİRİNCİ KONUR	547
Kastamonu Üniversitesi Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü Öğrencilerinin Kütüphane Kaygısı	Güler DEMİR, Ayşenur GÜNEŞ, İlker ÇAKMAKKAYA	559
Siber Zorbalık Tehlike Düzeyi Ölçeğinin Ortaokul ve Lise Formlarının Geliştirilmesi	Melike KAVUK KALENDER, Şanser BULU, Hafize KESER	569
7. Sınıf Öğrencilerinin Bilimsellik Değerine İlişkin Zihinsel Modellerindeki Değişim	Ufuk SÖZCÜ, Duran AYDINÖZÜ	589
Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Oyuna İlişkin Algıları: Metafor Analizi	Emel TOK	599
4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi ‘Geçmişimi Öğreniyorum’ Ünitesindeki Geliştirme Düzeyi Kavramları Üzerine Öğrencilerin Geliştirdikleri Metaforlar	Osman YILMAZ, Gülşen ALTINTAŞ	613



CONTENTS

The Validity and Reliability Study of Turkish Version of the Sentiments Attitudes and Concerns about Inclusive Education Scale	Nurcan CANSIZ, Mustafa CANSIZ	271
The Effect of Comic Strips on Efl Learners' Reading Motivation	Fatemeh HASSANIROKH, Parisa YEGANEHPUR	281
Anxiety, Motivation, and Self-Confidence in Speaking English During Task Based Activities in Second Life Gender Perceptions of The Leadership Styles of School Principals in Turkey and The USA	Tuğba KAMALI ARSLANTAŞ, Saniye Tuğba TOKEL	287
Gender Perceptions of The Leadership Styles of School Principals in Turkey And The Usa	Peter R. LITCHKA, Emine BABAOĞLAN	297
The Effects of The Movie, "Every Child Is Unique", on The Perceptions of Qualified Instructor Nominees About Apprentice Training as for Adult Education Program	Ahmet KESİCİ	307
The Evaluation of Using Project-Based Learning Approach in Web Designing and Programming Lesson	Asuman Seda SARACALOĞLU, Berkay ÇELİK	323
The Effect of the Peer-Mediated Adapted Physical Activities on the Socialization Level of the Students with Moderate Intellectual Disabilities	Erkan YARIMKAYA	335
Absence Trend of Undergraduates: Logistic Prediction	Celal Teyyar UĞURLU, H.Gonca USTA, A.Salih ŞİMŞEK	345
High School Students' Social Media Addiction	Levent DENİZ, Ercan GÜRÜLTÜ	355
Reflection-in-Learning Scale: An Adaptation to Turkish, Validity and Reliability Study	Şenel ELALDI, Çetin SEMERCİ	369
Teacher Training in The Turkish Education System: Reflections of The Pedagogical Formation Certification Program	Zafer İBRAHİMOĞLU	379
Determination of Classroom Teachers' Science Guidebook Selection Criteria	Şafak ULUÇINAR SAĞIR	391
Investigating Visual Art Activities in Early Childhood Education	Canan AVCI, Gülseren SAĞSÖZ	403
Contemporary Educational Supervision System of Turkey (The Latest Changes and Their Legal Basis)	Mehmet DURNALI, İbrahim LİMON	413
A Study on Determining The Readiness of Students Who Receive Tourism Education for Electronic Learning	Atınç OLCAY, Bülent DÖŞ, Metin SÜRME, Mehmet DÜZGÜN	427
The Study of Psychometric Characteristics of Classroom Management Styles Scale	Sümer AKTAN, Fahri SEZER	439
According to the Secondary School Students' Opinions Assesment of Their Class Teacher in Terms of Privacy	Bilgen KIRAL	451
Code-Switching Beliefs Scale: A Scale Development Study	Gülşah COŞKUN YAŞAR, Sevilay YILDIZ	461
Experiment-Related Perceived Self-Efficacy Scale: Adaptation to Turkish, Validity and Reliability Studies	Miraç YILMAZ	475
The Relationship Between The Classroom Teachers' Attitude Towards Teaching Profession And Their Extra-Curricular Time Use for Professional Tasks	Cennet GÖLOĞLU DEMİR, Yücel GELİŞLİ	487



Effect of Laboratory Activities Based on Constructive Approach and Scientific Process Skills on Students' Achievement	Nazan ŞİMŞİR, Ahmet ÜNAL, Zekeriya YERLİKAYA	499
Factors That Affecting Preservice Primary Teachers' Attitudes Toward to Primary-Read-And-Write Teaching	Hülya KARTAL	509
Did "Let's Learn Astronomy, Explore The Space Summer Camp Ii" Change The Students' Conceptual Knowledge About Astronomy?	Hilal AKTAMIŞ, Esin ACAR, Emrah HİĞDE	523
An Investigation on Preservice Teachers' Human Values (The Case Of Bayburt)	Gökhan IZGAR, Bülent DİLMAÇ, Hüseyin IZGAR	535
The Examination of Preschool Teachers' and School Managers' Views on The Applicability of Pre-School Science Education	Nihan AKYOL, Kader BİRİNCİ KONUR	547
Library Anxiety Among the Students of the Department of Information and Records Management, Kastamonu University	Güler DEMİR, Ayşenur GÜNEŞ, İlker ÇAKMAKKAYA	559
Development of Secondary School and High School Forms of The Cyberbullying Threat Level Scale	Melike KAVUK KALENDER, Şanser BULU, Hafize KESER	569
The Change In The Mental Models Of The 7th Grade Students In Terms Of Scientific Value	Ufuk SÖZCÜ, Duran AYDINÖZÜ	589
Prospective Pre-school Teachers' Perceptions towards Play: Metaphor Analysis Sample	Emel TOK	599
The Metaphors Developed By Students for The Concepts In "I Learn My Past" Unit Of Social Studies	Osman YILMAZ, Gülşen ALTINTAŞ	613



The Validity and Reliability Study of Turkish Version of the Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Scale

Kaynaştırma Eğitimi ile ilgili Düşünce, Tutum ve Endişe Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Nurcan CANSIZ^a, Mustafa CANSIZ^a

^aArtvin Çoruh Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Artvin, Türkiye.

Öz

Bu çalışmanın amacı, Loreman, Earle, Sharma ve Forlin'in (2007) geliştirdikleri Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education (SACIE) ölçeğini Türkçeye uyarlamaktır. Türkçe formun yapı geçerliğini incelemek amacıyla 304 öğretmen adayından toplanan veriye Açımlayıcı Faktör Analizi uygulanmıştır. Sonrasında ölçek, 368 öğretmen adayına uygulanmış ve elde edilen veriye Doğrulayıcı Faktör Analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi ölçeğin Düşünce, Tutum ve Endişe olarak üç faktörlü yapısını ortaya koymuştur. Doğrulayıcı faktör analizi de toplamda 19 maddeden oluşan üç faktörlü ölçek yapısını desteklemiştir. Diğer taraftan ölçek, öğretmen adaylarının özyeterliliklerini ortaya koymada makul bir yordama geçerliği göstermiştir. Ölçeğin Türkçeye uyarlanmasının önemi tartışılmıştır.

Abstract

The purpose of this study is to translate and adapt the Sentiments Attitudes and Concerns about Inclusive Education Scale (SACIE) for use in the Turkish context. For this purpose, translated version of SACIE was administered to 304 and 368 preservice teachers (PTs) to performing exploratory and confirmatory factor analysis respectively. The result of exploratory factor analysis revealed the three-factor structure of SACIE as sentiments, attitudes, and concerns. The confirmatory factor analysis supported three-factor structure of SACIE including 19 items. Moreover, the scale indicated a reasonable predictive validity to the self-efficacies of preservice teachers. The importance of the adaptation of the scale into Turkish was discussed.

Anahtar Kelimeler

kaynaştırma eğitimi
düşünce
tutum
endişe
öğretmen adayları
öz-yeterlilik

Keywords

inclusive education
sentiments
attitudes
concerns
preservice teachers
self-efficacy

1. Introduction

There is a shift in education systems of many countries in terms of educating students with special needs in regular schools (de Boer, Pijl, & Minnaert, 2011; Muwana & Ostrosky, 2014). This shift from separated classrooms to integrated classrooms forms the base of inclusion. Inclusion is a philosophy based on a notion of social justice that advocates equal access to all educational opportunities for all students regardless of the presence of difference (Loreman, Earle, Sharma, & Forlin, 2007). Inclusive education allows students who have disabilities to learn in regular schools with their peers who do not have disabilities and to feel a sense of belonging in these schools (Turnbull, Turnbull, & Wehmeyer, 2007).

Inclusion is defined as the practice of serving students with a full range of abilities and disabilities in the general education classroom with appropriate in-class support (Roach, 1995). A person who differs from the average or normal person in mental characteristics, sensory abilities, communication abilities, behavior and emotional development, or physical characteristics is accepted as disabled (Kirk et al., 2012). The supporters of inclusive education express that all students who have disabilities should be placed in regular classrooms in which they receive support services (Nielsen, 2002). United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization [UNESCO] (2009) policy guidelines on inclusive education emphasize education for all children who can be from different gender, ethnic and cultural backgrounds, affected by HIV viruses, and having disabilities and difficulties in learning. Burke and Sutherland (2004) also recommended the integration of each student in a school without considering their diverse needs.

The advantage of inclusive education is twofold. First; inclusive education supports disabled students in terms of their cognitive and psychological developments. It enables them to observe and model chronological age-appropriate, non-disabled students' behaviors and actions and participate in educational and leisure time activities with them. Second; non-disabled students learn how to behave to their disabled peers and they develop positive attitudes toward them. This is important for the fact that realizing many similarities and interests between students with disabilities and without disabilities often results in long-lasting friendships (Nielsen, 2002). It is also important for responsible societies whose members care each other and show respect to diverse needs and abilities. Besides, by accepting disabled students into general classrooms, they will develop a sense of belonging to the school community as other students, teachers, and staff (Eldar, Talmor, & Wolf-Zukerman, 2010).

The success of changes in education system depends on staff who is responsible to implement the change (Boyle, Topping, & Jindal-Snape, 2013). The key members to put inclusive education into practice are teachers whose willingness and cooperation is necessary for successful inclusion practices. The attitudes of teachers toward disabled students, their thoughts, and ideas, as well as their concerns about inclusive classrooms, are playing important roles in receiving and welcoming students with disabilities in their classrooms (Cansiz & Cansiz, 2015; Good & Brophy, 2007; Sharma, Forlin, Loreman, & Earle, 2006; Subban & Sharma, 2005). Pearce (2009) discussed that having positive attitudes toward inclusion is more important than having knowledge and abilities to implement inclusion. The literature also confirms that teachers' attitude is an important factor for inclusive education. For example; Avramidis and Norwich (2002) found that teachers' attitude toward inclusion is highly related to the success of inclusive education. Avramidis, Bayliss, and Burden (2000) also explored a positive relationship between teachers' attitude and successful inclusive practices. Therefore, it is important to explore teachers' attitude toward inclusive education.

Teachers' behavior in inclusive classrooms can be affected by their self-efficacy. A number of studies repeatedly showed that teachers with high efficacy are more receptive to new and different ideas and more eager to utilize different teaching methods for the benefit of students (e.g., Berman et al., 1977; Ghaith & Yaghi, 1997; Guskey, 1988; Paraskeva, Bouta, & Papagianni, 2008; Soodak & Podell, 1994; Stein & Wang, 1988; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). When reform efforts are made in educational policy, implementation of new programs becomes a current issue. Inclusive education also appeared as a result of changes in educational policies. It requires changes in curriculum, teaching methods, and teacher behaviors in the classrooms. Therefore, teacher characteristics such as self-efficacy may be a potential factor in successful inclusive education. Several recent studies also supported this idea (e.g., Cansiz & Cansiz, 2016; Jordan, Schwartz, & McGhie-Richmond, 2009; Malinen et al., 2013). Teachers' self-efficacy has a potential in predicting their teaching practices about inclusion which, in turn, may be a potential source for prediction of effectiveness of inclusive education.

Self-efficacy was based on the social cognitive theory which considers not only individuals' behavior but also the social environment in which the behavior is performed (Bandura, 2001). Self-efficacy beliefs form the foundation of human activity and provide an incentive for people to perform their tasks even if they meet difficulties or challenges

(Bandura, 2001). Individuals' beliefs about their capacity to produce desired results are known as self-efficacy beliefs. Bandura (2001) stated that it is partly on the basis of efficacy beliefs that people choose what challenges to undertake, how much effort to expend in the endeavor, how long to persevere in the face of obstacles and failures, and whether failures are motivating or demoralizing. Self-efficacy beliefs play a central role in individuals' actions and they are one of the powerful predictors of behavior (Bandura, 1977). One research area in the field of self-efficacy is related to the teacher efficacy. Tschannen-Moran and Woolfolk Hoy (2001) defined teacher efficacy as a judgment of his or her capabilities to bring about desired outcomes of student engagement and learning. Teacher efficacy is related to how much they make effort in the classroom, the outcomes they set for their students and the desire for achieving an effective teaching (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001).

In light of this, the overarching research purpose of this study is to validate The Sentiments Attitudes and Concerns about Inclusive Education (SACIE) scale in the Turkish context. In order to provide construct-related evidence for validity, the factor structure of the scale was uncovered and verified. Moreover, the relationship between SACIE and Teachers' Sense of Efficacy Scale (TSES) was explored to ensure the predictive validity of the scale. Self-efficacy may be a good indicator of the predictive validity of SACIE scale because we contend that there should be a close association between PTs' self-efficacy and their attitudes, thoughts, and concerns about inclusive education. For example, we believe that if a teacher has high self-efficacy in teaching, then s/he may have more positive attitudes towards inclusive education and s/he may be less concerned in receiving a student with disabilities to her/his classroom.

2. Method

Research Purpose and Research Questions

This study included translation, adaptation, and validation of an instrument to evaluate preservice teachers' (PTs) sentiments, attitudes and concerns about inclusive education. The specific research questions included:

1. How reliable and valid is the SACIE scale in Turkish context?
2. Is there a relationship between PTs' sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education and their self-efficacy beliefs?

Sample

Three different samples of PTs participated in this study. All samples included preservice science and mathematics teachers. The first sample included 304 PTs from two different universities. These data were used to explore factor structure of SACIE scale by exploratory factor analysis. In order to cross-validate the SACIE scale, it was administered to a second sample of 368 PTs from four different universities. These data were used to confirm the factor structure of the SACIE scale through confirmatory factor analysis. Finally, the confirmed scale, as well as Teachers' Sense of Efficacy Scale (TSES), was administered to 345 PTs from three different universities to examine the relationship between these two constructs. The descriptive statistics for three samples were provided in Table 1.

Table 1. Descriptive statistics of the samples

	University	Gender		Major		Grade Level			
		Female	Male	Science	Mathematics	1	2	3	4
Sample 1	A	84	53	86	51	27	32	43	35
	B	98	69	85	82	37	42	40	48
Sample 2	A	46	34	53	27	16	23	21	20
	B	40	33	29	44	18	15	24	16
	C	56	49	52	53	38	37	12	18
	D	50	60	47	63	24	26	25	35
Sample 3	B	34	26	32	28	15	18	14	13
	C	62	68	42	88	37	46	26	21
	D	84	71	77	78	41	23	48	43

Instrument

The Sentiments Attitudes and Concerns about Inclusive Education Scale (SACIE)

SACIE was originally developed by Loreman et al. (2007). It was used to assess PTs' sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education. The questionnaire included 19 items in a 4-point Likert scale response format (from strongly agree to strongly disagree). Loreman et al. underlined that three other valid instruments guided the development

of SACIE: Interactions with People with Disabilities Scale (Forlin et al., 2001; Gething, 1994), the Concerns about Inclusive Education Scale (Sharma & Desai, 2002), and the Attitudes Toward Inclusive Education Scale (Wilczenski, 1992, 1995) as well as conceptual reasoning of the experts. The instrument was first translated into Turkish by two independent bilingual researchers. Consistency was established among researchers in terms of translation of items. Another independent bilingual professor translated the instrument from Turkish to original language back in order to inspect possible translation problems. No major problem was observed in terms of conceptual and cultural correspondence of the two texts. As a result, the consistency was reached on Turkish items. Table 2 illustrates sample items for each dimension of SACIE scale.

Table 2. Dimensions and sample items of SACIE scale

Dimension	Sample Item
Sentiment	It is rewarding when I am able to help people with disabilities.
Attitude	Students who need assistance with personal care should be in regular classes.
Concern	I am concerned that it will be difficult to give appropriate attention to all students in an inclusive classroom.

Teachers' Sense of Efficacy Scale (TSES)

TSES was developed by Tschannen-Moran and Woolfolk Hoy (2001) and adapted into Turkish by Çapa, Çakıroğlu, and Sarıkaya (2005). The scale consisted of three subscales named as Efficacy for Student Engagement (SE), Efficacy for Instructional Strategies (IS), and Efficacy for Classroom Management (CM) including 24 items in total. The coefficient alpha values for the preservice teachers were .82 for SE, .86 for IS, and .84 for CM. For the whole scale, the reliability of efficacy scores was .93. Table 3 illustrates sample items for each of the dimension of TSES.

Table 3. Dimensions and Sample Items of TSES

Dimension	Sample Item
Efficacy for Student Engagement	How much can you do to improve the understanding of a student who is failing?
Instructional Strategies	To what extent can you craft good questions for your students?
Classroom management	To what extent can you make your expectation clear about student behavior?

Data Collection and Analysis

The instrument, SACIE, was initially administered in two different universities to perform exploratory factor analysis (EFA). More specifically principal component analysis (PCA) was conducted with the aim of exploring the interrelationships among variables and to explore whether the factor structure of the Turkish version is consistent with the original scale. After obtaining supporting evidence from exploratory factor analysis, the adapted version of the scale was administered to a second sample of PTs in four different universities. These data were analyzed through confirmatory factor analysis (CFA) using LISREL. This enabled to confirm the relationship between variables and factors drawn from the principal component analysis. In the last phase of the data collection procedure, TSES and the adapted version of SACIE were administered to the third set of PTs from three different universities. Multiple regression analysis was conducted to predict the contribution of teachers' sense of self-efficacies to their sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education.

3. Results

Reliability Analysis of the Instruments

In each administration, the reliabilities of the instruments were evaluated to inspect whether the instrument is reliable with our particular samples. The total reliability coefficients (Cronbach Alpha) for SACIE scale were found to be .89, .93, and .91 for the first, second, and third samples, respectively. Besides, the total reliability of TSES was found as .88. These results provided evidence that both SACIE and TSES had good reliability with the samples of the study.

Result for Exploratory Factor Analysis

Exploratory factor analysis was conducted using PCA extraction method, followed by an oblimin rotation. Prior to

performing PCA, the assumptions were checked to assess the appropriateness of the data. Bartlett's Test of Sphericity was statistically significant ($p < .001$) and Kaiser-Meyer-Olkin value was .79, exceeding the recommended value of .60 (Kaiser, 1974). Moreover, most of the coefficients in correlation matrix were above the critical value of .30. All of these statistics provided evidence for the suitability of the data for conducting PCA.

The result of PCA showed that there were four factors with eigenvalues bigger than 1 explaining reasonable percent of the variance (66.8 % in cumulative). However, the screeplot indicated that there is a clear break between third and fourth factors and first three factors explain 63.4 % of the variance in total. Similarly, parallel analysis using Monte Carlo PCA (Watkins, 2000) suggested extracting three factors. Based on screeplot and parallel analysis, it was decided to retain three factors for further investigation.

The three-factor solution of SACIE scale explained 63.4 % of the variance in cumulative. The first factor explained 31.5 % of the total variance by itself. The second and the third factors contributed 20.7 % and 11.2 % to the three-factor solution respectively. When the item loadings on each factor were investigated, the three-factor solution was consistent with the original study. This result indicated that three-factor structure of SACIE is well suited with the sample in this study. The loadings for each item of a three-factor solution of SACIE were given in Table 4.

Table 4. Pattern and Structure Matrix for Principal Component Analysis of SACIE

Items	Sentiments		Attitude		Concerns		Communalities
	Pattern	Structure	Pattern	Structure	Pattern	Structure	
Item 18					.69	.68	.48
Item 19					.67	.65	.47
Item 16					.62	.64	.46
Item 13					.61	.60	.37
Item 14	-.34	-.40			.52	.57	.44
Item 9	.44	.39	.45	.44	.34	.41	.51
Item 4	.38	.39			.31	.32	.15
Item 5			.67	.66			.44
Item 11			.66	.65			.44
Item 12			.65	.63			.44
Item 10			.64	.65			.50
Item 6			.64	.65			.46
Item 7			.65	.62			.41
Item 3	.45	.46					.23
Item 8	.33	.31	.43	.48	.33	.35	.42
Item 1	-.77	-.76					.60
Item 2	-.73	-.73					.54
Item 15	-.59	-.64			.41	.48	.58
Item 17	-.47	-.52			.37	.44	.42

Result for Confirmatory Factor Analysis

The confirmatory factor analysis was performed with the purpose of validating previously obtained factor structure. The model was tested through LISREL. The hypothesized model is shown in Figure 1 where rectangles indicate items on the scale and circles indicate latent variables. The hypothesized model consisted of three factors. The first factor sentiment included four items. There were eight items for the attitudes factor and seven items for concerns factor.

Before running the LISREL, a preliminary analysis was conducted to evaluate required assumptions. Since inspection of univariate outlier indicated that Participant 11 ($z = 4.08$, $p < .01$) and Participant 40 ($z = 4.02$, $p < .01$) had extreme scores, their data were deleted from the analysis. The interpretation of Mahalanobis distance indicated that another participant's score was a multivariate outlier, ($p < .01$), and the data from this participant was deleted from the data as well. This participant's scores on item 5 and 9 were extremely high while his score on item 10 was extremely low. There was not any missing value in the dataset.

As seen in Figure 1, four items were significantly loaded to Sentiments dimension. Among them, only item 4 was negatively loaded. Careful examination of this item indicated that although it has a positive form, its meaning is negative and this was an expected result. Among these items, item 1 explained the greatest variance ($R^2 = .77$) regarding sentiments dimension. LISREL output revealed the presence of eight items loading on Attitudes dimension. All of them

reached statistical significance with positive loadings. An inspection of coefficient revealed that item 5 and 10 explained equal and greatest variance ($R^2 = .40$) of this dimension. In terms of Concerns dimension, seven items of SACIE scale were positively and significantly loaded on this latent variable. The interpretation of coefficient showed that item 15 accounted for the greatest variance of the dimension ($R^2 = .74$).

The model fit in Figure 1 was evaluated based on different statistical parameters as guided by Schumacker and Lomax (2010) and Kline (2011). These are chi-square (χ^2), comparative fit index (CFI), normal fit index (NFI), and root-mean-square error of approximation (RMSEA). A non-statistically significant chi-square value is required for the model fit (Schumacker & Lomax, 2010). It means that the sample covariance matrix and the reproduced model-implied covariance matrix are similar. In other words, it tests the null hypothesis of a good fit. In this study, the chi-square statistic was non-significant, indicating a good model fit to the sample variance-covariance matrix ($\chi^2 = 9.76$, $p = .12$). Other model fit indices also indicate a good model fit. According to Kline (2011), NFI and CFI statistics which are greater than .90 reflects a good model fit. The confirmatory factor analysis with the sample data also met the requirements for these indices satisfactorily (NFI = .93 and CFI = .95). Goodness-of-fit (GFI) and adjusted goodness-of-fit (AGFI) indices are other two indices indicating a good model fit (Schumacker & Lomax, 2010). For an acceptable model fit, they should be around .95 (Schumacker & Lomax, 2010). GFI and AGFI were found to be .89 and .90 respectively, indicating adequate fits. Accordingly, the result of confirmatory factor analysis revealed a good model fit for the translated version of SACIE scale with three factors including 19 items in total.

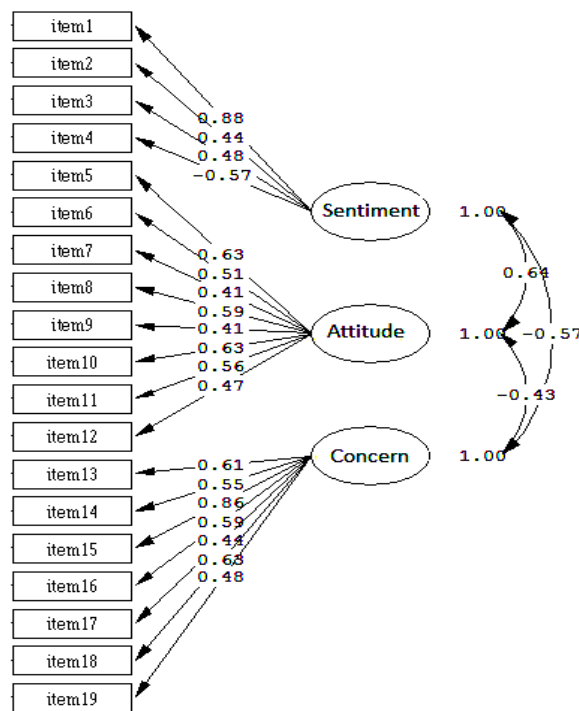


Figure 1. Three-factor structure model of SACIE scale

In addition to the CFA, bivariate correlation analyses were performed to describe the statistical significance as well as the strength and the direction of the relationship among the three factors of SACIE. Based on the results, it was found that there was a strong positive correlation between sentiments and attitudes factors ($r = .64$, $n = 365$, $p = .002$). These two factors were negatively correlated with concerns factor. While the magnitude of the relationship between sentiments and concerns was strong ($r = -.57$, $n = 365$, $p = .004$); the magnitude of the relationship between attitudes and concerns was found to be medium ($r = -.43$, $n = 365$, $p = .01$). These findings point out that PTs with less concern are likely to have positive sentiments and favorable attitudes toward incorporation of disabled students into general education classrooms.

Result for the Relationship Between PTs' SACIE Scores and Their Sense of Efficacies

Having obtained evidence for the validity of SACIE scale, multiple regression analysis was used to explore the predictive validity of SACIE on PTs' self-efficacies. A linear combination of three subscales of self-efficacy, namely self-efficacies for *student engagement* (SE), *instructional strategies* (IS) and *classroom management* (CM), was utilized

to predict PTs' scores on subscales of SACIE scale. Preliminary analyses of minimum sample size, normality, linearity, multicollinearity, and homoscedasticity showed that there was no violation of required assumptions.

PTs' self-efficacy scores for CM, among other predictor variables (i.e. self-efficacy for SE and IS), contributed significantly to their sentiments toward inclusion. PTs' self-efficacy scores for CM explained 7.1 % of the variability in their sentiment scores of the SACIE ($R^2 = .071$, $F(3, 341) = 5.10$, $p = .002$). The size and the direction of the relationships (standardized $\beta = .34$) suggest that having high self-efficacy for classroom management may contribute to positive sentiments toward inclusion. In other words, PTs who believe that they have better classroom management skills have more positive sentiments toward receiving disabled students to their future classrooms.

All three predictor variables –self efficacy for SE, IS, and CM- contributed to the prediction of concerns about inclusive education significantly. These variables explained 28.8% of the total variability in PTs' concern scores ($R^2 = .288$, $F(3, 341) = 8.16$, $p < .001$). A close examination of each predictor variables indicated that self-efficacy for CM made the largest unique contribution to explain PTs' scores on concerns about inclusive education (standardized $\beta = -.43$). The direction of standardized β coefficient signed that having high self-efficacy for CM may lessen PTs' concerns about having disabled students in general education classrooms. The second largest variance in the concerns factor was uniquely explained by self-efficacy for SE (standardized $\beta = -.32$). The sign of standardized β coefficient implied that preservice teachers who have lower self-efficacy for SE are expected to have higher concerns for inclusive education. Although the last predictor variable *self-efficacy for IS* made the least contribution to the variability in concerns scores, it still made a statistically significant contribution to the model (standardized $\beta = -.09$, $p = .016$). As it was expected, PTs with higher self-efficacy for instructional strategies tended to display lower concerns about accepting students with disabilities to their future classrooms.

For attitudes toward inclusion, three of the predictor variables explained only 1.1 % of total variance ($R^2 = .011$). None of the predictor variables contributed to the model significantly ($F(3, 341) = .73$, $p = .533$). Standardized β statistics were .13 for IS; .09 for CM; and .02 for SE. The sign of each β value pointed out that PTs who possess high self-efficacies for instructional strategies, classroom management, and student engagement, have a tendency to display a favorable attitude toward accepting disabled students to their future classrooms.

Overall, the results revealed that PTs' self-efficacies for classroom management may influence their sentiments about inclusive education. Moreover, their self-efficacies for classroom management, instructional strategies, and student engagement may have an impact on their concerns about inclusive education. On the other hand, PTs' sense of self-efficacies does not contribute to their attitudes toward inclusive education significantly. Table 5 summarizes the overall results of multiple regression analyses.

Table 5. Multiple Regression Results

SACIE Factors	TSES Factors	β Weight	Adjusted R ²	F	p-value
Sentiments	SE	.08	.07	5.10	.002
	IS	.03			
	CM	.34			
Attitudes	SE	.02	.01	.73	.533
	IS	.13			
	CM	.09			
Concerns	SE	-.32	.30	8.16	.000
	IS	-.09			
	CM	-.43			

4. Discussion, Conclusion, and Implications

One of the main purposes of this study is to find out validity evidence for the SACIE scale in the Turkish context. For this aim exploratory and confirmatory factor analyses were performed with different samples of PTs. The pilot study enabled to explore the factor structure of the Turkish version of the scale through PCA. The 19 items of original SACIE scale were reduced to three factors. When the item loading patterns were investigated, the same set of factors was found as in the original scale. This result showed that Turkish version of SACIE scale may also measure three important constructs about inclusive education which are sentiments, attitudes, and concerns.

Apart from the psychometric analysis of the original study in which the scale was developed, the authors of this study

not only utilized PCA to explore components of the scale but also performed CFA to establish the factor structure of the scale. Therefore, further evidence was obtained for validity and reliability of the SACIE scale. Based on CFA result, the Turkish version of the SACIE scale has been validated with three factors including 19 items as suggested by the original scale. Overall, these results showed that the SACIE scale can be used to explore the profiles of PTs in terms of their sentiments, attitudes, and concerns about including disabled students into general education classrooms.

In addition, this study seeks to find out empirical evidence for the predictive validity of the scale by exploring the relationship between PTs' SACIE response and their sense of self-efficacies. The results showed that there is a relationship between preservice teachers' sense of self-efficacies for classroom management and their sentiments for including disabled students into general education classrooms. Additionally, teachers' sense of self-efficacies regarding classroom management, instructional strategies, and student engagement contributed to the prediction of PTs' concerns about inclusive education.

The Turkish version of SACIE scale is, no doubt, important for generating profiles of PTs. Moreover, eliciting PTs' sentiments, attitudes, and concerns about inclusion can provide feedback on the effectiveness of teacher education programs in terms of inclusion. For instance, if the majority of PTs hold negative sentiments and attitudes with high concerns about inclusion, it can be assumed that PTs do not get an adequate amount of knowledge and skills in teaching students with diverse needs in their teacher education programs. Therefore, such a scale is needed in the Turkish context.

This study proposed some insights for future research. The success of inclusion depends on a variety of factors such as teacher-related variables (e.g., teachers' attitudes, self-efficacies, knowledge, and past experiences), school-related variables (e.g., availability of support and resources), and student-related variables (e.g., type and severity of disability). In particular, teachers' sense of efficacy is an important factor in determining their behavior in the classroom (Palmer, 2006; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Previous studies pointed out that a majority of teachers express concerns about classroom management and instructional skills for teaching students with disabilities (Romi & Leyser, 2006; Shevlin, Winter, & Flynn, 2013). These concerns can be lessened by increasing teachers' self-efficacies (Emmer & Hickman, 1991; Jordan, Kircaali-İftar, & Diamond, 1993). Having confidence in classroom management skills, instructional and student engagement strategies may help teachers to get used to heterogeneous classrooms in which students come from diverse abilities. The result of this study has given credence to the previous studies but added the dimension that teachers' self-efficacies should be considered while making reforms for inclusion. The challenge is to create a balanced teacher education program that increases PTs' motivation to take part in inclusive education as well as to develop a high sense of self-efficacy. Since teacher education programs play an important role in attaining these objectives, teachers should actively take part in this process. As Kavale and Forness (2000) emphasized, inclusion appears to be not something that simply happens, but rather something that requires careful thought and preparation. Teachers should be prepared for different instructional strategies for fostering disabled students' engagement in inclusive classrooms. Inclusion does not only mean having those students in general classrooms physically, but also mean having them as mentally, socially, and emotionally.

Besides, teacher education programs, regardless of major area, should offer at least several courses including basic training in special education. For example, there may be courses such as curriculum development for inclusive classrooms, inquiry approach to teaching and learning in inclusive classrooms, and practice teaching in inclusive classrooms. These courses should provide preservice teachers with the opportunity for pedagogical practices, as well as direct experience in inclusive classrooms. This is consistent with other studies as well (e.g., Burstein, Sears, Wilcoxon, Cabello, & Spagna, 2004; DeLuke, 2000; Fisher, Frey, & Thousand, 2003; Gulec-Aslan, 2014; Roberts & Mather, 1995). For example, DeLuke (2000) underlined that many teachers have worries about inclusive classrooms because they feel that they are not well-prepared for inclusive classrooms. Preparing PTs equipped with required skills for inclusive education will help them to develop more favorable attitudes toward inclusion which, in turn, help to implement successful inclusion. Since attitudes shape in a long time, it is really difficult to modify PTs' attitudes if they once develop negative attitudes toward inclusion in their teacher education programs. Therefore, needed are more efforts in teacher education programs for training PTs to teach in inclusive classrooms.

Acknowledgement

The preliminary results of this study have been presented in the form of an oral presentation at the annual conference of National Association for Research in Science Teaching (NARST, 2011) Orlando, Florida.

5. References

- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). A Survey into Mainstream Teachers' Attitudes towards the Inclusion of Children with Special Educational Needs in the Ordinary School in One Local Education Authority. *Educational Psychology, 20*(2), 191-211.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education, 17*(2), 129-147.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*(2), 191.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology, 52*(1), 1-26.
- Berman, P., McLaughlin, M., Bass, G., Pauly, E., & Zellman, G. (1977). *Federal programs supporting educational change: Vol. II. Factors affecting implementation and continuation*. Santa Monica, CA.
- Boyle, C., Topping, K., & Jindal-Snape, D. (2013) Teachers' attitudes towards inclusion in high schools. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 19*(5), 527-542.
- Burke, K., & Sutherland, C. (2004). Attitudes towards inclusion: Knowledge vs. experience. *Education, 125*(2), 163-72.
- Burstein, N., Sears, S., Wilcoxon, A., Cabello, B., & Spagna, M. (2004). Moving toward inclusive practices. *Remedial and Special Education, 25*(2), 104-116.
- Cansiz, M., & Cansiz, N. (2015). Preservice science teachers' concerns for educating students with special needs in their future classrooms. *The Eurasia Proceedings of Educational & Social Sciences, 2*, 36-39.
- Cansiz, N., & Cansiz, M. (2016). *Teaching science in inclusive classrooms: Preservice science teachers' knowledge and views about inclusive education*. Paper presented in National Association for Research in Science Teaching (NARST).
- Çapa, Y., Çakiroğlu, J., & Sarıkaya, H. (2005). Öğretmenlik öz yeterlik ölçeği Türkçe uyarlamasının geçerlik ve güvenirlik çalışması. [Adaptation of teacher self-efficacy scale into Turkish] *Eğitim ve Bilim, 30*(137), 74-81.
- De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary school teachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education, 15*(3), 331-353.
- DeLuke, S. (2000). A model for merging programs in special education and elementary education: The inclusive education teacher preparation program at the College of Saint Rose. In L. Sherry & F. Spooner (Eds.), *Unified teacher preparation programs for general and special educators*. Reston, VA: National Council for Exceptional Children.
- Eldar, E., Talmor, R., & Wolf-Zukerman, T. (2010). Successes and difficulties in the individual inclusion of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in the eyes of their coordinators. *International Journal of Inclusive Education, 14*, 97-114.
- Emmer, T. E. & Hickman, J. (1991). Teacher efficacy in classroom management and discipline. *Educational and Psychological Measurement, 51*(3), 755-765.
- Fisher, D., Frey, N., & Thousand, J. (2003). What do special educators need to know and be prepared to do for inclusive schooling to work? *Teacher Education and Special Education, 26*(1), 42-50.
- Forlin, C., Jobling, A., & Carroll, A. (2001). Preservice teachers' discomfort levels toward people with disabilities. *The Journal of International Special Needs Education, 4*, 32-38.
- Gething, L. (1994). The interaction with disabled persons scale. *Journal of Social Behavior and Personality, 9*(5), 23-42.
- Ghaith, G., & Yaghi, H. (1997). Relationships among experience, teacher efficacy, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education, 13*(4), 451-458.
- Good, T. L., & Brophy, J. (2007). *Looking in classrooms* (10th ed.). New York, NY: Harper Collins.
- Gulec-Aslan, Y. (2014). Preservice mental retardation education teachers' perceptions toward autism spectrum disorders field. *Kastamonu Education Journal, 22*(3), 869-896.
- Guskey, T. R. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education, 4*(1), 63-69.
- Jordan, A., Kircaali-Iftar, G. & Diamond, C. T. P. (1993). Who has the problem, the student or the teacher? Differences in teacher beliefs about their work with at-risk and integrated exceptional students. *International Journal of Disability, Development, and Education, 40*, 45-62.
- Jordan, A., Schwartz, E., & McGhie-Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education, 25*(4), 535-542.
- Kaiser, H. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika, 39*, 31-36.
- Kavale, K. A., & Forness, S. R. (2000). History, rhetoric, and reality: Analysis of the inclusion debate. *Remedial and Special Education, 21*, 279- 296
- Kirk, S., Gallagher, J., Coleman, M. R., & Anastasiow, N. J. (2012). *Educating exceptional children*. Belmont: Cengage Learning.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd ed.). New York: Guilford Press.

- Loreman, T., Earle, C., Sharma, U., & Forlin, C. (2007). The development of an instrument for measuring pre-service teachers' sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education. *International Journal of Special Education*, 22(1), 150–159.
- Malinen, O.-P., Savolainen, H., Engelbrecht, P., Xu, J., Nel, M., Nel, N., & Tlale, D. (2013). Exploring teacher self-efficacy for inclusive practices in three diverse countries. *Teaching and Teacher Education*, 33, 34–44.
- Muwana, F. C., & Ostrosky, M. M. (2014). Factors related to pre-service teachers' attitudes towards inclusion: A case for Zambia. *International Journal of Inclusive Education*, 18(8), 763–782.
- Nielsen, L. B. (2002). *Brief reference of student disabilities: ...With strategies for the classroom*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Palmer, D. (2006) Durability of changes in self-efficacy of preservice primary teachers, *International Journal of Science Education*, 28(6), 655–671.
- Paraskeva, F., Bouta, H., & Papagianni, A. (2008). Individual characteristics and computer self-efficacy in secondary education teachers to integrate technology in educational practice. *Computers & Education*, 50(3), 1084–1091.
- Roach, V. (1995). Supporting inclusion: Beyond the rhetoric. *Phi Delta Kappan*, 77(4), 295–99.
- Roberts, R., & Mather, N. (1995). The return of students with learning disabilities to regular classrooms: A sellout? *Learning Disabilities Research and Practice: A Publication of the Division for Learning Disabilities, Council for Exceptional Children*, 10(1), 46-58.
- Romi, S., Leyser, Y. (2006). Exploring inclusion pre-service training needs: A study of variables associated with attitudes and self-efficacy beliefs. *European Journal of Special Needs Education*, 21(1), 85-105.
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2010). *A beginner's guide to structural equation modeling* (3rd ed.). New York: Routledge.
- Sharma, U., & Desai, I. (2002). Measuring concerns about integrated education in India. *Asia & Pacific Journal on Disability*, 5(1), 2-14.
- Sharma, U., Forlin, C., Loreman, T., & Earle, C. (2006). Pre-service teachers' attitudes, concerns, and sentiments about inclusive education: An international comparison of the novice pre-service teacher. *International Journal of Special Education*, 21, 80–93.
- Shevlin, M., Winter, E., & Flynn, P. (2013). Developing inclusive practice: Teacher perceptions of opportunities and constraints in the Republic of Ireland. *International Journal of Inclusive Education*, 17(10), 1119–1133.
- Soodak, L. C., & Podell, D. M. (1994). Teachers' thinking about difficult-to-teach students. *Journal of Educational Research*, 88(1), 44-51.
- Stein, M. K. & Wang, M. C. (1988). Teacher development and school improvement: The process of teacher change. *Teaching and teacher education*, 4(2), 171-187.
- Subban, P., & Sharma, U. (2005). Understanding educator attitudes toward the implementation of inclusive education. *Disability Studies Quarterly*, 25, 1–19.
- Pearce, M. (2009). The inclusive secondary school teacher in Australia. *International Journal of Whole Schooling*, 5(2), 1-15.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education*, 17, 783–805.
- Turnbull, A. P., Turnbull, H. R., & Wehmeyer, M. L. (2007). *Exceptional lives: special education in today's schools* (5th ed.). Upper Saddle River, N.J: Pearson/Merrill/Prentice Hall.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. Paris, France: UNESCO.
- Watkins, M.W. (2000). *Monte Carlo PCA for parallel analysis* [computer software]. State College, PA: Ed & Psych Associates.
- Wilczenski, F. L. (1992). Measuring attitudes toward inclusive education. *Psychology in the Schools*, 29(1), 306-312.
- Wilczenski, F. L. (1995). Development of a scale to measure attitudes toward inclusive education. *Educational and Psychological Measurement*, 55(2), 291-299.



The Effect of Comic Strips on Efl Learners' Reading Motivation Çizgi Romanların Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğrenen Öğrencilerin Okuma Motivasyonu Üzerindeki Etkisi

Fatemeh HASSANIROKH^a, Parisa YEGANEHPOUR^b

^aPayamenoor University, Tehran, Iran.

^bAğrı İbrahim Çeçen University, Ağrı, Turkey.

Öz

Bu çalışmanın amacı, Türkiye'deki İngilizce ders kitaplarında ihmal edilen bir tür olan çizgi romanların niteliğine ışık tutmak ve okuma materyali olarak çizgi roman kullanımının ortaokul seviyesinde İngilizce öğrenen Türk öğrencilerin üzerindeki muhtemel etkisini ortaya koymaktır. Bu araştırma için, ortaöğretim seviyesinde İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen Türk öğrencilerden iki grup seçildi. Bu iki grubun homojenliğini belirlemek için Nelson Seviye testi uygulandı. Deney grubundaki öğrencilerin okuma motivasyonlarının çizgi roman okuma ile yüksek oranda ilişkili olduğu bulunmuştur. Bu çalışmanın bulguları, dil derslerinde kullanılan okuma türleri ile öğrencilerin ders materyalini okuma konusundaki motivasyonu arasındaki ilişki üzerine yeni bir ışık tutabilir. Bu bulgular, eğlenceli okuma materyallerinin geliştirilip İngilizce ders kitaplarında kullanılması için melzeme geliştiricilere yeni bir bakış açısı sunması bakımından önemli öneriler içermektedir.

Abstract

The aim of this study is to shed light on the nature of comic strips - an ignored genre in English language textbooks in Turkey - and to assess the probable effect of using comics as reading materials on Turkish intermediate EFL learners' motivation to read. Two groups of Turkish teenage intermediate EFL learners were selected for this study. A Nelson Proficiency Test was administered in order to determine the homogeneity of the two groups. It was found that the experimental group students' reading motivation was highly correlated with reading comics. The findings of this study may shed new light on the relationship between the kind of reading genres used in language classes and the students' motivation to read the materials. These findings have important implications for offering new insights to material developers for the development and inclusion of enjoyable reading materials in English textbooks.

Anahtar Kelimeler

karikatür
çizgi roman
motivasyon
okuduğunu anlama

Keywords

comics
comic strips
motivation
reading comprehension

1. Introduction

The term ‘motivation’ is often used by teachers and students alike to explain any success or failure in second language learning (Dornyei & Csizer, 1998). The social, and psychological perspectives have described “motivation as a composite of intensity and orientation” that correlates respectively with the expanded efforts and the learners’ aims (Belmechri & Hummel, 1998). As cited by Belmechri and Hummel motivation denotes to a union of the “learners’ attitude, aspiration, and effort” regard to learning the language”. Motivation can be evaluated by desire to learn a language, attitudes of learning a language, and the motivational intensity (Gardner, Day & MacIntyre, 1992).

In the comprehensive research about L2 motivation, as cited by Dornyei (2003), Gardner and Lambert (1959) considered second language as an effectuate factor in multicultural settings and between modified ethnolinguistic communities. They reviewed the motivation to learn the language of the other community to be a key force in charge of intensifying or hampering intercultural communication and integration.

Since the last decade, there has been a remarkable improvement on pedagogic attentiveness of second language (L2) motivation (Dornyei, 1998; Oxford, 2004). McIntosh and Noels recorded that a main skeleton, that has given birth to a lot of researches on L2 motivation is Gardner’s theory of motivation in second language acquisition (2004). It has proved that motivation has a direct act on L2 accomplishment and is itself allegedly effected by a number of other social-psychological variables. One of these variables that was subject to considerable heed in the L2 literature is the learners’ positioning or basis for learning the L2 (Gardner 1985, 1988; Gardner, Day, & MacIntyre 1992). Socio-Educational Model of SLA, examined motivation as envisaged interconnected variables, specifically, “the combination of effort plus desire to achieve the goal of learning a language plus favorable attitudes toward learning a language” (Gardner, 1985).

Gardner, Smythe, and Clement (1979) managed substantial study on attitude and motivation and their correlation with the linguistic performance of the learners. They advocatd that students who are psychologically concieved for acquiring a different community’s symbolic elements and transferring pieces of that culture to their life style are more successful. In another study (Gardner 1985; Gardner, Tremblay, & Masgoret 1994) put in words that motivation is dissimilar to orientation since a student might reveal a specific orientation but not be highly motivated to reach that goal. Besides, despite using the same terminology (i.e. instrumental and integrative) for motivation as well as for orientation by researchers, motivation reflects the power to achieve the goal considered in the orientation (Belmerchi & Hummel, 1998).

In their comprehensive investigation of motivational multiplicity Guthrie, Hoa, Wigfield, Tonks, Humenick, Nicole and Littles (2007) enlarged the scope of last studies by involving “motivation constructs, text genres, specific versus general contexts, and the self-versus-other evidence sources” about motivation. They anticipated the effectiveness of this multiplicity on the recognition of predectors that show reading’s improvement. They procured “pre- and post-interviewed data, teacher ratings, motivation on self-reports, and reading comprehension scores” (2007). Interviews manifested semi-independtness of motivation constructs. Students’ reading motivation for narrative and information texts, self-reports and other motivation reports were not highly associated, but the situated and general reading motivations were correlated. As maintained by multiple regression analyses, interview-based coding of motivation, and the situated motivation for information books predicted general motivation growth.

One of the main correspondents in learners’ reading success is the amount that they enjoy in school and while reading (Cox & Guthrie, 2001). As a result, identifying the factors that predict the amount of reading is important. According to literature review motivation, is one of the factors that may be awaited to predict reading success (Cox & Guthrie, 2001).

As stated by Worthy, Moorman and Turner (1999) research about the importance of interest in learning suggests that students who have access to materials of interest are more likely to read and thus to improve their reading achievement and attitudes. Latha (1999) also believes that since persuading children to read may be a major problem, teachers need to use every available resource for motivating young readers. He notes that building a schedule for a reading program may start with an informal classroom atmosphere. In the same line, Dornyei and Csizer (1998) believed that motivation is one of the most important factors that determine the rate and success of L2 achievement. They note that it provides the primary impetus to initiate learning the L2 and later as the driving force sustains the long and often odious learning process. Latha (1999) also mentions that one of the most difficult tasks of a language teacher is to foster a positive attitude toward reading. Unfortunately, due to time limits and other constraints, teachers are often unable to activity encourage children to seek entertainment and information in reading materials (Latha, 1999). Baker and Wigfield (1999) in their comprehensive study on reading motivation conclude that reading motivation is multidimensional and should be regarded as seen in research and practice. Hong-Yun and Ping (2007) as part of their suggestion to English teachers

emphasize that “teachers should help to strengthen the students’ reading motivation with an emphasize on how reading comprehension may well lead to future professional success” (Hong-Yun & Ping, 2007, p.19).

Çelik (2004) investigated the role of humor on the students of Hacettepe University to examine ways of overcoming negative effects (i.e. anxiety, boredom). Razi (2005) also, investigated the influence of cultural schema and reading activities on reading comprehension. According to Wright (1979), students enjoy reading comics and comic strips have a potential motivational value. He states that since students already have the motivation to use cartoon materials, they should not be ignored as a potential aid in the classroom (Wright, 1979). In the same line, reading surveys conducted by Davis and Brember (1993); and Worthy, Moorman and Turner (1999) revealed that comics are among the top three choices of reading materials for primary aged students. Accordingly, Hong-Yun and Ping (2007) in their interesting study attempted to identify the major factors influencing EFL reading comprehension. The findings of their study indicated that reading comprehension is composed of a number major components. Among the major components of reading comprehension, the four factors of “textual schema”, “vocabulary guessing”, “vocabulary noticing” and “*motivation*” are significantly correlated with reading comprehension” (Hong-Yun & Ping, 2007, p.14).

Therefore, comic strips with their funny nature and pictorial narrative design motivate students to read. So, motivation plays a paramount role in the students’ educational life Generally, when teachers provide students with the materials and topics that are of their interest, they will be more motivated to read and learn.

Statement of the Problem and Purpose of the Study

Although reading is of such a paramount importance in second and foreign language teaching-learning process, the reading materials used in most of the present textbooks in Turkey are not interesting and motivating. Almost always most of the EFL learners complain about the never-ending task of reading long texts with a boring and tiring format (krashen, 2004). Therefore, our teachers and material-developers by considering approaches such as Pinsonneault (2002) in using authentic materials for motivating students to promote their reading should try to find and apply some new reading texts that appeal to students to motivate them for reading more. The suggestion is that since comics are often more interesting than ordinary and uninteresting textbooks, using them in language classes as a reading material, among other benefits, may also help to provide a low-stress environment that encourages and motivates learning.

Having the aforementioned points in mind, in the present study the researcher tried to thoroughly examine the effects of comic strips on Turkish EFL learners’ reading motivation. Therefore it is the aim of this study to argue that EFL/ESL teachers and material developers need to begin to use incorporating the genre of comic strips as an alternative multimodal form of text in EFL/ESL pedagogy.

Research Questions

This study was motivated by two research questions and tried to find answers to them:

- Is there any difference between EFL learners’ reading motivation in the pre- and post-test phases?
- Is there any relationship between the use of comic strips as reading materials and EFL learners’ motivation to read?

Null Hypotheses

H01: There is not any difference between EFL learners’ reading motivation in the pre- test and post-test phases.

H02: There is not any relationship between the use of comic strips as reading materials and EFL learners’ motivation to read.

2. Methodology

The participants of this study were two intact groups from a school in Turkey. They were 91 male and female students in fifth and sixth grade between the ages of 11-12. They were from the same English backgrounds since they had the same teachers, textbooks, and the same educational settings. To ensure the homogeneity of the participants, the students were selected based on the results of a proficiency test (Flower & Coe, 1976) and assigned into two groups as the experimental and the control groups. In this way experimental group were exposed to the comic strips as the reading material, and control group only read the same texts without the comics. All of students in the classess had to participate in the study. Applying comic strips to reading text as a motivation tool considered as the treatment of this study.

A questionnaire was administered at the beginning and at the end of the treatment as a pre-test and post-test. In this way the researcher was able to measure and compare the experimental and control group students’ motivation to read in

a foreign language and also compare the change of their motivation level in the first session with that of the last session. The data for the study was obtained from the Motivational Questionnaire developed by Mori (2002).

The questionnaire was a 20-item 7-point questionnaire on a Likert-type scale, measuring how foreign language students feel about reading. According to Mori (2002) the questionnaire is a reliable one. She calculated the internal consistency estimate of reliability for the questionnaire, and Cronbachs' coefficient Alpha was 0.93 which indicates that the questionnaire is satisfactorily reliable in terms of its internal consistency. The questionnaire was translated into Turkish by a translator and then was proof-read by the advisor in order to avoid possible ambiguity in understanding and guarantee a greater comprehension of the questions and more spontaneous responses.

Each item in this questionnaire described how students feel about reading in a foreign language. The students were to read each sentence and decide whether they agree or disagree. It is clear that there was no right or wrong answer. The main purpose underlying the questionnaire was that we only wanted to know how the students feel about reading. The students were asked to rate each reason on Likert -type 7-point scale anchored at one end by "strongly disagree" and at the other by "strongly agree". In this way the lowest score for each dimension was 1 and the highest score was 7.

Data Analysis

In order to check the difference between the experimental group students' performance on Motivational Questionnaire (MQ) (Mori, 2002) in the pre and post-test phases, at the pre-test session the questionnaire was administered to the students in both experimental and control group to assess how the students feel about reading in a foreign language. The researcher collected the data to measure the students' primary level of reading motivation before the treatment. At the end of the treatment and as a post-test, the students in both the experimental and the control groups were exposed to the same "Motivational Questionnaire" administered at the beginning of the study. In this way, two sets of scores on the motivational questionnaire were collected to compare the students' level of motivation and assess the probable changes of the participants' motivation during the course.

The collected raw data was fed into SPSS. The dependent variable (motivation) was measured repeatedly on the same participants in two different times (at the beginning and at the end of the study). Therefore, the use of a within-subjects design (also called a repeated measures design) was required. Following tables show the statistical description of the experimental groups' performances on the pre- and post-test motivation (Table 1, 2, 3, and 4).

Table 1. Between - Subjects Factors

	N
Without comic (.00)	47
With comic (1.00)	44

Table 2. Descriptive Statistics. Dependent Variable: Pre-test

Group	Mean	Std. Deviation	N
.00	4.2396	.99523	47
1.00	4.9034	.89873	44
Total	4.5593	1.00211	91

Table 3. Descriptive Statistics. Dependent Variable: Post-test

Group	Mean	Std. Deviation	N
.00	4.2596	1.06647	47
1.00	5.0875	.78866	44
Total	4.6599	1.02546	91

In the following table bold numbers are related to analysis:

Table 4. Tests of Between-Subjects Effects. Dependent Variable: post-test

Source	Type III Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	82.785a	2	41.392	307.226	.000
Intercept	.894	1	.894	6.632	.012
Pretest	67.208	1	67.208	498.833	.000
group1	.963	1	.963	7.151	.009
Error	11.856	88	.135		
Total	2070.667	91			
Corrected Total	94.641	90			

a. R Squared = .875 (Adjusted R Squared = .872)

As the tables indicate there is a significant difference in the students' level of motivation to read at beginning and at the end of the study. This indicates that the mean motivation score on the post-test ($M= 5.0875$, $Std= 0.78866$) was significantly higher than that of the pre-test ($M= 4.9034$, $Std= 0.89873$). Consequently, the findings rejected the first null hypothesis stating "There is not any difference between EFL learners' reading motivation in the pre- and post-test phases".

Also, the finding of the study rejected the second null hypothesis stating "There is not any relationship between the use of comic strips as reading materials and EFL learners' motivation to read". Therefore, it can be concluded that reading comic strips has a positive relationship with L2 learners' motivation to read.

3. Findings

The results of statistical analyses indicated a rather strong correlation between reading by comic strips and students' motivation to read. The students who had worked with comic strips as their reading materials rated high levels of motivation while the same result was not reported for the students who had worked with texts without comic strips.

Krashens' Affective Filter Hypothesis states that a student learns best when he or she is not enduring a lot of stress (Krashen, 2004). According to Pinsonneault the authentic materials promote the reduction of stress through using materials that motivate and excite the students, thus lowering their affective filter. He states that while learning, instead of becoming afraid and stressed, the students became happy and animated. This is because the authentic materials method of L2 learning uses materials that promote learning through caricatures, cartoons, comics and children's texts, which make learning fun for the students. The class in turn becomes an enjoyable and stress-free environment for the young L2 learners (Pinsonneault, 2008).

The findings of this study shed light on the importance of using interesting, engaging and fun-to-use materials in English textbooks, especially reading materials. As mentioned before, English teachers are almost always on the lookout for new and interesting ways to stimulate their language learners, to increase their motivation to learn, and finally to enhance their learning.

Some of the most important pedagogical applications of comic strips touched during the study are as follow:

- The most basic effect that comic strips have on our classes is that with their funny nature, comics add an element of fun to our English language classes.
- Comic strips help to provide a low stress and fresh environment in the classroom which leads to more effective learning.
- Comic strips motivate students to read more and go along the story up to the last panel.
- While reading comic strips the students use pictures and images along with the texts to make a visual understanding of the story in their mind.
- Comics with their wide range of topics can be used to introduce and discuss different social, economic, or environmental problems facing the world today.

4. References

- Baker, L. & Wigfield, A. (1999). "Dimensions of Children's Motivation for Reading and Their Relations to Reading Activity and Reading Achievement". *Reading Research Quarterly*, 34, 452-447.
- Belmerchri, F. & Hummel, K. (1998). "Orientations and motivation in the acquisition of English as a second language among high school students in Quebec City". *Language Learning*, 48 (2), 219-244.

- Cox, K.E. & Guthrie, J.T. (2001). "Motivational and cognitive contributions to students' amount of reading". *Contemporary Educational Psychology*, 26, 116-131.
- Çelik, M. (2004). "Humor: what it can do for tertiary students?" *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 59-66.
- Davies, J. & Brember, I. (1993) Standards in reading at key stage 1D a cause for celebration? A seven-year cross-sectional study, *Educational Research*, 40(2), pp. 1± 9.
- Dornyei, Z. & Csizer, K. (1998). "Ten commandments for motivation language learners: results of an empirical study". *Language Teaching Research*, 2 (3), 203-229. Retrieved on October 5, 2016 from <http://www.ltr.sagepub.com/content/vol2/issue3/>.
- Dornyei, Z. (2003). "Attitudes, orientations, and motivations in language learning: Advances in theory, research and applications". *Language Learning*, 53 (1), 3-32.
- Fowler, W.S. & Coe, N. (1976). *Nelson English language Tests*. Canada: Nelson and Sons Ltd.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1959). Motivational variables in second language acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, 13, 266-272.
- Gardner, R. C., Day, J. B., & Macintyre, P. D. (1992). Integrative motivation, induced anxiety, and language learning in a controlled environment. *Studies in Second Language Acquisition*, 14(2), 197-214.
- Gardner, R.C. , Smythe, P. C. , & Clemet, R. (1979). "Intensive second language study in a bicultural milieu: An investigation of attitudes, motivation and language proficiency". *Language learning*, 29, 305-320.
- Gardner, R. C., Tremblay, P. F., & Masgoret, A-M. (1997). Towards a full model of second language learning: An empirical investigation. *The Modern Language Journal*, 81, 344-362.
- Guthrie, J. T. , Hoa, A. L. W. , Wigfield, A. , Tonks, S. M. Humenick, N.M., Littles, E.(2007). "Reading Motivation and Reading comprehension Growth in the later Elementary Years". *Contemporary Educational Psychology*. 32(3), 282-313. Retrieved on April 29, 2017 from <http://eric.ed.gov/ERICWebPortal>
- Hong-Yun, W, & Ping, H (2007). "Major factors influencing reading comprehension: a Factor analysis approach". *Sino-US English Teaching*. 4 (9), 14-19. Retrieved on May 04, 2017 from <http://wenku.baidu.com/view/0977010590c69ec3d5bb75ce.html>
- Krashen, S. D. (2004). Applying the comprehension hypothesis: Some suggestions.
- Latha, L.H. (1999). "A Reading Program for Elementary Schools". *English Teaching Forum On-Line*, 37 (4). Retrieved on May 04, 2017 from, <http://www.exchanges.state.gov/forum/vols/vol37/no4/p12.htm>
- McIntosh, C, N. & Noels, K. A. (2004). "Self-Determined Motivation for Language Learning: The Role of Need for Cognition and Language Learning Strategies". *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenterricht*, 9 (2). Retrieved on March, 2012, from <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-09-2/beitrag/Mcintosh2.htm>.
- Mori, S. (2002). "Redefining motivation to read in a foreign language". *Reading in Foreign Language*, 14 (2).
- Oxford advanced Learners' Dictionary*. (2004). Oxford: Oxford University press.
- Pinsonneault, B.C. (2008). "Authentic input in early second language learning". *Unpublished Thesis*. University of Massachusetts Amherst. Retrieved on May 03, 2017 from. <http://scholarworks.umass.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1236&context=theses&sei-redir=1&referer=>
- Razi, S. (2005). "The effects of cultural schema and reading activities on reading comprehension". *The Reading Matrix*. 4 (2), 20-53. Retrieved on September 20, 2011 from. <http://www.readingmatrix.com/conference/pp/proceedings/razi.pdf>
- Wright, G. (1979). The comic strip in the classroom for the reluctant disabled reader. *Reading Improvement*, 16, 13-17.
- Worthy, J. Moorman, M. Turner, M. (1999). "What Johnny likes to read is hard to find in school". *Reading Research Quarterly*, 34 (1), 12-27.



Anxiety, Motivation, and Self-Confidence in Speaking English During Task Based Activities in Second Life

Second Life Ortamında Görev Temelli Dil Eğitimi Etkinliklerinde Öğrencilerin İngilizce Konuşmaya Yönelik Endişe, Güdülenme ve Özgüvenleri

Tuğba KAMALI ARSLANTAŞ^a, Saniye Tuğba TOKEL^b

^aAksaray Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, Aksaray, Türkiye

^bOrta Doğu Teknik Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, Ankara, Türkiye

Öz

Bu çalışma sanal dünyalarda uygulanan görev temelli dil eğitimi etkinliklerinin endişe, güdülenme ve özgüven açısından katkılarını incelemiştir. Katılımcı grup Orta Doğu Teknik Üniversitesi yabancı dil olarak İngilizce eğitimi alan hazırlık sınıfı öğrencileridir ve çalışma uygulaması küresel kullanıcı profiline sahip Second Life ortamında yapılmıştır. Çalışma sonuçları sanal dünyalarda görev temelli dil etkinliklerinin etkili olduğunu göstermiş ve öğrencilerde olumlu izlenimler bıraktığı sonucuna varılmıştır. Çalışma sonuçlarına göre öğrencilerin Second Life ortamında edindikleri tecrübelerin İngilizce konuşmaya yönelik endişe seviyelerinde azalmaya, güdülenme ve özgüvenlerinde ise artışa katkısı vardır.

Abstract

This study investigated the contribution of task-based language learning in a 3D virtual world to anxiety, motivation, and self-confidence. The participants were Middle East Technical University preparatory students speaking English as a foreign language, and the 3D environment selected was Second Life, an online virtual world with a global user base. The results demonstrated the effectiveness of task-based language learning in the virtual environment, which had a positive impact on students. Findings suggest that students' experiences in Second Life provided them with increased motivation and self-confidence, helping them overcome anxiety related to speaking English.

Anahtar Kelimeler

görev temelli dil öğrenme
endişe
güdülenme
özgüven

Keywords

task-based language learning
second life
anxiety
motivation
self-confidence

1. Introduction

Learning and speaking a second language plays a major role in the modern world, often adding significant value to day-to-day life and helping to break down the barriers between people from different countries. Language learning and teaching requires the presenting and explaining of new material, followed by practice and testing (Verikaitė, 2008). Yet, traditional language education typically only presents the language and does not require sufficient further practice or application. Learning a language is a difficult process that necessitates practical solutions. Among the key competencies for learning a language, such as reading, writing, listening, and speaking, speaking may be the central and most challenging since students do not have positive attitudes in speaking (Nunan, 1999). Speaking a foreign language is a sign of knowing it well, more so than reading or writing (Soozandehfar, 2010). Ruby (2005) stated that a traditional language classroom sees limited interaction; teachers ask questions, present information, and correct students' mistakes. However, student participation is one of the most important things in language teaching. Therefore, the students should be motivated to participate in lessons. Since traditional education cannot support student participation, technological developments can solve this problem.

Many factors can affect foreign language communication skills; among them, anxiety, motivation, and self-confidence were the focus of this study. The relationship between anxiety and language learning has been investigated by many researchers, some of whom have noted that anxiety does have an adverse effect on the performance of people who speak English as a foreign language (Chen & Lee, 2011; Horwitz, Horwitz, & Cope, 1986; MacIntyre & Gardner, 1989; Phillips, 1992; Stroud & Wee, 2006; Woodrow, 2006). Anxiety especially has a detrimental effect on the oral performance of learners. Woodrow (2006) indicated that anxiety is a problematic issue for the whole language learning process and can cause unwillingness in potential learners.

Another area of research in language learning is the positive role of motivation. Teachers and researchers have recognized motivation in foreign language learning as one of the key factors affecting success (Baker & MacIntyre, 2003; Dörnyei, 2003; Gardner, 1985; Liuolienė & Metiūnienė, 2006; Oxford & Shearin, 1994; Wang, 2008; Zhang & Fu, 2008). Motivation and success demonstrate reciprocal influence; namely, high motivation leads to successful learning, and successful learning secures high motivation (Cook, 2001). Because of the importance of motivation in English as a Foreign Language (EFL), teachers have continually tried to find new approaches that introduce active, efficient, and motivational uses of EFL in the classroom (Wang, 2008).

Self-confidence is another factor that affects students' achievement in language learning (Clement, Dörnyei, & Noels, 1994; MacIntyre & Gardner, 1991; Wu, Yen, & Marek, 2011). According to Vandergrift (2005), the main reason behind students' low motivation may be lack of self-confidence. Clement et al. (1994) have suggested, "Self-confidence becomes the most important determinant of attitude and effort expended toward foreign language learning" (p. 422). If students consider themselves as incapable of learning the target language, their self-confidence is negatively influenced (Park & Lee, 2005).

Attitude of the learner is also a factor that affects students' success. As suggested by Kaufman (2003) attitude of the learner determines the overall success in language learning more than any factor. It is important to help students develop positive attitudes by increasing their motivation and self-confidence and decreasing their anxiety. However, in traditional language classrooms, students do not generally have positive attitudes about speaking the other language because of a lack of active communication in the lesson (Nunan, 1999). In addition, Nunan (1999) indicated that students who learn English via traditional methods are unable to use that language actively and, consequently, struggle to develop strong communication skills. In order to overcome such problems, teachers need to abandon traditional teaching methods, embracing new solutions with the help of technology.

Modern educators have many options for enhancing their educational environments. For example, 3D virtual worlds (VWs), one recent technology, allow educators to design and develop their own immersive learning environments (Dickey, 2003; 2005). Aldrich (2009) pointed out that VWs allow constructing 3D model structures and these structures give the sense of presence to the users, which has great significance on users' conception of VWs due to its emotional and social effect. The most common three features of virtual worlds are (1) the illusion of 3D space, (2) avatars that serve as visual representations of users, and (3) an interactive chat environment for users to communicate with one another (Dickey, 2003). VWs offer effective opportunities for creating learning environments (Barab, Thomas, Dodge, Carteaux, & Tuzun, 2005; Dede, Clarke, Ketelhut, Nelson, & Bowman, 2005; Jarmon, Traphagan, Mayrath, & Trivedi, 2008) found to be beneficial for learning and enhancing communicative and intercultural competence (Bryant, 2006; Thorne, 2010). In recent years, researchers have been interested in using VWs in language education (Berns, Gonzalez-Pardo, & Cama-

cho, 2013; Canto, Jauregi, & van den Bergh, 2013; Peterson, 2008; Svensson, 2003; Swertz, Panichi & Deutschmann, 2010; Toyoda & Harrison, 2002; Wehner, Gumpb & Downey, 2011; Zheng, Wagner, Brewer, & Young, 2009). Researchers focused on chat-based environments and found several advantages of communicative features when compared to face-to-face environments (Peterson, 2008). Furthermore, studies in language education revealed that VWs provides enhanced self-confidence (Melchor-Couto, 2016), reduced anxiety (Dickey, 2005; Hudson & Bruckman, 2002; Satar & Özdener, 2008), and as a result more participation among students (Deutschmann, Panichi, & Molka-Danielsen, 2009). Emergence of VWs provided new insights for researchers, teachers and practitioners. Therefore, the current study investigated the creation of an effective learning environment for foreign language education in a 3D VW by focusing on the anxiety, motivation, and self-confidence of student users.

Purpose of the Study

The purpose of current study was to examine the possibilities of teaching and learning EFL in 3D VWs. More specifically, this study examined the perceptions of university preparatory students and their anxiety, motivation, and self-confidence when speaking English during Task Based Language Learning (TBLL) activities in VWs. This study may contribute to the literature by exploring both the potentials and effectiveness of VWs in foreign language education.

Three research questions were investigated in the study:

1. What are students' perceptions of their anxiety when speaking English during TBLL activities in a 3D VW?
2. What are students' perceptions of their motivations when speaking English during TBLL activities in a 3D VW?
3. What are students' perceptions of their self-confidence when speaking English during TBLL activities in a 3D VW?

2. Method

To answer the aforementioned research questions, a qualitative case study was applied, allowing for an intensive analysis of a contemporary phenomenon within its real-life context (Creswell, 2007). The main purpose for choosing case study was to provide detailed information about the effects of TBLL in a 3D VW. The case was identified as changes in students' motivation, anxiety, and self-confidence when speaking a foreign language through VW. The participants of this study included fifteen volunteer students from the upper intermediate level of the Middle East Technical University Basic English Department. There were nine female and six male students ranging in age from 18 to 20. All of the students had personal computers, so they could participate whenever they wanted, but none of the students had previously used VWs. In addition, instructors from the METU Basic English Department and native speakers from various countries participated as facilitators. They helped students with TBLL activities and guided them through the dialogues in the tasks. Students and METU instructors were involved in a two-hour workshop to learn about the study and VW. The study was applied in May 2011 over four weeks. Each week, two sessions were conducted. At the end of the study, interviews were conducted with students.

Context

For this study, a virtual area was designed and developed for TBLL activities. In the overarching scenario, the students were given a role in which they visited the USA for work and travel. Throughout this scenario, students were assigned eight TBLL activities and practiced speaking English with instructors, native speakers, and other students. The tasks were selected to represent daily life situations and to ensure students had a chance to practice speaking.

Task 1: Orientation

The main purpose of the "Orientation" task was to familiarize students with the VW environment and the other participants. This introduction session gave all students the ability to use VW actively going forward. Three areas were designed: an amphitheater for making a presentation about VW, a discussion area for students to talk about their experiences speaking English in daily life under the leadership of instructors, and a dance hall for students to socialize with others (see Figure 1).



Figure 1. Amphitheater

Task 2: Work

The main purpose of the “Work” task was for students to have conversations and interviews with prospective employers, plus to practice speaking with others. Each student was assigned to one of three companies for an individual interview; the representatives of the companies were native speakers and instructors. For this purpose, two additional areas were designed: (a) three buildings for conducting interviews with marketing, technology, and amusement companies, and (b) game areas between buildings for students awaiting interviews.

Task 3: Travel

The purpose of the “Travel” task was to provide students with experience speaking at the airport and being transported to the place where they would work. For this purpose, three areas were designed: an airport with points to check in for a flight to the USA, teleport points for moving students, and a hotel where students sought out a roommate

Task 4: In the States

The purpose of the “In the States” task was to prompt students to discuss a controversial topic, cloning. For this purpose, a discussion area was designed (see Figure 2).



Figure 2. Discussion Area

Task 5: Health

The purpose of the “Health” task was for students to have dialogues in the hospital, where they were expected to get a health certificate to work in the USA. A hospital was designed that included a reception area, doctor’s office, and sickroom for students to talk about their health problems.

Task 6: Leisure & Culture

The purpose of the “Leisure & Culture” task was for students to socialize with people from different cultures and obtain basic information about accents. For this purpose, a restaurant was designed for students to share dinner and dialogue.

Task 7: Shopping

The purpose of the “Shopping” task was for students to gather information about products they liked by researching prices and buying something. For this purpose, a mall was designed, including stores for female clothing, male clothing, and technology products.

Task 8: Farewell Party

The purpose of the “Farewell Party” task was to determine all groups’ impressions about the tasks. All participants gathered at the dance hall and discussed their experiences, as well as how and where they can continue to use spoken English in real life.

Data Sources and Analysis

A 20-item background questionnaire was designed to gather information about students’ interest in computer and Internet technologies and their experiences in English education. Semi-structured interviews were administered in order to get more detailed information about students’ perceptions of VW and the study. Content analysis was applied to the interviews. For that purpose, interviews were recorded and transcribed. A list of themes emerged and the data were searched for relevant comments. Themes were chosen based on the research questions, and they provided direction for the data analysis. Ultimately, data were coded according to the themes, and a peer debriefing method was conducted to ensure trustworthiness. An expert examined the transcripts and provided feedback to the researcher.

3. Results

Anxiety when Speaking English during TBLL Activities in VWs

The findings from this study address important elements related to anxiety. Results showed that 3D VWs and TBLL activities had an important effect on anxiety and helped learners to overcome anxiety-related problems. During interviews, students presented the elements of the study that had positive impacts on their anxiety levels (see Table 1).

Table 1. Elements Affecting Student Anxiety

Elements	Advantages
Lack of gesture in VW	Decrease in excitement
Existence of native speakers in VW	Decrease in fear of making mistakes
Understanding mistakes are normal	Decrease in the number of mistakes

All students indicated that speaking in that environment was much easier when compared to face-to-face instruction. One aspect of VW that made speaking appealing was that other participants did not see the face of the person speaking. Eleven students stated that knowing others did not see their face while speaking was relaxing. As S2 explained, “In VW, it is possible to be more comfortable since you do not see the gestures of the other person.” According to the results, the native speakers, who actively participated in the activities and engaged in conversations, also enabled students to feel more comfortable in speaking. Three students expressed how speaking with native speakers helped them to understand that they had the ability to communicate. S1 stated, “I would feel shy and stay back if a foreigner asks me something before VW. But now, I feel like I can speak with a foreigner.”

Unfortunately, a common misunderstanding in learning is that mistakes are not normal, making students anxious. Three students indicated that they understood that making mistakes does not cause problematic situations and that it is possible to reach out and engage in healthy communication with native speakers and other participants. According to

S7, “There was fear to make mistakes at the beginning, but there is not now because I saw that I could rephrase the same sentence in different forms when I make a mistake.”

In summary, within the scope of the related research question, students who were anxious about speaking English before the study discovered several means of overcoming that obstacle within VW.

Motivation when Speaking English during TBLL Activities in VWs

According to the results of the study, students had positive perceptions related to their motivation. In this respect, the characteristics of VW contributed. In fact, at the end of the study, motivation levels were actually higher than the beginning. This study was an opportunity for students to practice English with native speakers in an enjoyable and attractive environment. During interviews, students presented the elements of the study that had a positive impact on their motivation levels (see Table 2).

Table 2. Elements Affecting Motivation

Elements	Advantages
3D environment	Increase in fun, curiosity
Existence of native speakers in VW	Increase in willingness to speak
Realistic 3D virtual environment	Increase in immersive feeling

At the end of the study, thirteen students who had positive motivational responses towards speaking stated that they found the environment entertaining, they participated in the activities with pleasure, and they were enthusiastic about communicating with others. Four students mainly compared 3D environments with 2D environments, indicating that they preferred the 3D environment for its entertainment value. S3 said, “I can say that I would not enjoy it this much if it was a 2D game or something like Skype. For instance, the airport was really good.” Six students also shared positive comments about motivation in terms of communicating orally with native speakers in VW, which encouraged them to speak more often. S3 explained, “It is a motivating thing that the ones that you talk to are native speakers. Sooner or later, you would go abroad and speak English there.” One of the most important positive aspects of 3D VWs is their visual richness, which immerses users in the realistic environment. Two students, including S9, indicated that these factors made them much more willing to speak: “It became more realistic by being 3D. We carried out a story since the beginning... I think that motivation has increased as a thing that self-confidence has provided.”

In summary, within the scope of the related research question, students had positive perceptions related to motivation, with higher levels of motivation at the end of the study than the beginning.

Self-Confidence when Speaking English during TBLL Activities in VWs

Different elements affect students’ self-confidence. During the interviews, students presented the factors in the study that affected their self-confidence (see Table 3).

Table 3. Elements Affecting Self-Confidence

Elements	Advantages
Easiness of the navigation in VW	Speaking easily
Existence of native speakers in VW	Seeing personal capabilities
Practicing in VW	Feeling confident

Study results showed that self-confidence is closely related to both anxiety and motivation. Students developed self-confidence when speaking by the end of the study because of decreased anxiety and increased motivation. Students especially emphasized how they could speak more easily after the study. As S14 shared, “It makes you gain self-confidence. Yes, I had felt that it would be useful like this while taking the classes in VW environment. Since we speak more frequently, VW has accelerated the process in this context.” Five students indicated that seeing their capabilities when interacting with native speakers made them more confident. S7 expressed, “Obviously, since I had spoken with the native speakers, my self-confidence recovered. ...Maybe, since I have heard both their voice and speaking style, it has been better and nice for me.” One important issue was providing students with conditions in which they could actively use English in realistic daily situations. Three students indicated that practicing speaking in VW provided them with increased self-confidence. S11 explained, “When I spoke in VW like this, I felt more relaxed, I felt like I know English and I can speak English and such like that.”

In summary, within the scope of the related research question, students had positive perceptions related to their self-confidence. At the end of the study, their self-confidence was higher than the beginning. In this respect, the characteristics of VW contributed highly.

Based on the qualitative results, the current study revealed important findings for language education. The interviews showed that beliefs of students can be changed in a positive way with 3D VWs. This study was an important opportunity for students, since they would not have had as much practice speaking English if they had not participated. Students realized that they had the ability to speak English proficiently after they practiced in a relaxing 3D environment. Even those who did not believe they spoke English well changed their minds after seeing their potential.

4. Discussion, Conclusion and Limitations

Discussion and Conclusion

The results of this study primarily demonstrated the effectiveness of TBLL in 3D VWs, which had a positive impact on students and improved their attitudes towards speaking English. According to the results, students were pleased to have such an experience in an attractive environment. In particular, they showed more enthusiasm about speaking with new people, especially native speakers, which is necessary for active usage of a target language. Despite the study was conducted in 2011, current studies conducted in VWs support the findings of this study (Canto, Jauregi, & van den Bergh, 2013; Deutschmann, Panichi, & Molka-Danielsen, 2009; Melchor-Couto, 2016; Satar & Özdener, 2008).

The main goal of language learning is the capability to express oneself to native speakers of the target language (Payne & Ross, 2005). It is common that native speakers are the best teachers of English as a second or foreign language (Kachru, 2005). Findings from this study suggest that VW formed an effective bridge between cultures, enabling learners to interact with native speakers. 3D VWs offer many opportunities for applying different contexts in language education, such as TBLL. When students in the study recognized how well they spoke with natives, they developed a more positive attitude and, as a result, overcame barriers that discouraged them from speaking. These positive elements helped them to improve their English, and interacting with native speakers paved the way for continued real life experiences. Furthermore, the results of the study proved that the accessibility to native speakers enabled students to improve their English pronunciation and listening skills in addition to their speaking skills. The findings of the study are in line with the literature. In the study of Jauregi, Canto, Graaff, Koenraad and Moonen (2011), students were observed to have positive attitudes towards interacting with native speakers in VW. Chen (2010) conducted a similar study in VW in which Chinese students communicated with native English speakers, and the students were successfully able to communicate and exchange ideas and opinions.

According to the results of the current study, an important advantage of VWs is the avatars that represent users in the environment. This finding is consistent with previous studies (Aldrich, 2009; Baharum & Tretiakov, 2008; Bailenson, Yee, Merget, & Schroeder, 2006; Iqbal, Kankaanranta, & Neittaanmäki, 2010). The avatars enabled students to feel more like a part of the environment, a significant difference between 3D and 2D platforms.

In terms of moderating anxiety, the study found VWs to be an effective platform. Students had the chance to practice English from behind their avatars, which helped them to overcome anxiety-related problems. They found speaking easier in VW compared to other environments, which is also consistent with previous research. Jee (2010) indicated that VW creates a non-threatening environment, allowing students to interact with people more easily. Some students in the study found speaking with native speakers to be relaxing, which alleviated their anxiety. The inclusion of native speakers in the study helped the students to understand that they did have the ability to communicate in English.

For the purposes of motivation, the results of the study were also efficient. According to the results, the enjoyable, entertaining aspects of 3D VWs motivated students to engage in the activities. They enjoyed participating and had fun during the lessons. In contrast, 2D and face-to-face environments are generally less attractive. Hislope (2008) indicated that people tend to learn better when they enjoy what they are doing. Similarly, Wu, Yen and Marek (2011) found in their study that entertainment in a learning experience is the best predictor for long-term changes in ability. Kaplan and Haenlein (2009) observed that a key motivation for spending time in VWs is to have fun. The characteristics of VWs were also found to be a motivating factor in this study. The rich visual elements of a 3D virtual environment were shown make the learning process more realistic, motivating students to speak. Omale, Hung, Luetkehans, and Plagwitz (2009) likewise indicated that research conducted on the motivational aspects of 3D VWs showed that those environments, especially their graphical interfaces, motivate learners because they are visually appealing, animated, and interactive.

Finally, for self-confidence the study results were also effective. VWs enable students to gain self-confidence when speaking English, which is in line with the literature (Henderson, Huang, Grant & Henderson, 2009; Hislope, 2008; Loureiro & Bettencourt, 2011; Wu et al., 2011). According to the results of Hislope (2008), VW is a beneficial resource for conversational opportunities and cultural experiences, both of which improved self-confidence during the present study. Similarly, Henderson et al. (2009) conducted a study to investigate the effectiveness of an immersive VW on self-efficacy beliefs about using language in real-life contexts. They found positive results in terms of self-efficacy and self-confidence. As in this study, when students realized their capabilities using English, their self-confidence increased. They started to speak more easily in comparison to the beginning of the study, which is consistent with Zheng, Young, Brewer and Wagner (2009), who determined that 3D VWs enable learners to develop self-confidence while actively using English.

To conclude, results of the study implied that students' feelings need to be examined and teachers should try to use new methodologies and approaches in language learning processes by taking the negative beliefs of students into consideration. TBLL activities in 3D VWs provide opportunities to learners to gain positive attitude. Each participant in those environments can have a responsibility and hold a different portion of the task and thus have enough interaction. As a result, it is possible for students to overcome the problems they have in speaking English.

Limitations

Although this study provides valuable information in the field of language education, the number of the participants was the most important limitation. A future study can be conducted with more participants with an experimental study.

The other limitation of the study was the technical problems occurred sometimes during the activities, due to speed of the Internet or the computers of participants. Those kind of technical problems prevented the flow of the activities at some points.

5. References

- Aldrich, C. (2009). Virtual worlds, simulations, and games for education: A unifying view. *Innov. J. Online Educ.* 5(5).
- Baharum, H.I., & Tretiakov, A. (2008). *Facilitating Oral Business English Teaching for Working Malays in Malaysia: The Potential of Multi-User Virtual Environment*, Retrieved November 13, 2009, from www.iiu.edu.my/ilc/?download=13%e08.pdf.
- Bailenson, J. N., Yee, N., Merget, D., & Schroeder, R. (2006). The effect of behavioral realism and form realism of real-time avatar faces on verbal disclosure, nonverbal disclosure, emotion recognition, and co presence in dyadic interaction. *Presence: Teleoperators and Virtual Environments*, 15, 359–372.
- Baker, S.C., & MacIntyre, P.D. (2003). The role of gender and immersion in communication and second language orientations. *Language Learning* 53 (1), 65–96.
- Barab, S., Thomas, M. Dodge, T., Carteaux, R. & Tuzun, H. (2005). Making learning fun: Quest Atlantis, a game without guns. *Educational Technology Research & Development*, 53 (1), 86–107.
- Berns, A., Gonzalez-Pardo, A., & Camacho, D. (2013). Game-like language learning in 3-D virtual environments. *Computers & Education*, 60(1), 210–220.
- Bryant, T. (2006). Social software in academia, *EDUCAUSE Quarterly*, 29(2), 61-64. <http://www.educause.edu/ir/library/pdf/EQM0627.pdf> [viewed 10 Jan 2007].
- Canto, S., Jauregi, K., & van den Bergh H. (2013). Integrating cross-cultural interaction through video-communication and virtual worlds in foreign language teaching programs: is there an added value? *ReCALL*, 25(1), 105–121.
- Chen, D. (2010). Enhancing the learning of Chinese with Second Life. *Journal of Technology and Chinese Language Teaching*, 1(1), 14-30.
- Chen, M. C. & Lee, T.H. (2011). Emotion recognition and communication for reducing second-language speaking anxiety in a web-based one-to-one synchronous learning environment. *British Journal of Educational Technology*, 42(3), 417- 440.
- Clement, R., Dörnyei, Z., & Noels, K. (1994). Motivation, self-confidence, and group cohesion in the foreign language classroom. *Language Learning*, 44, 417-448.
- Cook, V.J. (2001). *Second language learning and language teaching*. London: Edward Arnold.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Dede, C., Nelson, B., Ketelhut, D., Clarke, J., & Bowman, C. (2004). Design-based research strategies for studying situated learning in a multi-user virtual environment. *In Proceedings of the 2004 International Conference on Learning Sciences* (pp. 158–165). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

- Dede, C., Clarke, J., Ketelhut, D., Nelson, B., & Bowman, C. (2005, April). Fostering motivation, learning, and transfer in multi-user virtual environments. Paper presented at the *American Educational Research Association Conference*, Montreal, Canada.
- Deutschmann, M., Panichi, L., & Molka-Danielsen, J. (2009). Designing oral participation in Second Life – a comparative study of two language proficiency courses. *ReCALL* 21(2), 206–226.
- Dickey, M. D. (2003). Teaching in 3D: Pedagogical affordances and constraints of 3D virtual worlds for synchronous distance learning. *Distance Education*, 24(1), 105-121.
- Dickey, M. D. (2005). Three-dimensional virtual worlds and distance learning: two case studies of Active Worlds as a medium for distance education. *British Journal of Educational Technology*, 36(3), 439-451.
- Dörnyei, Z. 2003. Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration, and Processing. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Gardner, R. C. (1985). Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation. London: Edward Arnold Publisher.
- Henderson, M., Huang, H., Grant, S. & Henderson, L. (2009). *Language acquisition in Second Life: Improving self-efficacy beliefs. In Same places, different spaces*. Proceedings. Ascilite: Auckland. <http://www.ascilite.org.au/conferences/auckland09/procs/henderson.pdf>.
- Hislope, K. (2008). Language Learning in a Virtual World. *The international journal of learning*, 15 (11).
- Horwitz E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70, 125-133.
- Hudson, J. M., & Bruckman, A. (2002). Irc francais: The creation of an internet-based SLA community. *Computer Assisted Language Learning (CALL)*, 15(2), 109-134.
- Iqbal, A., Kankaanranta, M., & Neittaanmäki, P. (2010). Engaging learners through virtual worlds. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 3198-3205.
- Jarmon, L., Traphagan, T., & Mayrath, M. C. (2008). Understanding Project-Based Learning in Second Life with the Pedagogy, Training, and Assessment Trio. *Education Media International* 45(3), 157-176.
- Jauregi, K., Canto, S., de Graaff, R., Koenraad, T. & Moonen, M. (2011). Verbal interaction in Second Life: towards a pedagogic framework for task design. *Computer Assisted Language Learning* 24(1), pp. 77-101.
- Jee, J. M. (2010). ESL students' interaction in second life: task-based synchronous computer-mediated communication. Unpublished PhD Dissertation. The University of Texas. Austin.
- Kachru, B. B. (2005). *Asian Englishes: Beyond the canon*. Hong Kong: Hong Kong University Press. 157
- Kaplan, A.M. & Haenlein, M (2009).The Fairyland of Second Life: About Virtual Social Worlds and How to Use Them. *Business Horizons*, 52 (6), 563-572.
- Kaufman, S. (2003). *The linguist. A personal guide to language learning*. Canada.
- Liuliene, A., & Metiuniene, R. (2006). Second Language Learning Motivation. *Santalka*, 14 (2), 93-98.
- Loureiro, A., & Bettencourt, T. (2011). The Extended Classroom: meeting students' needs using a virtual environment. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 2667–2672.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1989). Anxiety and second-language learning: Toward a theoretical clarification. *Language Learning*, 39, 251-275.
- Melchor-Couto, S. (2016). Foreign language anxiety levels in Second Life oral interaction. *ReCALL* 29(1), 99–119.
- Nunan, D. (1999). *Second language teaching & learning*. Florence, KY: Heinle & Heinle Publishers.
- Omale, N., Hung, W., Luetkehans L., & Plagwitz J. C. (2009). Learning in 3-D multiuser virtual environments: Exploring the use of unique 3-D attributes for online problem-based learning. *British Journal of Educational Technology*, 40(3), 480-495.
- Oxford, R.L., & Shearin, J. (1994). Language learning motivation: expanding the theoretical framework. *Modern Language Journal*, 78, 12-28.
- Park, H. & Lee, A.R. (2005). *L2 learners' anxiety, self-confidence and oral performance*. Proceedings of the 10th Conference of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics (pp. 107-208). Edinburgh University, August 2005 [<http://www.paaljapan.org/resources/proceedings/PAAL10/pdfs/hyesook.pdf>].
- Payne, J. S., & Ross, B. (2005). Working memory, synchronous CMC, and L2 oral proficiency development. *Language Learning & Technology*, 9(3), 35-54.
- Peterson, M. (2008). Virtual worlds in language education. *The JALT CALL Journal*, 4(3), 29-36.
- Phillips, E. M. (1992). The effects of language anxiety on student oral test performance and attitudes. *The Modern Language Journal*, 76, 14-26.
- Ruby, A. (2005). Reshaping the university in an era of globalization. *Phi Delta Kappa*, 87(3), 233–236.

- Satar, H. M., & Özdener, N. (2008). The effects of synchronous CMC on speaking proficiency and anxiety: Text versus voice chat. *The Modern Language Journal*, 92(4), 595-613.
- Soozandehfar, S. M. A. (2010). Is Oral Performance Affected by Motivation? *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 14 (2), 105-119.
- Stroud, C., & Wee, L. (2006). Anxiety and identity in the language classroom. *RELC Journal*, 37, 299-307.
- Svensson, P. (2003) Virtual worlds as areas for language learning. In: Felix, U. (ed.) *Language learning online: Towards best practice*. Lisse, The Netherlands: Swets & Zeitlinger, 123-142.
- Thorne, S. L. (2010). The “intercultural turn” and language learning in the crucible of new media. *Telecollaboration*, 2, 139-164.
- Toyoda, E., & Harrison, R. (2002). Categorization of text chat communication between learners and native speakers of Japanese. *Language Learning & Technology*, 6(1), 82-99.
- Vandergrift, L. (2005). Relationships among motivation orientations, metacognitive awareness and proficiency in L2 listening. *Applied Linguistics*, 26, 70-89.
- Verikaitė D. (2008). Modern approaches in English language teaching. *Žmogus ir žodis. Svetimosios kalbos*, 10 (3), 67-73.
- Wang, J. K. (2008). Stimulating students’ motivation in foreign language teaching. *China Foreign Language*, 6 (1), 30-34.
- Wehner, K. A., Gump, W. A., & Downey, S. (2011). The effects of Second Life on the motivation of undergraduate students learning a foreign language. *Computer Assisted Language Learning*, 24 (3), 277-289.
- Woodrow, L. (2006). Anxiety and speaking English as a second language. *RELC Journal: a journal of language teaching and research in Southeast Asia*, 37(3), 308-328.
- Wu, W.-C. V., Yen, L. L., & Marek, M. (2011). Using online EFL interaction to increase confidence, motivation, and ability. *Educational Technology and Society*, 14 (3), 118-129.
- Zhang, R. & Fu, L. (2008). Survey of college non-English adult learners’ English learning motivation and its implications. *China Foreign Language*, 6(3), 47-53.
- Zheng, D., Young, M. F., Brewer, R. A. & Wagner, N. (2009). Attitude and Self-Efficacy Change: English Language Learning in Virtual Worlds. *CALICO Journal*, 27(1), 205-231.



Gender Perceptions of The Leadership Styles Of School Principals in Turkey And The Usa

Türkiye ve Amerika Birleşik Devletlerindeki Kadın ve Erkek Okul Müdürlerinin Liderlik Algısı

Peter R. LITCHKA^a, Emine BABAĞLAN^b

^aLoyola University, School of Education, Maryland, USA.

^bBozok University, Education Faculty, Yozgat, Turkey.

Öz

Eğitim sürecini iyileştirme gayretlerine paralel olarak, müdürlerin bu çabalardaki payı bütün dünyada önemli hale gelmiştir. Her geçen gün daha fazla kadının okul müdürü olmasıyla, kadınların ve erkeklerin nasıl liderlik yaptıkları ve onların liderlik stillerinin ve etkililiklerinin hem müdürlerin kendileri hem de müdürlerin okulundaki öğretmenler tarafından nasıl algılandığının araştırılmasına gereksinim duyulmuştur. Bu nitel çalışma, kültürel farklılıklara rağmen eğitime büyük önem veren ve iki ayrı ülke olan Türkiye ve Amerika Birleşik Devletlerindeki kadın ve erkek müdürlerin nasıl liderlik yaptıklarını ve onların liderlik stillerinin ve etkililiklerinin hem müdürlerin kendileri hem de müdürlerin okulundaki öğretmenler tarafından nasıl algılandığını araştırmaktır. Türkiye’de 40 öğretmen ve 20 müdürle görüşme yapılmıştır. Araştırmaya Amerika’da da aynı şekilde, 20 müdür ve 40 öğretmen katılmıştır. Araştırma verileri kodlanarak analiz edilmiştir. Bu araştırma sonucu literatürle tutarlıdır ve araştırmada, kadın ve erkek müdürlerin liderliğinin algılanmasında cinsiyetin belirleyici olduğu; ayrıca, müdürlerin liderliğine ilişkin hem öğretmen hem de müdür algısının cinsiyete göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Hâlihazırda müdür olarak çalışan ve müdür olmak isteyen kadınları desteklemek, yönlendirmek ve teşvik etmek gerekmektedir. Toplumsal cinsiyet ve liderlik hususu, mesleki gelişim ve lider yetiştirme sürecinin her düzeyinde mevzuatlar çerçevesinde ele alınmalıdır.

Anahtar Kelimeler

okul müdürü
liderlik
cinsiyet
kadın müdür
erkek müdür

Keywords

school principal
leadership
gender
female principal
male principal

Abstract

In an effort to improve the education of all students, much attention throughout the world has focused on the impact the principal plays in this effort. With more women taking on the role of principal, research is needed to examine how women and men lead, and how their leadership style and effectiveness is perceived, by both the principals themselves and the teachers they lead. This qualitative study examines how female and male school principals lead in Turkey and the United States (US), and how their leadership style and effectiveness is perceived, by both the principals themselves and the teachers they lead, in two distinct countries that, despite cultural differences, have committed to the strong belief of a public. The data were analyzed by coding the responses into a number of categories related to gender, leadership style, and descriptive phrases. Results from this study found that, consistent with the literature, gender perceptions of school leadership exist, and influence how principals and teachers perceive leadership along gender lines. Support, resources, and encouragement are needed for those who are currently female principals and for those who are aspiring to become principals. The issue of gender and leadership needs to be addressed in a formal manner at all levels of professional development and leadership preparation.

1. introduction

During the past several decades, there has been a significant increase of globalization among nations of the world, including trade, cultural exchange, instant communication, and improving the quality of education (Friedman 2005; House & Javidan, 2004). Technological developments bring about many social changes (Çelik, 2015a; Çelik 2015b). As the amount of globalization continues to increase, governments, universities, policy-makers and educational leaders throughout the world are devoting much attention to the critical nature of having high quality educational systems, and continue to look to other parts of the world for research, practices and programs to support this quest.

Although located in different and distinct regions of the world, and having significant cultural differences, both Turkey and the United States (US) share a common belief in the critical importance of educating the young people of their respective countries (Akinoğlu, 2008; Fuhrman & Lazerson, 2005). Both nations have a compulsory educational system, and within the system, have public and private schools for students to attend (Arslan, 2009; Fuhrman & Lazerson, 2005). In addition, both nations have the position of principal to lead schools (Barth, 1990; Karaköse, 2007), and have both females and males in such positions.

Researches have clearly revealed the critical role that the school principal plays in improving schools and the achievement of students (Andrews & Soder, 1987; Hallinger & Heck, 1996; Lashway, 2003; Marzano, Waters & McNulty, 2005; Önder & Güçlü, 2014). Additionally, schools' success is possible with educational leaders who overcame the obstacles that are evolving in the process of change (Korkmaz, Çelebi, Yücel, Şahbudak, at all, 2015). Subsequently, the primary role of the school principal has shifted over time from being a manager to an instructional leader (Lashway, 2003; Lucas & Valentine, 2002). Thus, research has strongly suggested that a principal's leadership be directed at improving student learning, with particular emphasis on teacher instructional skills. In the researches of Çelebi and Bayhan (2008), teachers have emphasized that school principals can not be leaders adequately in becoming a role model, free and innovate.

The purpose of this qualitative study was to examine the gender perceptions of the leadership styles of school principals in Turkey and the US. The following research questions were addressed in this study: 1.Do principals perceive the effectiveness of their leadership style being impacted by gender-both of the principal themselves and teachers? 2.Do teachers perceive the effectiveness of the leadership style of their principal being impacted by gender-both the gender of the teacher and the gender of their principal? 3.How do the perceptions of the effectiveness of the leadership styles of principals, based upon gender, in Turkey compare to those in the US?

Context

While there are no legal barriers for a woman to become a principal in Turkey, only about 9% of all school principals are female (Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü, 2009), yet more than half of all elementary teachers and more than 40 percent of secondary teachers in Turkey are female (Turkey Statistical Yearbook, 2008). Research has shown a number of reasons for this disparity, including social and cultural norms that discriminate against women (Altınışik, 1995; Anafarta, Sarvan & Yapıcı, 2008; Çelikten, 2004; Ekren, 2014; Titrek, Bayrakci and Güneş, 2014).

Women educators in the United States face similar circumstances, where women have made up a significant majority of the number of teachers, yet have been significantly underrepresented as school principals. According to the National Center of Educational Statistics (2010), 75% of all teachers are female, while 51% of all principals are female, including 59% of all elementary principals and 29% of secondary principals (NCES, 2010). As in Turkey, researchers in the United States have found female principals faced with role conflict in which the female school leader is challenged with trying to balance their professional roles and responsibilities with personal lives and obligations as wife, parent, and mother (Clarkberg & Moen, 2001; Hochschild, 1989; Kochan, Spencer & Mathews, 2000).

Leadership Style

According to Northouse (2009), "leadership is a process whereby an individual influences a group of individuals to achieve a common goal" (p. 3). During the past century, a number of leadership theories have evolved in attempting to determine what makes a leader effective, including the "great man" theories (Bass, 1990; Jago, 1982). According to this theory, leaders were believed to possess traits such as self-confidence, intelligence, dependability, fairness, extroversion, enthusiasm, and good appearance.

Leadership style is defined as how a leader behaves when providing an organization with leadership, including what the leader does, and how they act (Bass, 1990, 1998). According to Northouse (2009), the style approach is formed

through a range of two leadership behaviors: task behavior, which relates to the emphasis placed by the leader on the attainment of organizational goals, and relationship behavior, which emphasizes the interpersonal relationships between the leader and the subordinates within the organization. Included within the style theory is the extent to which the leader allows the subordinates to participate in organizational decision-making. Researchers such as Vroom and Yetton (1973) and Blake and Mouton (1964, 1978, 1985) have identified a range of behaviors of a leader, from democratic, which encourages subordinates to participate in decision-making, to autocratic, which discourages subordinates from participating in organizational decision-making. However, researches study redefined those characteristics within the framework of characteristics of narcissistic, charismatic and authoritarian leaderships; that is, it is considered that it has a multi-dimensional structure (Çelebi, Güner, Yıldız, 2015).

Gender and Leadership

Women can often be trapped between what may be a true leadership style and leading according to what others think or want in a female leader. If the female leader remains true to her gender, she may be perceived as too gentle, nurturing and emotional. Conversely, if the female leader tries to become more “male-like” in her leadership, she may be perceived as too assertive, domineering and aloof (Adler, Laney & Parker, 1993; Lugg, 2003). Shakeshaft (1987) suggested that women have excellent leadership skills, but often face obstacles that men may not face, including traditional family demands, lack of support from colleagues and not having the strength to lead an organization.

A number of studies imply that women in leadership are often faced with the dilemma of balancing the societal expectations of women regarding their family responsibilities with that of the leadership at the workplace, and to alienation, isolation and exclusion for women educational leaders (Hoff & Mitchell, 2008). McGee-Banks (2007) suggests that role theory, which is how individuals in certain positions within a culture are expected to behave, perceive what they are supposed to do and then act accordingly, can affect the behaviors of a leader. Thus, if the expectations are that strong, decisive principal requires a masculine leadership style, such expectations could not only discourage women in education from becoming a school leader, but also could lead women to struggle with their own gender identity and leadership abilities. As Shakeshaft, Nowell and Perry stated (1991), “We believe that gender affects both supervisory style and outcome” (p. 339).

2. Method

The current study uses a qualitative research method of semi-structured interviews (Fraenkel & Wallen, 2009) to examine the leadership styles of principals working in Turkey and in the US. Convenience sampling (Merriam, 2009) was used to identify principals and teachers for the interviews. A total of 20 principals and 40 teachers were interviewed in both Turkey and the US during July-December, 2009.

The questions selected were prepared by the researchers in alignment with the research questions and the literature regarding leadership style (Blake & McCanse, 1991; Northouse, 2009). Accordingly, the following questions were asked of principals: 1. How would you best describe your leadership style? Why did you select this style and can you provide insight into this particular style? 2. Explain how effective you think this style is when dealing with teachers. Can you please provide examples? 3. Does your gender and/or the gender of your teachers influence the leadership style you use as principal? If so, please provide examples.

The following questions were asked of the teachers: 1. How would you best describe the leadership style of your principal? Why do you think your principal selected this style? Can you provide examples of the principal using this style? 2. Explain how effective you think this style is when dealing with teachers. Can you provide examples? 3. Does your gender and/or the gender of your principal influence how you perceive the effectiveness of the principal’s leadership style? Can you provide examples of this?

Once the interviews were completed, the researchers analyzed the data by coding the responses into a number of categories related to gender, leadership style, and descriptive phrases. Once the responses were categorized, the researchers used peer debriefing (Marshall & Rossman, 2010) in which knowledgeable and available colleagues familiar with the topic provided reactions, insights and interpretations.

Participant Demographics

Turkey: In Turkey, principals and teachers were selected for interviews from the cities of Ankara, Antalya, Burdur, Isparta and Konya. Forty (40) teachers were interviewed by the researchers. Twenty female and twenty male teachers were interviewed in Turkey. As displayed in Table 1, participants were grouped according to gender, role and experience.

Table 1. Participant demographics-Turkey

Gender/Role (n) Principals	Experience	Gender/Role (n) Teachers	Experience
Female Elementary Principal (n=5)	2-13 years	Female Teacher w/Fem Principal(n=10)	3-20 years
Male Elementary Principal (n=5)	6-24 years	Female Teacher w/ Male Principal(n=10)	7-21 years
Female Secondary Principal (n=5)	7-14 years	Male Teacher w/ Female Principal (n=10)	5-21 years
Male Secondary Principal (n=5)	4-22 years	Male Teacher w/ Male Principal (n=10)	15-33 years
Total Principals (n=20)	2-24 years	Total Teachers (n=40)	1-34 years

US: Similarly, twenty principals and forty teachers participated in the study the US. And shown in Table 2, were grouped according to gender, role and experience.

Table 2. Participant demographics-United States (US)

Gender/Role (n) Principals	Experience	Gender/Role (n) Teachers	Experience
Female Elementary Principal (n=6)	1-32 years	Female Teacher w/ Female Princ. (n=13)	2-34 years
Male Elementary Principal (n=3)	6-25 years	Female Teacher w/ Male Principal (n=9)	5-9 years
Female Secondary Principal (n=4)	4-16 years	Male Teacher w/ Female Principal (n=8)	3-22 years
Male Secondary Principal (n=7)	2-18 years	Male Teacher w/ Male Principal (n=10)	1-14 years
Total Principals (n=20)	1-32 years	Total Teachers (n=40)	1-34 years

3. Findings

Principal Perceptions-Turkey: Principals were asked first to identify and describe their style of leadership, and then explain why they chose this particular style. All of the principals from Turkey-both male and female- identified and described their style as collaborative, and has similar responses as to why this style was selected. Principals, regardless of their gender, felt strongly that teachers are more effective when involved in the instructional decision-making. As one female principal stated: Since I believe in a democratic school and participation, I behave and lead collaboratively. It is important for me to satisfy the needs and wants of our teachers.

In responding to how they perceived their effectiveness, all but one principal (female) in Turkey described it as effective.

Principals were then asked if their gender or the gender of a teacher influences how they lead the school. Each principal, as shown in Table 3, said that gender, in fact, did influence their leadership, with only one principal indicating that this degree of influence was only “a little”, while the remaining principals stated this degree of influence was either “a lot” or “some”. In discussing how gender has an impact on school leadership, a female principal said: I think all teachers are glad to work with me, but when a problem occurs, female teachers are much more supportive than male teachers. I think female teachers want me to succeed, but not all male teachers.

A male principal suggested that gender of both the principal and teacher often influence how he leads, especially when the gender of the principal and teacher are the same: I believe male teachers are more sincere and willing to communicate to me as the male principal. Female teacher feel more confident and trusting of female principals.

Table 3. Gender influence on leadership style-principals' self-perception in Turkey

Role (n)	Yes/No (n)	If Yes, To What Degree		
Female Collaborative Principal (10)	Yes (7) No (3)	A Lot (1)	Some (5)	Little (1)
Authoritative Female Principal (0)	---			
Collaborative Male Principal (10)	Yes (5) No (5)	A Lot (1)	Some (4)	
Authoritative Male Principal (0)	---			
Total Principals (20)	Yes (12) No (8)	A Lot (2)	Some (9)	Little (1)

Teacher Perceptions-Turkey: In response to the first question, How would you best describe the leadership style of your principal?, about two-thirds of the teachers in Turkey indicated their principal's style as collaborative, another twenty percent indicating an authoritative style, while the remaining teachers indicated a combination of styles. Responses from female teachers and male teachers were similar, regardless of whether these teachers worked for a female or male principal, and why they felt principals selected a particular style. As shown in Table 4, Turkish teachers had varied opinions regarding the leadership style of their principal, which is different than the principals' perceptions, with more than one-third of the teachers indicating leadership styles other than collaborative. However, responses were similar

regarding the gender of the teacher.

Regarding the second part of the first question, Why did you think the principal selected this leadership style?, there were very similar responses between female teachers and male teachers. Each of the groups suggested that principals selected this style because the principal was comfortable with this style, it reflected the beliefs and values of the principal, it will lead to success throughout the school, and that teachers are motivated by the selected style of the principal, particularly if the style was collaborative.

A female teacher stated: I believe our principal [female] selected a democratic style because it creates a good working environment in which the teachers feel much more productive.

Teachers were also asked, How effective do you think this style is?, and Can you provide examples?. Most of the teachers indicated that their principals were either very effective or effective, while twenty percent indicated the principal was ineffective. In terms of responses according to gender, however six of the female teachers indicated the leadership style of their principal as being effective, while only half as many male teachers indicated such.

A female teacher, with a female principal described the effectiveness of her principal by stating: We discuss, talk and we making the best decision together, and we try to make the decision successfully. We are working in a comfortable school.

At the same school, a male teacher suggested that: Since our principal is open to teachers' suggestions, the principal then uses the information from the suggestions to make better decisions.

Teachers who had authoritative principal felt that this style was, for the most part ineffective and not good for the school, and once again, gender did not play a significant role in such perceptions.

The final interview question for the teachers in Turkey was, Does your gender and/or the gender of your principal impact how you perceive the effectiveness of your principal's leadership style? Results, as shown in Table 4, indicate difference in perceptions according to the gender of the teacher, with male teachers having a higher level of perceived influence of leadership according to gender.

A female teacher who works with a female principal said: Our principal is collaborative and manages (administers) both female and male teachers the same. Both female and male teachers are good friends with our principal and we work hard to keep a good working relationship with our principal.

However, several teachers described principals who, in fact were influenced by gender as they led the school. A female teacher who worked with male principal stated: Male teachers want the principal to behave more autocratically when things do not work well. Our principal is considerate to both female and male teachers every time. But since females have more responsibilities at home, our principal is more considerate to female teachers.

Table 4. Influence of gender on perceived leadership styles of principals by teachers in Turkey

Teacher (n)	Yes/No (n)	If Yes, To What Degree (n)
Female Teacher w/Collaborative Female Principal(8)	Yes(0) No(8)	---
Female Teacher w/ Authoritative Female Principal(2)	Yes(0) No(2)	---
Female teacher w/ Collaborative Male Principal (6)	Yes(2) No(4)	Some(1) A little (1)
Female Teacher w/ Authoritative Male Principal (2)	Yes(0) No(2)	
Total Female Teachers (20)	Yes(2) No (6)	
Male Teacher w/Collaborative Female Principal (6)	Yes(2) No(4)	Some(1) A little (1)
Male Teacher w/ Authoritative Female Principal (2)	Yes(1) No(1)	Some(1)
Male Teacher w/ Collaborative Male Principal (2)	Yes(1) No(1)	Some(1)
Male Teacher w/ Authoritative Male Principal (7)	Yes(2) No(5)	A Lot(1) Some (1)
Total Male Teachers (20)	Yes(6) No(11)	A Lot(1) Some(3) A Little (1)

Principal Perceptions-US: Principals were asked to identify and describe their leadership styles. Of the twenty principals who were interviewed, almost all used the word collaborative to describe their leadership style, while only three used the word authoritative to describe their principal's style. Two of the principals who described their style as authoritative were male principals, while one was a female principal.

As a follow-up question, principals were asked why they chose this particular style. Female principals placed a priority on building relationships, teamwork, modeling, and gaining input before making decisions. One female principal

stated, “I believe, first and foremost, that teachers are leaders, and I need to include them in our school improvement efforts as partners, not subordinates”.

Male principals, while discussing the importance of being collaborative, were more likely to adopt this style in order to reach goals and perform tasks. A male principal suggested: Collaborative leadership is critical to making good decisions...I seek input and ask lots of questions but ultimately I have to make the decision and I am held accountable to make good decisions.

Principals were then asked to discuss their perceptions of how effective they were in using a particular leadership style. Collaborative principals generally described their style as either highly effective or effective, with no significant differences between genders. However, one male principal stated: I supposed some would expect a male principal to be more autocratic, but that’s the old way of doing things. Nothing will get done around here if I am a dictator. I feel very strongly that we continue to get better because of this collaborative style.

Finally, the three principals who selected authoritative as their leadership style spoke of the tradition of success over a long period of time at their school and that they were not willing to change to a different style. The female principal who selected the authoritative style stated: It’s the way I do things...people have a right to their opinion, but I am not changing...I’ve been here for thirty years and I will retire first before changing. The two male authoritative principals had similar thoughts regarding the tradition of having this particular style.

The final set of questions for the principals related to whether they felt that gender-either their gender or the gender of teachers-influenced their leadership style. More than half of the principals twelve indicated that gender did influence how they led. As shown in Table 5, of these principals, six were females who described themselves as collaborative, five were male principals who described themselves as collaborative, and one male principal who described himself as authoritative.

Table 5. Gender effect on leadership style-principals’ self-perception in the US

Role	N	Yes/No (N)	If so, To What Degree? (n)
Female Collaborative Principal	9	Yes (6) No (3)	A lot (3) Some (2) A Little (1)
Authoritative Female Principal	1	Yes (0) No (1)	- -
Collaborative Male Principal	8	Yes (5) No (3)	A Lot (1) A Little (4)
Authoritative Male Principal	2	Yes (1) No (1)	Some (1)
Total Female and Male Principals		Yes (12) No (8)	A Lot (4) Some (3) A Little (5)

Female principals discussed gender in terms of how they would be perceived-as a good principal or a good *female* principal, and the likelihood of being tested in the beginning of the principalship by those who were more used to having a male principal. One female principal stated: Being a female principal of a high school was not what people were used to, and I had to watch what I said and did...and there was always the “good old boys” who were coaches and department chairs. They certainly did not go out of their way to welcome me and help me during the first few years. And even some of the women teachers were very distant to me. I don’t know if it was because I was an outsider or there was jealousy, but it was there. But then, it may have been different if I had not been the first female principal at this school.

Male principals who indicated that gender influenced their leadership style described how they would alter the degree of collaborative style when interacting with female staff members.

One male principal suggested: The issue of gender is always there. I tended to be “kinder and gentler” with women, and more “up front” with men. I don’t know if this was good or bad, but that’s the way it was. Personally, the tears from women who were upset influenced me a lot more than “cussing” by men who were angry.

None of the three principals who self-described as having authoritarian leadership style suggested that gender played any role in their leadership. As one principal (male) said, “I do everything by the book-my book-and if you do your job here, it doesn’t matter what gender a person is...do your job, do what is expected and I’ll support you the whole way”.

Teacher Perceptions-US: In identifying the type of leadership style used by their principal, a majority of the teachers indicated that the style was collaborative, and a little less than half described the style as authoritative. There were only a few differences regarding teacher gender and their perception of the principal leadership style.

In discussing why they felt their principals selected a particular style, there were differences among the teachers according to gender. Elementary female teachers were more likely to discuss that their principals selected the collaborative

style due to the principal's experience as an elementary teacher, or as one female teacher stated, "I really think women are much more nurturing and willing to listen than men are". However, a male secondary principal suggested that his female principal used the collaborative style because "it offered less resistance, especially among the most vocal and negative teachers".

The teachers who had authoritative principals offered several perceptions as to why their principal had selected this style. A female teacher who had an authoritative male principal suggested: My principal is so typical of a male leader who has power. When you think of it, though, who have been his role models? Who trained him? Most likely males with egos and power! So why would he do it differently? !

A male teacher who worked for an authoritative female principal suggested: I think she is just trying to compete with the other principals in the district, who are mostly male. This is too bad, because I don't think she is being herself.

Teachers were then asked to comment on the effectiveness of their principal's style. Most felt that their principals were either very effective or effective. Authoritative principals, regardless of their gender or the gender of the teachers, were perceived as the least effective. A female teacher suggested the following: She just doesn't get it. She wants to run everything. Know everything. She doesn't trust us at all...it's all about her and her power.

Table 6. Influence of gender on perceived leadership styles of principals by teachers in the US

Teacher (n)	Yes/No(n)	If Yes, To What Degree(n)
Female Teacher w/Collaborative Female Principal(7)	Yes(5) No(2)	A Lot(2) Some(2) A Little(1)
Female Teacher w/Authoritative Female Principal(4)	Yes(3) No(1)	A Lot (2) Some (1)
Female teacher w/Collaborative Male Principal(4)	Yes (1) No(3)	A Little (1)
Female Teacher w/Authoritative Male Principal(6)	Yes(4) No(2)	A Lot (3) A Little (1)
Total Female Teachers (21)	Yes(13) No(8)	A Lot (7) Some(3) A Little(3)
Male Teacher w/Collaborative Female Principal (8)	Yes(5) No(3)	A Lot (1) Some (2) A little (2)
Male Teacher w/Authoritative Female Principal (2)	Yes(2)No(0)	A Lot (1) Some (1)
Male Teacher w/Collaborative Male Principal (4)	Yes(1) No(3)	Little (1)
Male Teacher w/Authoritative Male Principal (5)	Yes(4) No(1)	A Lot (2) Some (1) Little (1)
Total Male Teachers (19)	Yes(12) No(7)	A Lot (4) Some (4) A Little (4)

Teachers were then asked to discuss whether or not gender played a role in how their principal led the school, including the gender of the teacher and/or the gender of the principal. Most of the teachers indicated that they perceived gender does play a role in the leadership style of the principal, and as shown in Table 6, that gender influenced these perceptions.

A number of female teachers discussed that they perceived gender as playing a role in the leadership style of the principal, including more than half of these who described the degree of impact as being either *A Lot* or *Some*. Female teachers with authoritative principals-either female or male principal-had the highest ratio of those indicating that there was a gender impact on leadership style. A female teacher who had a *Collaborative Female Principal* stated:

My principal is very collaborative, which we all appreciate. But, I do feel that male teachers on our staff who are more assertive or aggressive get their way a lot easier than we as females do, even if you are assertive! I think there is a degree of her being intimidated by the men, but not by the women.

Another female teacher who had a *Authoritarian Male Principal* asserted that the gender issue was always "right below the surface" and that female teachers, in spite of working in a very successful school, often felt that he (the principal) was not approachable nor was he interested in them as anything but teachers.

Twelve of the eighteen male teachers suggested that gender did impact the leadership style of their principal, including eleven of the male teachers who indicated that the impact of gender was at a level of *A Lot* or *Some*. Three of the four subgroups of the male teachers had a majority or better suggesting that gender played a role in leadership style. One male teacher, who worked for a *Collaborative Male Principal*, said that his principal ensures that everything is "gender equitable, making sure that there are equal females and males in all department leadership regardless of the gender make-up of such departments". Another male teacher suggested that his *Authoritarian Female Principal* does not let gender influence her leadership, although the teacher did indicate that he felt she did lead in this way in order "to be a role model for female teachers...so that they would know how to be better prepared for possible leadership roles".

4. Discussion

This international study examined the impact gender plays in how the leadership style of school principals is perceived by both school principals themselves as well as the teachers for whom they lead. The results of this study lend support to previous research which suggested gender plays a significant role in the perceptions of how a principal leads and that, in fact, many of the same biases that have been examined in the past still remain in terms of gender. In addition, this study compares such perceptions of both principals and teachers in terms of the country in which they live and work: Turkey and the United States.

That gender continues to play a role in such perceptions confirms the findings of more than 30 years of research in educational leadership (Coleman, 2005; Loder, 2005; Sali, 2014; Shakeshaft et al, 2007; Young, 2005). Confirming what these researchers have suggested, we found that the following exist, both in Turkey and the United States: male domination, stereotypes, role conflict and family obligations.

Barriers that females may face, as found in our study, is that women in both countries faced challenges that were more intense than what males had to face in terms of male dominance in the hiring and supervision of female principals, which often led to a more “masculine” form of leadership, which then leads to the frequent paradox that female principals face: being too assertive (male stereotype) can lead to backlash from followers who may believe that this is not the way a female should lead; or being too collaborative (female stereotype) can lead to followers thinking that the female leader cannot be “strong and decisive.” This paradox can often result in having the female principal to have a lack of confidence in providing the appropriate and needed leadership for her school. As one American principal commented:

I struggled for a number of years trying to figure out how to lead. I did not have any role models or mentors since I was the only female high school principal in the district. So it was trial and error for me, which ended up being more errors than not, for I was not being myself. It was only when I decided to be myself and not try to please everyone that my leadership began to change for the better. But it still upsets me that I do not believe that male principals, for the most part, go through this to the same extent. They are either perceived as autocratic or collaborative, and that is it. Females, on the other hand, are criticized and perceived as weak regardless of their style. It takes much longer for us to be accepted than males!

In addition, in both countries, female principals perceived themselves as having to be the school leader during the workday, and then take care of the family after work, including but not limited to taking care of children and domestic chores (cooking, cleaning, etc), with little help or support from their spouse, and with little opportunity for individual time for social activities, self-improvement or reflection. This was previously confirmed by Sali (2014).

Since the school principal, after teachers, has the most influence in student achievement within a school setting (Hallinger & Heck, 1996; Marzano, Waters & McNulty, 2005; Stein & Spillane, 2003), schools need and deserve principals who are able to lead with a style that is in the best interest of the context in which they presently operate. While some gender gaps have been changing overtime (e.g; more female principals as percentage of all principals), a number still exist in both Turkey and the United States, and we offer the following recommendations in terms of practice and preparation:

1. Emphasis on social justice and equity.
2. Communication and mentoring among female school leaders.
3. Emphasis on gender and equity research.
4. Continuous professional development on gender, equity, and social justice for all members of a school organization.
5. Assessment of school leadership curricula, theory and practice in terms of gender, equity, and social justice.
6. Synthesis and analysis of trends in school leadership according to gender, ethnicity, and race.

As Loder suggested back in 2005,

It makes very little sense to continue drawing conclusions about women’s progress in achieving gender equity in educational administration based on comparisons between ‘today’s’ women administrators and ‘yesterday’s’ men administrators, which may be invalid or erroneous comparisons (p. 770). Thus, it is not only prudent to have a system that is gender-neutral in the hiring of school principals, but also gender-neutral once the principal has been hired.

5. References

- Adler, S., Laney, J. and Packer, M. (1993). *Managing women: Feminism and power in educational management*. Philadelphia: Open University Press.
- Akınoğlu, O. (2008). The curricular reform initiatives of Turkey in the fields of life science and social studies in the process of accession to the European Union. *World Applied Sciences Journal*, 3(2), 168-183.
- Altınışik, S. (1995). Kadın öğretmenlerin okul müdürü olmasının engelleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(3), 8-13.
- Anafarta, N., Sarvan, F. and Yapıcı, N. (2008). Konaklama işletmelerinde kadın yöneticilerin cam tavan algısı: Antalya ilinde bir araştırma. *Akdeniz İ.İ.B.F. Dergisi*, 15(8), 111-137.
- Andrews, R. and Soder, R. (1987). Principal leadership and student achievement. *Educational Leadership*, 44(6), 9-11.
- Arslan, H. (2009). Educational policy vs. culturally sensitive programs in Turkish Educational System. *International Journal of Progressive Education*, 5(2), 25-40.
- Barth, R. S. (1990). *Improving schools from within: Teachers, parents, and principals can make the difference*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bass, B. (1990). *Bass and Stogdill's handbook of leadership: Theory, research and managerial applications* (3rd ed.). New York: Free Press.
- Bass, B. (1998). *Transformational leadership: Industry, military, and educational impact*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Blake, R., and McCause, A. (1991). *Leadership dilemmas-Grid solutions*. Houston, TX: Gulf.
- Blake, R. and Mouton, J. (1964, 1978, 1985). *The managerial grid*. Houston, TX: Gulf.
- Clarkberg, M. and Moen, P. (2001). Understanding the time-squeeze: Married couples' preferred and actual work-hour strategies. *American Behavioral Scientist*, 44(7), 1115-1135.
- Coleman, M. (2005). Gender and secondary school leadership. *International Studies in Educational Administration*, 33(2), 3-20.
- Çelebi, N., Güner, H. and Yıldız, V. (2015). Developing toxic leadership scale (Toksik liderlik ölçeğinin geliştirilmesi). *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 249-268.
- Çelebi, N. ve Bayhan, G., (2008). İlköğretimde çalışan öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin yaratıcılık potansiyellerinin değerlendirilmesi. *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 27, 79-97.
- Çelik, E. (2015a). Batı edebiyatında polisiye romanın gelişimi sürecinde düşünsel ve sosyal etkiler. *Hacettepe Üniversitesi Sosyolojik Araştırmalar E-Dergisi*, 1-14.
- Çelik, E. (2015b). Distopik romanlarda toplumsal kurgu. *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*, 18(1), 57-79.
- Çelikten, M. (2004). Okul müdürü koltuğundaki kadınlar: Kayseri İli örneği. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 91-118.
- Ekren, G. (2014). Eğitim yönetiminde kadın: cam tavana medya etkisi. *Kadın/Woman 2000 Kadın Araştırmaları Dergisi*, 15(2), 71-94.
- Fraenkel, J. and Wallen, N. (2009). *How to design and evaluate research in education* (7th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Friedman, T. (2005). *The world is flat: A brief history of the twenty-first century*. New York: Farrar, Straus and Giroux.
- Fuhrman, S. and Lazerson, M. (2005). *The public schools*. New York: Oxford Univ. Press.
- Hallinger, P. and Heck, R. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of the empirical research. *Educational Administration Quarterly*, 32(1), 5-44.
- Hochschild, A. (1989). *The second shift: Working parents and the revolution at home*. New York: Viking Press.
- Hoff, D. and Mitchell, S. (2008). In search of leaders: Gender factors in school administration. *Advancing Women in Leadership Journal*, 28(1).
- House, R. and Javidan, M. (2004). Overview of GLOBE. In House, R., Hanges, P., Javidan, M., Dorfman, P., Gupta V. and Associates (Eds.). *Culture, leadership, and organizations: The GLOBE study of 62 societies* (pp. 9-28). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Jago, A. (1982). Leadership: Perspectives in theory and research. *Management Science*, 28(3), 315-336.
- Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü. (2009). Türkiye'de kadının durumu. Ankara. <<http://www.ksgm.gov.tr/Pdf/t%C3%BCrkiyede%20kadının%20durumu%20SON%2005.05.2009.doc>> (5/03/2010)
- Karaköse, T. (2008). High school teachers' perceptions regarding ethical leadership in Turkey. *Asia Pacific Education Review*, 8(3), 464-467.
- Kochan, F., Spencer, W., and Mathews, J. (2000). Gender-based perceptions of the challenges, changes, and essential skills of the principalship. *J. of School Leadership*, 10(3), 290-310.
- Korkmaz, M., Çelebi, N., Yücel, A. S., Şahbudak, E., Karta, N., and Şen, E. (2015). *Eğitim kurumlarında yönetim ve liderlik*. Ankara: Nobel.

- Lashway, L. (2003). *Transforming principal preparation*. Washington: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement.
- Loder, T. (2005). Women administrators negotiate work-family conflict in changing times: An intergenerational perspective. *Educational Administration Quarterly*, 41(5), 741-776.
- Lugg, C. (2003). Gender, sexual orientation, and a new politics of education? *Educational Administration Quarterly*, 39(1), 95-134.
- Lucas, S. and Valentine, J. (2002). *Transformational leadership: Principals, leadership teams, and school culture*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Marshall, C. and Rossman, G. (2010). *Designing qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Marzano, R., Waters, T., and McNulty, B. (2005). *School leadership that works*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- McGee-Banks, C. (2007). Gender and race as factors in educational leadership and administration. In *Jossey-Bass reader on educational leadership* (2nd ed.). (pp. 299-338). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Merriam, S. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- National Center for Educational Statistics. (2010). Table A-29-1. Characteristics of school principals. <<http://nces.ed.gov/programs/coe/2010/section4/table-pal-1.asp>> (31/05/2010).
- Northouse, P. (2009). *Leadership theory and practice*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Önder, E. and Güçlü, N. (2014). İlköğretimde okullar arası başarı farklılıklarını azaltmaya yönelik çözüm önerileri. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 40(40), 109-132.
- Salı, G. (2014). Okulöncesi dönem çocuklarında akran ilişkilerinin ve akran şiddetine maruz kalmanın çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ç Ü. Eğ. Fak. Dergisi*, 43(2), 195-216.
- Shakeshaft, C. (1987). *Women in educational administration*. Newbury Park, CA: Sage.
- Shakeshaft, C., Brown, G., Irby, B., Grogan, M. and Ballenger, J. (2007). Increasing gender equity in education leadership. In S. S. Klein (Ed.), *Handbook for achieving gender equity through education* (2nd ed.) (pp. 103-129). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Shakeshaft, C., Nowell, I., and Perry, A. (1991). Gender and supervision. *The Jossey-Bass reader on educational leadership* (2nd ed.). (pp. 339-348). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Stein, M., and Spillane, J. (2003, April). *Research on teaching and research on educational administration: Building a bridge*. Paper presented at the annual meeting AERA, Chicago.
- Titrek, O., Bayrakci, M. and Güneş, D. (2014). Barriers to Women's Leadership in Turkey, *The Anthropologist*, 18(1), 135-144.
- Turkey's Statistical Yearbook, (2008). <<http://www.tuik.gov.tr/yillik/yillik.pdf>> (07/03/2009)
- Vroom, V. and Yetton, P. (1973). *Leadership and decision-making*. Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh Press.
- Young, M. (2005). Shifting away from women's issues in educational leadership in the US: Evidence of backlash? *International Studies in Educational Administration*, 33(2), 31-42.



Yetişkin Eğitimi Bağlamında “Her Çocuk Özeldir” Filminin Usta Öğretici Adaylarının Çırak Yetiştirme Anlayışına Etkisi

The Effects of The Movie, “Every Child Is Unique”, on The Perceptions of Qualified Instructor Nominees About Apprentice Training as for Adult Education Program

Ahmet KESİCİ^a

^a Siirt Milli Eğitim Müdürlüğü

Öz

Çıraklık eğitimi geleneksel yöntemlerle yapılan mesleki bir eğitimidir. Çıraklık eğitim sisteminde erken yaşlarda bir ustanın yanına verilen çocukların iş içinde mesleki eğitim alarak o meslekte uzmanlaşması sağlanır. İş yerinde çırakların eğitiminden usta öğreticilik kursu alan ustalar sorumludur. Bu çalışmada “Her Çocuk Özeldir” filminin ustaların çırak eğitimi anlayışları üzerindeki etkileri incelenmiştir. 2014 yılının Mart ve Nisan aylarında Siirt Atlas Jet Mesleki Eğitim Merkezi’nde açılan iki usta öğreticilik kursuna katılan 34 usta öğretici adayı araştırmanın katılımcılarını oluşturmuştur. Nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması ile yapılan çalışmada Mart ayında usta öğreticilik kursuna katılan 15 katılımcıya film izletilmeden önce, çırak öğrencilerinin eğitimi ile ilgili görüşleri yarı yapılandırılmış bir ölçme aracı ile belirlenmeye çalışılmıştır. Film her iki usta öğreticilik kursuna katılan katılımcılara izletilmiştir. Daha sonra katılımcılara filmin çırak öğrencilerin eğitimi konusunda kendilerini nasıl etkilediği ile ilgili görüşleri yazılı olarak alınmıştır. Elde edilen veriler, betimsel analiz ve içerik analizi ile incelenmiş ve birbirleri ile karşılaştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda “Her Çocuk Özeldir” filminin, ustaların çırak öğrenci yetiştirme anlayışı üzerinde olumlu etkileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Abstract

Apprenticeship training has been performed in terms of traditional methods. The apprentices who start working at an early age alongside the qualified instructors are supposed to specialize within their profession by acquiring the necessary skills during the job training. The qualified instructors having taken the related training courses are in charge of training those apprentices. This study aimed to analyze the perceptions of some instructors about apprentice training by using the movie “Every Child is Unique.” The participants were 34 qualified instructor nominees who attended two qualified instruction courses held in March and April 2014 at Siirt Atlas Jet Vocational Training Center. As a methodology, action research, one of the qualitative research methods, was applied and 15 of the participants were asked in semi structured interviews about what they thought of the training of their apprentices without being shown the movie. The movie was shown to both groups having attended the course. After that the participants were requested to provide their opinions in written form about how their perceptions of apprentice training were affected by the movie. The findings were analyzed and compared according to the descriptive and content analysis. It was concluded that the movie “Every Child is Unique” had positive impact on the perceptions of participants about apprentice training.

Anahtar Kelimeler

eğitimde film kullanımı
yetişkin eğitimi
çıraklık

Keywords

using movies in education
adult education
apprenticeship

Extended Abstract

It is aimed at apprenticeship training system to prepare the adolescences starting to work at early ages with the necessary vocational training on the job. The qualified instructors who are accredited with the related courses or qualifications are responsible for the training of those apprentices. The ones who own craftsmanship status attend a 40 hour work pedagogy course which includes vocational training, methods and techniques and get their degree as a qualified instructor. The studies conducted in the literature show that the apprentices in the system generally become drug addicts, alcoholics, and are under risk of sexual abuse living in bad physical and health conditions (Öner, Şaşmaz, Buğdaycı & Kurt, 2005; İlhan, Demirbaş & Doğan, 2005; Tomak, Elmacıoğlu, Coşkun & Pekşen, 2009). For the bad results mentioned above, the qualified instructors share a big responsibility to keep those young people away from bad habits or conditions as they work with them very long hours. The courses for those instructors are of great importance as well. The sense of liability and responsibility are very important elements in such courses as the apprentices must be approached with great care in terms of both their vocational instruction and individual improvement and health issues. In the qualified instruction courses which is also called as adult training courses, the activities or methods to be followed must be chosen very carefully in order not to bore the participants. The movies might be regarded as good references in adult training programs. In this study, the perceptions of qualified instructors in terms of apprenticeship system was evaluated by means of “Every child is unique” movie.

“Every child is unique” is an Indian movie which tells about a primary school child’s life, called Işhan. Işhan has got difficulties in reading and writing. Everybody in his neighborhood think that he has got such problems as he is very lazy and naughty. After a while, he was sent to a boarding school. Initially his problems remained the same at this new school. Moreover Işhan got more introvert with the impact of departing from his family. An art teacher appointed later to that school managed to start mutual communication with Işhan and finally diagnosed him with dyslexia. He gives private education to the boy. This was directly reflected to the child’s general wellbeing at the school and he became a more self confident and successful student.

The participants of the study were 34 qualified instructors who attended a course in Vocational Training Center in Siirt for two times one in March and the other is in April 2014. The study has been conducted according to action research method, a qualitative one. 15 of the participants were given a semi structured interview without watching the movie who were asked about their perceptions about apprenticeship training. The movie was shown to the both courses later on. The participants has given their opinions on how the movie affected their perceptions of apprentice training in written forms. The answers were evaluated according to descriptive analysis and content analysis and they were compared with each other.

The movie was shown in the classrooms. The class was darkened by the curtains and the movie was reflected onto the whiteboard by overhead projector. Although the movie had Turkish subtitles, the dubbed version was accompanied by digital sound system. There was a 15 minute break after the first part of the movie, 1hour 21 minutes and the second part lasted 1 hour 15 minutes. The participants were observed while they were watching the movie and two participants were exempted from the analysis who were not paying attention to the movie. The rest were seen to have watched the film very carefully. Great silence was dominant during the session. During the sentimental scenes of the movie, the participants were observed to have the likely mood of those emotional outcomes. Furthermore during the funny or comic scenes of the movie, the participants were seen as smiling or even some of them laughing. After the movie a great majority of the participants expressed their satisfaction of having the opportunity to have watched that movie.

15 participants without watching the movie had a tendency of evaluating the apprenticeship training system in terms of job centered and commonly shared norms. They seemed to express their opinions of the system with publicly approved comments or simple sentences. They expressed an ideal relationship between the instructor and the apprentice. It was understood that those participants evaluated the training by giving importance to only societal values and the necessities of the related work, not mentioning about the other aspects of the education system. They had a teacher centered approach to the training system. It was also concluded that the instructors had a tendency to be too bossy and disregard the requests or educational necessities of their students.

The impact of the movie on the participants might be summarized as; The families of those apprentices play a great role in their education. The objective of apprentice training must be to gain that individual. This objective might be achieved by the qualified instructors who try to get to know the child, establish a healthy relationship with him, has an awareness of how important and sensitive such training is, does not show any kind of physical or

psychological pressure, allocates his time to them and takes care of them.

The participants' perceptions after watching the movie were opposite the ones before watching it resulting in a more understanding and paying attention to the apprentices' needs. They appeared to evaluate the situation more deeply after watching the movie. They started talking about their responsibilities more openly and used less cliches about their duties. They appeared to be talking about family, getting to know the apprentice, gaining him all of which they did not talk about before watching the film. They expressed their opinions of what an educator must be like, which they had never talked about before. They maintained that educating a child includes great attention, care, allocation of time all of which should be taken into consideration with great care and sensitivity. They appeared to express their ideas against having a physical or psychological pressure more strictly after watching the movie.

From all of the things mentioned above, it might be concluded that the movie "Every child is unique" had a positive impact on the participants. It can be used in qualified instructors training programs. Moreover it is advisable for the movie to be used in teacher training programs of primary schools, preschool education, private schools, the teachers working under Ministry of Justice and Ministry of Family and Social Policies. Using movies in adult training programs might be of great help as for the ones who generally tend to get bored easily, feel very tired on account of workload, not being interested in activities like reading, having some social fears of being laughed at or mocked among the people, not interested in the related subject at all. Similar studies with other related movies would be useful and then they are added to the curricula. However the usage of movie in education programs should be planned very carefully beforehand and the reflection of the movie to the program should be debated or discussed by the related authorities. Films having educational contents need to be shot and released at the benefit of stakeholders of the educational program. The scenarios of such movies should be prepared in cooperation with the educators.

1. Giriş

Ülkemizde çeşitli yaş ve seviyelerde mesleki eğitim hizmetleri sunan eğitim kurumları bulunmaktadır. Bunlardan biri olan mesleki eğitim merkezleri; örgün eğitim içinde tanımlanmayan, yapılandırılmış eğitim programları olan ve mesleki eğitim hizmeti veren yaygın eğitim kapsamındaki kurumlardır (Erdamar, 2011). Bu kurumlar, anne ve babaları tarafından bir ustanın yanında meslek öğrenmek için verilen ve çırak olarak adlandırılan çocukların önce kalfalığa ardından da ustalığa terfi ettirildiği çıraklık sisteminin yürütüldüğü kurumlardır (Altay ve Üstün, 2011).

Çocukluk ile erişkinlik arasındaki fiziksel, cinsel, sosyal ve psiko-sosyal geçiş döneminde olan çıraklarda, büyüme ve gelişme diğer dönemlerden daha hızlıdır. Çocukların bu dönemde çalışmaya başlaması Türkiye için önemli sorunlardan biridir (Tomak, Elmacıoğlu, Coşkun ve Pekşen, 2009). Mesleki eğitim merkezleri; küçük yaşta çalışmak zorunda kalan çocuklara asgari düzeyde ortak genel kültür kazandırmak, iş içinde aldıkları pratik eğitimlerini teorik eğitimle desteklemek, çalışırken ezilmelerini ve sömürülmelerini önlemek için geliştirilmiş kurumlardır (Abay, 2002).

Mesleki eğitim merkezlerinin işleyişi 3308 sayılı *Mesleki Eğitim Kanunu* ile düzenlenmiştir. Bu kanunun 3. Maddesinin f bendinde “Bir mesleğin gerektirdiği bilgi, beceri ve iş alışkanlıklarını kazanmış ve bunları mal ve hizmet üretiminde iş hayatınca kabul edilebilecek standartlarda uygulayabilen; üretimi planlayabilen; üretim sırasında karşılaşılabilecek problemleri çözümleyebilen; düşüncelerini yazılı, sözlü ve resim ile açıklayabilen; üretimle ilgili pratik hesaplamaları yapabilen kişi” usta olarak tanımlanmıştır. Aynı kanuna göre ustalık unvanına sahip olanlar mesleki eğitim, yöntem ve teknikleri ile ilgili konuları kapsayan 40 saatlik iş pedagojisi olarak usta öğretici unvanı kazanırlar. Usta öğreticiler işyerindeki çırak ve kalfaların eğitiminden sorumludurlar.

Literatürde çırak öğrenciler üzerinde yapılan çalışmalar çırakların alkol, uyuşturucu madde, olumsuz sağlık şartları, fiziksel ve cinsel istismar açısından risk altında olduklarını ortaya koymuştur. Samsun Çıraklık Eğitim Merkezi’nde çırakların iş yerinde istismar edilme durumunu belirlemek için yapılan bir araştırmada çırakların 156’sı (% 78) sözlü şiddet, 170’i (% 85) fiziksel şiddet, 149’u (% 74.5) da cinsel şiddet gördükleri belirlenmiştir (Turla, Tomak ve Pekşen, 2009). Mersin Mesleki Eğitim Merkezi’nde alkol ve madde kullanma prelevansına etki eden risk faktörlerini incelemek amacıyla 450 çırak üzerinde yapılan bir araştırmada çıraklar arasında en az bir defa sigara, alkol ve illegal madde deneme prevelansının sırasıyla % 45.7, % 39.1 ve % 4.2 olduğu saptanmıştır. Araştırmada çırakların sigara, alkol ve illegal madde denemesi ile aile ve iş yerindeki ortam arasında sıkı bir ilişki olduğu belirlenmiştir (Öner, Şaşmaz, Buğdaycı ve Kurt, 2005). Çırakların alkol kullanım yaygınlığını belirlemek amacıyla Ankara’da çıraklık eğitimine devam eden 581 öğrenci ile yapılan bir araştırmada yaşam boyu alkol kullanma yaygınlığı % 37.3, bir kereden fazla alkol kullanım yaygınlığı ise % 24.3 olarak bulunmuştur. Alkol kullanım öyküsü olanların % 10’u son 1 yıldan beri alkol kullanmaya devam ettiklerini belirtmişlerdir (İlhan, Demirbaş ve Doğan, 2005). Samsun Çıraklık Eğitim Merkezi’ne devam eden çırakların beslenme alışkanlıklarının saptanması ve beslenme düzeylerinin kabul edilen standartlarla karşılaştırılması amacıyla yapılan bir çalışmada çırakların % 44.6’sında enerji tüketim yetersizliği tespit edilmiştir. Ayrıca yağ, karbonhidrat, lif, A vitamini, tiamin, piridoksin, C vitamini ve kalsiyum tüketim yetersizliğinin % 50’nin üzerinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Tomak ve diğerleri, 2009).

Yukarda sayılan araştırmalar çırakların alkol, madde kullanımı, fiziksel ve cinsel istismar ile olumsuz sağlık şartları açısından risk altında olduklarını ortaya koymuştur. Çırakları bu olumsuzluklardan uzak tutmak için onların iş yerindeki mesleki eğitimlerinden sorumlu olan, günlerinin büyük bir kısmını yanlarında geçirdikleri usta öğreticilere büyük görevler düşmektedir. Bu nedenle usta öğreticilik kursları büyük bir önem taşır. Bu kurslarda çırak yetiştirmenin önemli bir sorumluluk gerektirdiği, çırakların mesleki eğitimlerinin yanında kişilik gelişimi ve sağlık konularında da hassas olmaları konusunda bilinçlendirilmesi açısından oldukça önemlidir.

Günümüzde bilgi birikiminin kartopu gibi sürekli büyümesi hayatın her alanında değişimlere neden olmaktadır. Bu değişime ayak uydurmak diğer bir deyişle çağdaş kalmanın yolu yaşam boyu eğitimden geçer (Miser, 2002). Dolayısıyla yetişkinlerin eğitimi büyük önem arz eder. Sorumluluk alabilen, kimlik duygusu oluşmuş, kendi kararlarını alan özerk bireyler yetişkin olarak nitelendirilmektedir (Özdemir, 2003). Bu nedenle ustalık vasfını kazanmış olan bireyler yetişkin olarak kabul edilebilir. Ustalara verilen usta öğreticilik kursu da yetişkin eğitimi kapsamında değerlendirilebilir.

Yaşam boyu eğitim ilkesine dayanan yetişkin eğitimi; yetişkinlerin sahip oldukları yeteneklerini geliştirmelerine, mevcut bilgilerini artırmalarına ve mesleki yeterliklerini iyileştirmelerine olanak sağlayan sistemli ve düzenli eğitim süreçlerini ifade eder (Yazar, 2012). Knowles (1980) yetişkinlerin farklı öğrenme yaşantıları olduğunu, çocuklardan farklı öğrendiklerini ayrıca onları öğrenmeye iten güdülerin de çocuklardan farklı olduğunu belirtmiştir. Bu nedenle yetişkin eğitiminin çocuklara verilen eğitimden farklı olması gerektiğini iddia etmiştir. Buna göre yetişkinlere verilecek eğitim, yetişkinlerin önceki deneyimlerine dayandırılmalıdır. Bu görüşler Androgoji olarak kavramsallaştırılmıştır (Knowles,

1980). Çeşitli sorumluluklar üstlenmeleri, bağımsız olmaları ve gelişim özellikleri gibi nedenler, yetişkinlerin öğrenmelerini engeller. Bu nedenle yetişkin eğitiminde yetişkinlerle ilgili aşağıda belirtilen hususlar göz önüne alınmalıdır (Yayla, 2009);

1. Gülünç olma, alay edilme, başaramama ve sınav gibi nedenlerden kaynaklanan korkular.
2. Yorgunluk, işitememe gibi fiziksel sorunlar,
3. Yetişkinlerin; güdülenmemiş olması, sürekli dinlemek zorunda kalmaları, anlatılanı anlayamama, zamanın boşa harcandığı ile ilgili düşünceler,
4. Konuların sıkıcı ve iyi düzenlenmemiş olması.

Yukarıda belirtilen sorunlar göz önüne alındığında, yetişkin eğitiminde anlatım, okuma, yazma vb. klasik öğretim yaklaşımlarına sıklıkla yer verilmesinin uygun olmadığı söylenebilir. Yetişkinlere verilecek eğitimlerin etkili olabilmesi için katılımcıları sıkmayacak ve onların keyif alacakları yöntemler kullanılmalıdır. Bu nedenle yetişkin eğitiminde öğrenmeyi olumsuz etkileyen engellerin aşılması ve verimliliğin artırılmasında sinema filmlerinden yararlanılabilir.

Filmler günümüzde oldukça etkili bir hikâye anlatım aracıdır (The F.I.L.M. Project, 2015). Görüntü, ses ve hareket öğelerini bir arada kullanabilmeyi sağlayan teknik özelliklere sahiptirler. Bu özellikler filmlere sosyal olguları, düşünceleri ve duyguları aktarabilme olanağı sağlar (Kaya ve Çengelci, 2011). Filmler; düşünceleri, olay ve olguları aktarıırken aynı zamanda izleyicide heyecan, sevgi, öfke, can sıkıntısı vb. duygular hissettirir (Berk, 2009). Bu özellikler nedeniyle filmlerle öğrencilerin kısa sürede karmaşık ve anlaşılması zor olan konuları zevk alarak öğrenebilecekleri düşünülmüştür (Yakar, 2013). Görsel ve işitsel olarak öğrenilen bilgilerin kalıcılığı daha fazladır. Çünkü bilginin hafızada görüntülü ve sözel olarak birlikte kaydedilmesi hatırlanmasını kolaylaştırır (Engert ve Spencer, 2009). Bu nedenle film makinesinin icadından hemen sonra (17. Yüzyılın sonundan itibaren) filmler ABD’de askerlerin eğitimi amacıyla kullanılmış ve olumlu sonuçlar elde edilmiştir. Elde edilen olumlu sonuçlar filmlerin eğitimde daha çok kullanılmasına neden olmuştur. Bu amaçla Amerika ve Avrupa’da sinema filmi araştırma heyetleri kurulmuş, filmlerin eğitime sağladığı yararlar ve sınırlılıklarını tespit eden araştırmalar yapılmış, eğitim filmleri üreten şirketler kurulmuş, film katalogları hazırlanmış, öğretmen el kitapları basılmış, konuyla ilgili akademik toplantılar düzenlenmiştir. Dahası film kütüphaneleri kurularak öğretmen ve öğrencilerin ödünç olarak film temin edebilecekleri sistemler geliştirilmiştir (Yakar, 2013).

Yapılan araştırmalarda filmlerin eğitimde kullanılmasının olumlu sonuçları olduğu belirlenmiştir. Örneğin Dressel filmlerinin uyuşturucu kullanımı, ırkçılık gibi sosyal problemlerle ilgili anlayış oluşturmaya kolaylaştırdığı belirlenmiştir (Kaya ve Çengelci, 2011). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını geliştirmede eğitim içerikli filmlerin olumlu etkileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Kaşkaya, Ünlü, Akar ve Sağır, 2011). Psikolojik danışma kuramlarının öğretiminde, yabancı dil öğretiminde ve dil becerilerinin geliştirilmesinde filmlerin olumlu etkisi olduğu tespit edilmiştir (Yılmaz ve Diril, 2015; Tümlü ve Acar, 2014). Belgesel filmlerinin sosyal bilgiler dersi başarısı üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Bektaş-Öztaşkın, 2013). Filmler yetişkin eğitiminde de kullanılmaktadır. Örneğin Nijerya’da okuma yazma bilmeyen yetişkinler üzerinde yapılan bir çalışmada film ile yapılan eğitimin katılımcıların HIV ve AIDS hastalığı konusunda bilgilenmeleri üzerinde oldukça etkili olduğu tespit edilmiştir (Osaigbovo ve Wood, 2013).

Araştırmanın Amacı

Bu çalışma, “Her Çocuk Özeldir” filminin usta öğreticilik eğitimi alan ustaların çırak eğitimi anlayışı üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla yapılmıştır. Bu amaçla ilk olarak ustaların çırak yetiştirme konusundaki görüşleri belirlenmiştir. Sonra, tüm katılımcılara film izletilmiş ve filmin çırak öğrencilerin eğitimi konusunda kendilerini nasıl etkilediği belirlenmeye çalışılmıştır. Son olarak film izlemeden önceki görüşler ile film izletildikten sonraki görüşler birbirleri ile karşılaştırılmıştır.

Her Çocuk Özeldir

Bir Hint yapımı olan “Her Çocuk Özeldir” filmi, ilkökul çağındaki İşhan isimli öğrencinin yaşam hikâyesini konu alır. İşhan öğrenme ve yazma sorunu yaşamaktadır. Çevresinde olan herkes bu sorunlarının İşhan’ın tembelliğinden ve haylazlığından kaynaklandığını düşünmektedir. Bir süre sonra İşhan, babasının nüfuzlu tanıdıkları sayesinde bir yatılı okula gönderilir. Ancak ilk zamanlar burada da işler değişmemiştir. Hatta ailesinden ayrılmasının etkisi ile İşhan içine daha fazla kapanmıştır. Bu sırada okula yeni bir resim öğretmeni atanır. Bu öğretmenin öğrenme ve öğretme yaklaşımı oldukça farklı ve dikkat çekicidir. Okula yeni atanan resim öğretmeni okuldaki bütün çocukların kalbini kazanır. Fakat İşhan ile iletişim kuramaz. Bu durum öğretmenin dikkatini çeker. Çok geçmeden iletişim kurmayı başarır ve onda disleksi sorunu olduğunu anlar. Bunun üzerine İşhan’la özel olarak ilgilenir. Bu ilgi, İşhan’ın ders durumuna olumlu olarak yansır. Böylece İşhan, özgüvenli ve başarılı bir çocuk olur (Dünya sineması, 2017).

Disleksi; dinleme, konuşma, okuma, yazma, akıl yürütme, matematik yeteneklerinin kazanılması ve kullanılmasında önemli güçlüklerle kendini gösteren bir öğrenme bozukluğudur. Zihinsel gelişimleri henüz tamamlanmadığı için ilkökulla başlayan disleksili çocuklar; okuma, yazma ve matematiksel işlemleri kavramada zorluk çekerler (Bilkent Üniversitesi Sağlık Merkezi, 2015). Sembolik düzeyde bir fonksiyon bozukluğu olan disleksinin zekâ geriliğiyle bir ilişkisi yoktur. Hatta disleksili çocukların parlak bir zekâyâ sahip oldukları, ancak okuma ve yazma ile ilgili, sınırlı bir bozuklukları (sağdan sola okuma, yanlış okuma, okuduğunu anlamama, yanlış yazma, harflerin yerini değiştirme, ayna yazısı gibi) olduğu belirtilmiştir (Bingöl, 2003).

2. Yöntem

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması modeli ile gerçekleştirilmiştir. Eylem araştırması uygulamaya odaklı bir araştırma modelidir (Creswell, 2012). Eğitimde yaşanan problemlerin çözümünde kullanılır. Uygulamayı geliştirmenin bir yolu olarak kabul edildiğinden dolayı eğitimde kullanımı oldukça popüler bir yöntemdir (Glesne, 2013). Eylem araştırması, belli bir yöntemin öğrenciler üzerinde olumlu veya olumsuz etkilerini belirlemek için kullanılabilir (Uzuner, 2005). Eğitimciler eylem araştırması ile karşılaştıkları problemleri yansıtarak konu ile ilgili veriler toplar, değerlendirir ve elde ettiği sonuçlar doğrultusunda uygulamalarını geliştirirler (Creswell, 2012). Eylem araştırması; sorunun tanımlanması, eylem planının hazırlanması, planın uygulanması, gözlem ve değerlendirme-yansıtma olmak üzere dört aşamalı döngüsel bir süreçten oluşur (Bal ve Doğanay, 2014).

Araştırma süreci problemin tanımlanması ile başlamıştır. Usta öğreticilik kurslarında katılımcıların derslere katılmalarının düşük olduğu gözlenmiştir. Katılımcılarla bire bir yapılan görüşmelerde haftanın altı günü çalıştıklarını, dinlenmeleri gereken günde eğitime katıldıklarını, derslerde iş ve aile ile ilgili sorunlarını düşündüklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca usta öğretici adayları ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerde ustaların, çırakların ilgi ve ihtiyaçlarını önemsemedikleri, işi merkeze alan bir eğitim anlayışına sahip oldukları belirlenmiştir. Bu durum, küçük yaşta iş hayatına atılan çocukların eğitimi açısından sorun olarak değerlendirilmiştir. Bunu sorunları aşmada usta öğreticilik kurslarında sinema filmlerinin faydalı olacağı düşünülmüş ve “Her Çocuk Özeldir” filminden yararlanılması planlanmıştır (sorunu tanımlama ve eylem planı). Film, usta öğreticilik eğitiminde katılımcılara izletilmiştir (uygulama). Uygulama sürecinde gözlemler yapılmış, katılımcıların film ile ilgili görüşleri ve çırak yetiştirme anlayışlarına ne gibi etkileri olduğuna yönelik görüşleri alınmıştır (gözlem). Son olarak toplanan veriler çözümlenerek filmin usta öğretici adaylarının çırak yetiştirme anlayışını geliştirmede etkili olup olmadığı tespit edilmiştir (değerlendirme-yansıtma).

Çalışma Grubu

Bu çalışma, 2014 yılında Siirt Atlas Jet Mesleki Eğitim Merkezinde Mart ve Nisan aylarında açılan usta öğreticilik kursuna katılan 34 kişi ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar iki grup halinde eğitime alınmıştır. Mart ayında usta öğreticilik kursuna 15, Nisan ayında ise 19 kişi katılmıştır. Katılımcıların mesleklerine göre dağılımı Tablo 1 ve Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 1. Mart ayı usta öğreticilik kursu katılımcı sayıları ve meslekleri

Grup	Meslek	Kişi sayısı
1. Grup	Aşçı	3
	Erkek berberi	2
	Oto mekaniker	1
	Kuaför	7
	Makine nakışçısı	1
	Lastik tamircisi	1
	Toplam	15

Tablo 2. Nisan ayı usta öğreticilik kursu katılımcı sayıları ve meslekleri

Grup	Meslek	Kişi sayısı
2. Grup	Erkek berberi	5
	Kuaför	4
	Aşçı	1
	Oto döşemeci	1
	Kaynakçı	1
	Elektrikçi	3
	Oto elektrikçi	1
	Elektrikçi ev aletleri tamircisi	1
	Çam şekillendirmeci	1
	El sanatları	1
	Toplam	19

Uygulama

Film, katılımcılara sınıfta izletilmiştir. Sınıf perdelerle karartılmış projeksiyonla beyaz tahtaya yansıtılmıştır. Türkçe altyazılı olmasına rağmen hoparlörlerle ses düzeni sağlanmıştır. Filmin 1 saat 21 dakika süren birinci kısmı izletildikten sonra 15 dakika ara verilmiştir. İkinci kısmı 1 saat 15 dakika sürmüştür. Katılımcılar filmi izlerken gözlenmiş ve filmle ilgilenmediği tespit edilen bir katılımcının görüşleri değerlendirmeye alınmamıştır. Diğer katılımcıların ise filmi dikkatlice izledikleri gözlenmiştir. Film seyredilirken sınıfta büyük bir sessizlik hâkim olmuştur. Filmin duygusal sahnelerinde katılımcıların yüzlerinde duygusal ifadeler gözlenmiş, komik yerlerinde ise katılımcıların yer yer tebessüm ettikleri bazen de sesli bir şekilde güldükleri gözlenmiştir. Filmin sonunda birçok katılımcı bu filmi izlediğinden dolayı memnuniyetini ifade etmişlerdir. Hatta katılımcıların bir kısmı filmi alarak ailelerine izleteceklerini belirtmişlerdir.

Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Araştırmada öncelikle ustaların çırak eğitimi konusundaki görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla; çırak ile usta arasında nasıl bir ilişki olması gerektiği, çırak ile ustanın birbirlerine nasıl davranması gerektiği, ustaların çırakları işe alırken neye dikkat etmeleri gerektiği ve çıraklara nasıl meslek öğretilmesi gerektiği ile ilgili beş sorudan oluşan yarı yapılandırılmış bir veri toplama aracı hazırlanmıştır. Hazırlanan veri toplama aracı sadece Mart ayında usta öğreticilik kursuna katılan 15 katılımcıya film izletilmeden önce uygulanmıştır. Daha sonra film her iki gruptaki katılımcılara izletilmiştir. Film izletildikten sonra katılımcılara, filmin çırak eğitimi ile ilgili görüşleri üzerinde ne gibi etkileri olduğu sorularak görüşlerini yazılı olarak açıklamaları istenmiştir. Her iki grupta bulunan 34 katılımcının verdikleri cevaplar birlikte değerlendirilmiştir. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının geliştirilmesi sürecinde usta öğreticilik kursunda görev alan, Her Çocuk Özeldir filmini izlemiş iki öğretmen ile eğitim bilimleri alanında çalışan bir akademisyenin görüşleri alınmış ve bu görüşler doğrultusunda veri toplama araçlarına son şekli verilmiştir.

Katılımcılardan toplanan veriler iki aşamada analiz edilmiştir. Öncelikle Mart ayında usta öğreticilik kursuna katılan 15 katılımcının filmi izlemeden önceki çıraklık eğitimi hakkındaki görüşleri analiz edilmiştir. Daha sonra her iki gruptaki katılımcıların filmi izledikten sonra çırak eğitimi anlayışlarında ne gibi etkileri olduğu konusundaki görüşleri analiz edilmiştir. Toplanan veriler içerik analizi ve betimsel analiz ile incelenmiştir. Betimsel analizde amaç, elde edilen verileri düzenlenmiş ve yorumlanmış şekilde okuyucuya sunmaktır. Bu amaçla katılımcıların görüşleri sık sık doğrudan aktarılır. İçerik analizinde ise katılımcıların görüşleri önce kodlara ayrılır. Daha sonra elde edilen kodlar kendi aralarında karşılaştırılarak temalar oluşturulur (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Toplanan verilerin analizi yapılmadan önce Mart ve Nisan ayında kursa katılan birer katılımcıya yazdıklarından anlaşılan ile katılımcıların kastettiklerinin teyidi yapılarak çalışmanın güvenilirliği sağlanmaya çalışılmıştır. Veriler, araştırmacı ile usta öğreticilik eğitiminde görev yapan ve filmi izlemiş bir meslek öğretmeni ile birlikte kodlanmıştır. Kodlama sürecinde ihtilafa düşülen durumlarda; usta öğreticilik kursunda görev yapan, filmi izlemiş başka bir öğretmenin görüşlerine başvurulmuş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Yapılan kodlamaların güvenilirliğini belirlemek amacıyla Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) bağıntısı kullanılmıştır. Yapılan hesaplamalar sonucu katılımcıların çırak yetiştirme anlayışına etkisinin belirlenmesi amacıyla kullanılan veri toplama aracı için güvenirlilik; 1. soruda 0.93; 2. soruda 0.91; 3. soruda 1.00; 4. soruda 0.83 ve 5. soruda 0.90 olarak hesaplanmıştır. Filmin çıraklık eğitimi üzerindeki etkisini belirlemek için yapılan kodlamalarda güvenirlilik 0.85 olarak belirlenmiştir.

3. Bulgular

Mart ayında usta öğreticilik kursuna katılan katılımcılara film izletilmeden önce çıraklık eğitimi ile ilgili görüşleri beş soruda belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen görüşler için içerik analizi yapılmıştır. Katılımcıların “Usta ile çırak arasında nasıl bir ilişki olmalıdır?” sorusu verdikleri cevaplar için yapılan içerik analizi sonuçları Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Usta ile çırak arasında nasıl bir ilişki olmalıdır? Sorusuna verilen cevaplar için yapılan içerik analizi sonuçları

Tema	Kod	Frekans
Değer	Sevgi	9
	Saygı	9
	Kırcı olma, tatlı dil	3
	Disiplin	2
	Dürüstlük	1
	Uyum	1
	Birlik ve beraberlik	1
	Hoşgörü	1
Çalışma anlayışı	Ustanın sürekli gözlenmesi	1
	Ustanın örnek olduğu ile ilgili farkındalık	1
	İstişare	1
	İlişkilerde belli bir mesafe	1

Tablo 3’te görüldüğü üzere çırak ile usta arasındaki ilişkilerin nasıl olması gerektiği konusunda katılımcıların görüşleri, ahlaki değerler ve çalışma anlayışı şeklinde iki temada toplanmıştır.

Araştırmada katılımcılara sorulan “Usta çırığına nasıl davranmalıdır?” soruna verdikleri cevaplar için yapılan içerik analizi sonuçları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Usta çırığına nasıl davranmalıdır? Sorusuna verilen cevaplar için yapılan içerik analizi sonuçları

Tema	Kod	Frekans
Davranış	Tatlı dil	3
	Kibar	1
	Güler yüz	1
	İyi davranmalı	3
	Kırcı olmamalı	3
	Çok fazla kızmamalı	1
	Gerektiği yerde kızmalı	1
	Aradaki mesafeyi koruma	1
	Baskı kurmamak	2
	Değer	Sevgi ve saygı	2
Hoşgörü		1
Ahlak kuralları dışına çıkmamak		1
Mesleki sorumluluk	İyi bir öğretici olmalı	1
	Mesleği sevdirmeli	1
	Yanlış yaptığında onu uyarmalı	1

Tablo 4’te görüldüğü üzere katılımcıların çıraklara nasıl davranmaları gerektiği konusundaki görüşleri davranış, değer ve mesleki sorumluluk olarak üç tema altında toplanmıştır.

Araştırmada “Çırak ustasına nasıl davranmalıdır?” sorusuna katılımcıların verdiği cevaplar için yapılan içerik analizi sonuçları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Çıracı ustasına nasıl davranmalıdır? Sorusuna verilen cevaplar için yapılan içerik analizi sonuçları

Tema	Kod	Frekans
Değer	Saygı	12
	Sadakat	1
	Dürüstlük	1
Davranış	İyi dinleyici	2
	Güler yüz	2
	İşinde özen	3
	Söyleneni yapma	4

Tablo 5’te görüldüğü üzere ustaların çıraklarından beklentileri değer ve davranış olmak üzere iki temada toplanmıştır.

Katılımcıların “Bir usta olarak yanınızda çalışmak isteyen bir kişinin hangi özelliklerine dikkat edersiniz?” sorusuna verdikleri cevaplar için yapılan içerik analizi sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Bir usta olarak yanınızda çalışmak isteyen bir kişinin hangi özelliklerine dikkat edersiniz? Sorusuna verilen cevaplar için yapılan içerik analizi sonuçları

Tema	Kod	Frekans
Fiziksel	Konuşma	2
	Güler yüz	2
	Fiziki özellikler	1
	Temiz olma	4
Davranışsal	Hal ve hareket	4
	Doğru, dürüst ve terbiyeli olma	3
	Kötü alışkanlıklarının olmaması	1
	Güven	1
Çalışma ahlakı	Düzenli	4
	Pratik	2
	İşini sevmeye ve istekli yapma	3
	El becerisi	3

Tablo 6’da görüldüğü üzere katılımcılar yanlarında çalıştırmak istedikleri çıraklarla ilgili beklentileri fiziksel özellikler, davranışlar ve iş alışkanlıkları olmak üzere üç tema altında toplanmıştır.

Araştırmada “Çırağınza mesleğinizi nasıl öğretirsiniz?” sorusuna katılımcıların verdiği cevaplar için yapılan içerik analizi sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Çırağınza mesleğinizi nasıl öğretirsiniz? Sorusuna verilen cevaplar için yapılan içerik analizi sonuçları

Tema	Kod	Frekans
Yöntem	İşi pratik bir şekilde yapmayı öğretim	2
	Beni izlemesini söylerim	5
	Yanımda durup bana yardım etmesini söylerim	1
	İşin püf noktalarını öğretirim	1
	Ona işi verip gözlerim	3
	Bildiklerimi anlatırım	5
Mesleki değerler	Önce mesleği sevdirim	1
	Araştırmacı olacak şekilde yetiştiririm	1
	İnsanlara nasıl davranılacağını öğretirim	1

Tablo 7’de görüldüğü üzere katılımcılar mesleklerinin nasıl öğretileceği ile ilgili görüşleri yöntem ve mesleki değerler olmak üzere iki tema altında toplanmıştır.

Araştırmaya katılan katılımcıların çıraklık eğitimi ile ilgili görüşleri için birkaç örnek aşağıda verilmiştir.

“Öncelikle saygılı olmalı. Güler yüzlü olması lazım. Ustasını dikkatli dinlemeli.”

“(Çırağın) el becerisine, başka yerde çalışmış olmasına, o işle ilgili ne kadar bilgisi var. Terbiyesine hal ve hareketlerine (bakarım).”

“Öncelikle ona hep beni izlemesini söylerim onun yanımda bulunmasını ve beni gözlemlemesini söylerim.”

“Sevgi, saygı ve dürüstlük.”

“Usta ve çırak arasında en güzel ilişki sevgi ve saygıdır...”

“(usta) bir işi güzel bir dille anlatması lazım.”

“(Çırak) bilmişlik yapmaması lazım.”

“(çırağın) özellikle hal ve hareketlerine, saygısına konuşmasına, davranışlarına bakarım.”

“Ustanın başta bir eğitmen ve örnek bir insan olduğunu bilmesi lazım.”

“Usta başta mesleği sevdirmesi ve (çırağı) fazla sıkıştırmaması lazım.”

“Hata yaptığı zaman hemen yüzüne vurmamak lazım.”

“Saygı ve sevgi ilişkilerimizin olmasına dikkat ederim. Bunun yanında bildiğim bilgileri olduğu gibi çırağma öğretirim.”

Katılımcılar filmi izledikten sonra, filmde etkilendikleri hususlar ve bu filmin çırak yetiştirme anlayışında bir etkisi olup olmadığını ile ilgili görüşleri yazılı olarak alınmıştır. Katılımcıların görüşleri kodlanmış elde edilen kodlar birbirleri ile karşılaştırılarak altı temada toplanmıştır. Elde edilen temalar ve kullanılma sıklıkları Tablo 8’de çıkarılmıştır.

Tablo 8. “Her çocuk özeldir” Filminin çırak (öğrenci) yetiştirme konusunda katılımcıları etkilendikleri hususlara dair görüşleri ile ilgili elde edilen temalar ve kullanılma sıklıkları.

Tema	Frekans
Aile	15
Çocuğu tanıma	10
Çocuğu kazanma	11
İletişim	10
Özgüven	7
Eğitimcinin nitelikleri	20

Tema: Aile

Katılımcılardan 15 kişi ailenin önemini vurgulamış ve filmin kahramanı olan İshân’ın yaşadığı sıkıntıların nedenini ailesinin davranışlarına bağlamışlardır. Konu ile ilgili bazı katılımcıların görüşleri aşağıda verilmiştir.

Aşçı 14 “...ailesinin özellikle babasının davranışları çocuk üzerindeki etkilerinin çok önemli olduğunu, bu yüzden çocuğu kaybetme aşamasına geldiğini gösterdi.”

Elektrikçi 24 “Genel olarak ailenin çocuğa yeterli ilgi ve alakayı göstermemesi ve çocuğun istemediğini zorlayarak yaptırmasından dolayı çocuk kendini bir boşlukta hissetmiş oldu ve her şeye ilgisiz kaldı. Bunun sonucunda haylazlık ve tembellik yaptı hiçbir şeye özen göstermedi.”

Kuaför 34 “Öncelikle çocuğun ailesi tarafından dışlandığını küçümsendiğini görüyoruz ve bu davranışlar çocuğu bayağı bi etkilemiş durumda hatta ve hatta çocuğun hayata küstüğünü görebiliyoruz.”

Bazı katılımcılar, ebeveynlerin çocuklarına nasıl davranmaları gerektiğini, bazıları ise ailede çocuğun eğitimi ile ilgili nelere dikkat edilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu görüşlerden bir kısmı aşağıda sunulmuştur.

Kuaför 29 “Aileden ilgi alaka görmeyen bir insandan bence bir iş yerinde bir başarı görmek ya da bir beceri görmek olanaksızdır. Mesela yanımda çalışan bir çıraktan bahsedeyim. Çocuğun ailesi o kadar ilgisiz ki çocuk bunu ister istemez çalıştığı ortama yansıtıyor.”

Lastik tamircisi 7 “Bu filmde gördüğümüz dersler oldu hem aile yaşantımız hem de çıraklarımıza nasıl davranılacağını öğretti.”

Kuaför 32 “Filmde gördüğümüz gibi aile ve eğitimciler çocuğu istedikleri yolda ilerlemesi için zorlarsa çocuk hem işten soğur hem de kendine olan özgüvenini yitirir.”

Elektrikçi 33 *“Aile içi eğitimin en öncelikli temeli çocuğun kendini tanıması özgüven dolu olması gerekir.”*

Tema: Çocuğu tanıma

Araştırmaya katılan 10 katılımcı çocuğu tanımanın önemini belirtmişlerdir. Buna göre, çocukların yeteneklerinin belirlenmesi ve yaşadıkları sıkıntıların anlaşılması için onların gözlemlenmesi gerektiği ifade edilmiştir. Bazı katılımcılar, çocukların yetenekleri ve istekleri göz önüne alınarak yönlendirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Konu ile ilgili bazı katılımcıların görüşleri aşağıda sunulmuştur.

Kuaför 5 *“Bizim de bir çırağın becerisini el yeteneğinin nasıl olduğunu görmemiz lazım.”*

Kuaför 9 *“Demek ki karşımızdaki insanları anlamaya çalışmamız, onlara ilgi, alaka göstererek, gerçek dertlerini bulmak lazım. Bu usta çırak ilişkisinde de öyle olmalıdır. Çırak işini yapamıyor ya da beceremiyor diye kızmamak, içindeki yeteneğini bize ispatlaması için zaman vermek, alaka göstermek lazım”*

Aşçı 13 *“...ve çocuğu çözmeli ve çocuğun içindeki cevheri çıkarmalı ...”*

Aşçı 14 *“Bizim filmde çıkarmamız gereken dersler olmalı hem aile hayatında hem işyerinde çocuklarımızın veya çıraklarımızın özelliklerini iyi analiz edip ona göre yetiştirmemiz gerekir.”*

Oto mekaniker 3 *“Herkesin yeteneği farklıdır. Bu yüzden çırağa bu dünyayı tanıtmamız gerekir.becerisini görmemiz lazım. ... onu iyi tanımamız lazım”*

Elektrikli ev aletleri tamircisi 14 *“Filme bahsi geçen çocuğun aslında yanlış algılandığını çocuğun farklı becerilerinin usta öğretici tarafından keşfedilmesiyle aslında orda okuyan öğrencilerden daha yetenekli ve daha zeki olduğunu keşfetti ve çocuğun boşlukta geçen hayatını ilgi ve alaka göstererek düzeltti. Öğrencinin ilk başta bir şeyleri kavrayabilmesi için usta öğretici tarafından sınanması ve önyargılı davranılmaması gerekir.”*

Tema: Çocuğu kazanma

Katılımcılardan 11'i eğitiminin amacının çocuğu topluma kazanmak olduğunu ifade etmişlerdir. Bir çocuğun sosyalleşmesi, çevresi ile iyi bir ilişki kurması onun kazanılması olarak değerlendirilmiş ve bunun gerçekleştirilmesi ile eğitimde başarıdan bahsedilebileceği ifade edilmiştir. Katılımcılardan biri eğitimcinin görevinin çocuğu topluma kazandırmak olduğunu belirtmiş, Berber 2 ise bunu *“yaşatma ideali”* olarak ifade etmiştir. Bazı katılımcıların konu ile ilgili görüşleri aşağıda verilmiştir.

Lastik tamircisi 7 *“Filme etkilendiğim şey çocuğun resim öğretmenidir. Çünkü çocuk toplumdaki kaçarken hoca yavaş yavaş onu topluma kazandırdı.”*

Aşçı 14 *“Filme beni etkileyen en önemli husus çocuğun öğretmeni, çünkü çocuk kaybedilmek üzere iken onu topluma kazandırarak çok büyük bir iş başardı ve çocuğun nasıl yetiştirileceğini bizlere çok güzel bir şekilde anlattı.”*

Berber 16 *“İzlediğim videoda gelişim sürecinde olan küçük bir çocuğunun algılama ve pratik eksikliğinin giderilme ve geliştirilmesinde nasıl katkıda bulunulduğunu anladım...”*

Berber 18 *“Resim öğretmeni onu kazanmaya çalıştı... .. Başkaları ezerken resim öğretmeni onu kazanmaya çalıştı. Çocukları kazanmak için onlarla arkadaş gibi olmalıyız ...”*

Berber 21 *“Filme bir insanı kaybetmek kolay kazanmak ve onu topluma kabullendirmek önemli. Filme çocuğa hem okul hem aile hem de iş ortamında nasıl davranılması gerektiğini öğrendim.”*

Kuaför 31 *“Çırağa sadece meslek öğretmek için değil hayata yararlı bir birey olarak da yetiştirmek gerekir.”*

Tema: İletişim

Araştırmaya katılan katılımcılardan 10 kişi film ile ilgili değerlendirmelerinde iletişimin önemi üzerinde durmuşlardır. İletişim katılımcılar tarafından *“çocuğa yaklaşım”*, *“çocuğun seviyesine inmek”*, *“çocuğun anladığı dil”* şeklinde ifade edilmiştir. Katılımcılar, çocuğa bir arkadaş gibi yaklaşarak iletişim kurulabileceği belirtilmiştir. Konu ile ilgili bazı görüşler aşağıda sunulmuştur.

Makine nakışçısı 8 *“Elimizden gelince çocuğun seviyesine inmek lazım. Gerektiği kadar sevgi verilmelidir.”*

Kuaför 11 *“Öğrenciye zaman gösterip onu iyi bir şekilde dinleyip anlamalı.”*

Kuaför 31 *“Filme bahsedildiği gibi çocuğa anladığı dilden yaklaşmak gerekir.”*

Berber 18 *“Çocukları kazanmak için onlarla arkadaş gibi olmalıyız ...”*

Elektrikçi 33 *“Filme çocuğun dilinden anlayan kimse olmadığından (çocuk) özgüvensiz ve içine kapanık (oldu). Konuşmaya cesaret bile edemiyordu. Çocuğun dilinden anlayan hocası aynı durumları yaşadığını”*

dan dolayı çocuğu çok iyi anladı bu yüzden çocukla irtibatı sağladı ve onunla çocuğun diliyle konuştu..... Çocukla ilişkisini bir eğitici öğrenci ilişkisine bağlamayıp bir arkadaş gibi davrandığından hayata kazandırmıştır”

Tema: Özgüven

Araştırmaya katılan 7 katılımcı, çırak eğitiminde başarılı olmak için usta öğreticilerin çocuğa özgüven kazandırması gerektiğini belirtmişlerdir. Katılımcılar, usta öğreticinin davranışlarının çocuğun özgüvenini kazanma veya kaybetmesi ile ilişkili olduğunu ifade etmişlerdir. Özgüvenin kazanan çocukların önüne çıkan engellerden yılmayacakları ve başarıya odaklanacaklarını belirten Kuaför 32 konu ile ilgili:

“Filmdeki gibi bir şeyi öğretebilmek için her şeyden önce o işi sevdirmek ve anlayacağı şekilde öğretmek lazım. Bu böyle olunca önüne çıkan engelleri aşmayı başarır. Ve sevdiği dalda özgüvenle ilerlemeye başlar. Karşılaştığı her olumsuzluğu başarısız gösterdikleri işte olumsuz tepki gösterirsek örneğin yapamazsın, başarısızsın senden bir şey olmaz gibi cümleler kurarsak onun performansını düşürür; aynı zamanda kendine özgüvenini yıkmış oluruz. Filimde en etkili olan şey, herkese göre çocuğun hiçbir şey bilmediği düşünürken ona verilen bir ilgi ve özgüven onda saklı olan ışığı ve yeteneği göz önüne koydu” şeklinde görüş belirtmiştir. Diğer bazı katılımcıların görüşleri aşağıda verilmiştir.

Kuaför 11 *“Fazla baskı uygulamamalı ve ona özgüven kazandırmalıdır”*

Kuaför 34 *“Bunun üzerine çocuğun özgüvenini ve kendisinin neler yapabileceğini görmesi çok güzel”*

Berber 27 *“Öğretmenin verdiği bilim adamları örneği, çocuk için çok önemli rol oynadı çocuğa cesaret ve kendine güven sağladı”*

Tema: Eğitiminin nitelikleri

Katılımcılardan 20 kişi eğitimcilerin nasıl olması gerektiğine değinmişlerdir. Buna göre eğitimin önemli olduğunu, önemsenmesi gereken hassas ve sabır gerektiren bir iş olduğunu belirtmişlerdir. Konu ile ilgili katılımcıların görüşlerinden bir kısmı aşağıda sunulmuştur.

Makine nakışçısı 8 *“Öğrenci yetiştirmede daha dikkatli olmamız gerektiğine inanıyorum...”*

Kuaför 31 *“Çırak yetiştirmede sabır ve azim gerekir”*

Kaynakçı 20 *“Demek ki boş verilmemelidir. Filim çocukların ne kadar hassas oldukları gösterdi. Buradan bir öğreticiye düşen görevin ne kadar büyük ve hassas olduğunu öğrendik. Bir öğretmenin öğrenciyi kazanmasının ne kadar büyük bir mutluluk verdiğini gördük...”* şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Katılımcılar, usta öğreticilerin çıraklarına nasıl davranmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Buna göre ustalar; çıraklarına ilgi, sevgi ve saygı göstermeli, onlara zaman ayırmalı, kendilerini iyi hissetmeleri için çaba harcamalı, onlara güvenmeli ve önyargı ile yaklaşmamaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Konu ile ilgili bazı katılımcıların görüşleri aşağıda verilmiştir.

Kuaför 10 *“Eğer benim de bir öğrencim olursa bende ona öyle davranırım.elimden gelen her şeyi yaparım. Zaman ayırırım her şeyi öğretirim. Arkadaşlarının yanında ezilmesin diye yardımcı olurum”*

Aşçı 1 *“Ve resim öğretmenin ona gösterdiği sevgi ve saygı sayesinde daha önce hiç görmediğini öğretmenden gördü.”*

Aşçı 13 *“Kendini (çocuğun) iyi hissetmesi, karamsar olmaması için ilgi göstermeli, bu ister ailesi olsun ister işyeri olsun fark etmez”*

Berber 27 *“Çocuklara şans verildiğinde ne kadar güzel şeyler yaptığını gördük”*

Katılımcılar, çırağı yetiştirirken kötü ve sert davranılmaması gerektiği, baskıcı olunmaması, dışlamaması ve olumsuz sözlerden kaçınılması gerektiğini belirtmişlerdir. Bununla ilgili bazı görüşler aşağıda verilmiştir.

Makine nakışçısı 8 *“...çocuğun yeteneği ele alınmadı sürekli dışlandı itildi, kakıldı, azar işitti. Biraz ilgi görünce çocuk hemen değişti”*

Oto döşemeci 19 *“...ve okulda öğretmenleri çocuğa kötü muamele ettiler ve ilgisiz davrandılar. Onu kazanma yerine cetvelle dövdüler, kafasına kalem fırlattılar ve onu dışladılar”*

Berber 21 *“...hem de iş ortamında nasıl davranılması gerektiğini öğrendim. Şimdiye kadar çıraklara sert davrandığımı düşünüyordum. Filmde sonra daha farklı olacak. Filmdeki gibi çırağa işi sevdirecek öğretmeceğim ve güler yüzü olacağım ”*

Cam şekillendirici 25 *“Filimde çocuğa şiddetle yaklaşmamak gerektiğini anladık”*

Elektrikçi 30 *“Her ne kadar insan geri kalmış ve yeteneklerini sergileyemiyorsa onu dışlamak yerine üzerinde durmamız gerektiğini anladım. İnsanın hocası, ustasından veya ailesinden aldığı yardımıyla başarmayacağı hiçbir şey yoktur”*

Kuaför 31 *“Çocuk büyük bir bunalımdaydı. Bunun nedeni hep baskı ve şiddetli bir yaklaşım”*

Kuaför 34 *“... ona hakaret küfür vb şeylerle gitmememiz gerektiğini bir kez daha anladım”*

Kuaför 32 *“Her çocuğun yetişme tarzı farklı olduğu gibi davranışları, düşünceleri, başarısı ve hayal gücünde çok farklıdır. Her çocuğun gerçekten özel olduğunu onu kendimize göre değil de onun hayata bakış açısına, zevk aldığı şeylere göre yetiştirmemiz gerekir. Baskıyla olmayacağını, tam tersine baskı ile çocuğu mutlu olduğu zevk aldığı meslekten bile soğutabiliriz”*

4. Tartışma, Sonuçlar ve Öneriler

Bu çalışma, “Her Çocuk Özeldir” filminin usta öğreticilik eğitimi alan ustaların çırak eğitimi konusundaki görüşleri üzerinde etkili olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Çalışmada 15 katılımcının çırak öğrencilerin yetiştirilmesi ile ilgili görüşleri film izletilmeden önce alınmıştır. Elde edilen görüşlerin değerlendirilmesi sonucunda usta öğretici adaylarının iş odaklı ve toplumsal olarak kabul gören değerlere bağlı bir eğitim anlayışına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcılar, konu ile ilgili görüşlerini ayrıntı ve derinlik içermeyen ve genellikle toplumsal olarak kabul gören genel geçer cümlelerle ifade etmişlerdir. Çırak ve usta arasındaki ilişkiler için zihinlerinde oluşturdukları ideal bir ilişki biçimini ortaya koymuşlardır. Çıraklık eğitimi için toplumsal değerler ve işin gerektirdiği hususları önceliklendikleri, bunun dışında eğitimin farklı boyutlarına değinilmediği görülmüştür. Katılımcıların verdikleri cevaplardan öğretmen merkezli bir öğretim anlayışa sahip oldukları anlaşılmaktadır. Ayrıca ustaların daha çok buyurgan ve kendi isteklerinin yerine getirilmesini isteyen, öğrencilerin (çırakların) isteklerini önemsemeyen bir anlayışa da sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Katılımcılara film izletilmiş ve film hakkındaki görüşleri sorulmuştur. Katılımcılar, filmi beğendiklerini ifade etmişlerdir. Film ile ilgi olumsuz herhangi bir görüş belirtilmemiştir. Film izletildikten sonra sınıfta yapılan değerlendirmeler ve tartışmalara ilgi ve katılımın yüksek olduğu gözlenmiştir. Bu durum, filmin bir yetişkin eğitimi olan usta öğreticilik eğitiminde verimi ve etkililiği düşüren derslere karşı isteksizlik ve düşük katılım gibi sorunların aşılmasında etkili olduğu şeklinde değerlendirilebilir.

Katılımcılara film izletildikten sonra filmin çırak yetişme anlayışlarına ne gibi etkisi olduğu sorulmuştur. Elde edilen cevapların değerlendirilmesi sonucunda katılımcılar, filmdeki çocuğun yaşadıkları olumsuzluklardan dolayı çocuğun ailesini suçlamışlardır. Aileler; çocuklarına baskı uygulamamalı, onları anlamaya çalışmalı, kendi isteklerini çocuklara dayatmamalı ve onlara özgüven kazandırmalı şeklinde görüşler ileri sürmüşlerdir. Katılımcılar, her bir ustanın kendi çırağını iyi tanıması gerektiği belirtmişlerdir. Bunun sebebini, her çocuğun diğer çocuklardan farklı olduğu görüşünde dayandırmışlardır. Katılımcılar filmi izledikten sonra, çırakların topluma kazandırılması ve kendi özgüvenlerini kazanabilmesi için ustaların çaba harcaması gerektiğini belirterek kendilerine yeni görev ve sorumluluklar yüklemişlerdir. Bu görevin iyi bir iletişim ile gerçekleştirilebileceğini ifade etmişlerdir.

Katılımcıların filmi izledikten sonraki görüşleri film izlenmeden önceki görüşlerinin tersine, çocuğun istek ve yeteneklerini önemseyen görüşlerdir. Film izledikten sonra konu ile ilgili görüşlerinin daha derin ve çok boyutlu olduğu görülmüştür. Film izlemeden önceki görüşlerinde hiç bahsetmedikleri aile, iletişim, çocuğu tanıma ve kazanma gibi konulardan bahsettikleri görülmüştür. Görüşlerinde belirgin bir şekilde daha az toplumsal beğenirlik taşıyan ifadeler kullanmış ve belirgin bir şekilde kendi sorumluluklarından bahsetmişlerdir. Katılımcılar, filmi izledikten sonra eğitimcilerin nasıl olmaları gerektiği ile ilgili daha önce hiç değinmedikleri görüşler belirtmişlerdir. Buna göre çocuk öğretmenin dikkat isteyen, önemli ve hassas bir konu olduğu, onlarla ilgilenilmesi ve onlara zaman ayrılması gerektiğini belirtmişlerdir. Film izletildikten sonra çocuklara fiziksel ve psikolojik baskı kurulmaması gerektiği görüşü film izletilmeden önceki görüşlere nazaran daha güçlü bir şekilde vurgulanmıştır.

Yukarıda yapılan değerlendirmelere dayalı olarak Her Çocuk Özeldir filminin çırak yetiştirme konusunda ustalar üzerinde olumlu etkileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Filmin usta öğretici adayları üzerinde bıraktığı etki şu şekilde özetlenebilir; Çocuğun (çırak) yetiştirilmesinde aile önemlidir. Çırak yetiştirmede amaç çocuğu kazanmak olmalıdır. Bu amaç; çocuğu iyice tanımaya çalışan, sağlıklı bir iletişim kuran çocuk yetiştirmenin hassas olduğu bilincine sahip, fiziksel ve psikolojik baskı uygulamayan, çocuklarla ilgilenen ve onlara zaman ayıran usta öğreticilerle gerçekleştirilir.

Her Çocuk Özeldir filmi, çırak eğitimi ile ilgili katılımcıların farkındalıklarının artmasını sağladığı bunun yanında

usta öğreticilik eğitiminde katılım ve ilgisinin artmasına olumlu etkileri olduğu söylenebilir. Bu nedenle Her Çocuk Özeldir filmi eğitimcilerin eğitiminde kullanılabilir. Özellikle ilkökul, okul öncesi eğitim, özel eğitim, Adalet Bakanlığı ile Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı bünyesinde görev yapan öğretmenlerin eğitimlerinde kullanılmasının faydalı olacağı söylenebilir.

Sıkılma, iş yoğunluğu nedeniyle yorgunluk, okuma yazma gibi etkinliklere ilgi duymama, sınıf içinde gülünç duruma düşme gibi sosyal kaygılar ve konuyu ilginç bulmama gibi sorunların aşılmasında yardımcı olduğu için yetişkin eğitiminde sinema filmlerinden yararlanılmalıdır. Eğitim amaçlı kullanılacak başka filmler ile ilgili çalışmaların yapılması ve etkili olanların eğitimcilere tavsiye edilmesi yararlı olacaktır. Ancak sinema filmleri eğitimde kullanılmadan önce plan yapılmalı ve filmin eğitime yansımaları konusunda katılımcılar ile tartışmalar yapılmalıdır. Eğitimde kullanılmak üzere eğitim konulu hikâyeler beyaz perdeye aktarılmalıdır. Bu gibi filmlerin senaryosunun hazırlanmasında eğitimcilerin görüşlerinden yararlanılmalıdır.

5. Kaynakça

- Abay, A. R. (2002). Çırak öğrencilerin sorunları (Bostancı Çıraklık Eğitim Merkezi öğrencileri örneği). *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(4), 107-139.
- Altay, F. ve Üstün, N. (2011). *Mesleki eğitim sistemi*. Konya Ticaret Odası Araştırma Raporu. Erişi adresi: http://www.kto.org.tr/d/file/Mesleki_Egitim_Raporu.pdf Erişim tarihi: 01.02.2016
- Bal, A. P. ve Doğanay, A. (2014). Improving primary school prospective teachers' understanding of the mathematics modeling process. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(4), 1375-1384.
- Bektaş-Öztaşkın, Ö. (2013). Sosyal bilgiler derslerinde belgesel film kullanımının akademik başarıya ve bilinçli farkındalık düzeylerine etkisi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi-Journal of Educational Sciences Research*, 3(2), 147-162.
- Berk, R. A. (2009). Multimedia teaching with video clips: TV, movies, YouTube, and mtvU in the college classroom. *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, 5(1), 1-21.
- Bilkent Üniversitesi Sağlık Merkezi (2015, 6 Ağustos). Erişim adresi: <http://bilheal.bilkent.edu.tr/aykonu/Ay2003/september03/disleksi.html>
- Bingöl, A. (2003). Ankara'daki ilkökul 2. ve 4. sınıf öğrencilerinde gelişimsel disleksi oranı. *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası*, 56(2), 67-82.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (4th Edition)*. Boston: Pearson.
- Dünya Sineması (2017, 28 Mayıs). Erişim adresi: <http://dunyasinemasi.net/category/dram-filmleri/>
- Engert, S. & Spencer, A. (2009). International relations at the movies: Teaching and learning about international politics through film. *Perspectives*, 83-103.
- Erdamar, G. (2011). Yaşam boyu öğrenme. Ö. Demirel (Ed.), *Eğitimde Yeni Yönelimler* içinde (s. 219-236), (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş*. 2. Baskı (Çeviren: Ali Ersoy - Pelin Yalçınoğlu). Ankara: Anı.
- İlhan, İ. Ö., Demirbaş, H. ve Doğan, Y. B. (2005). Çıraklık eğitimine devam eden çalışan gençlerde alkol kullanımı üzerine bir çalışma. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 16(4):237-244.
- Kaşkaya, A., Ünlü, İ., Akar, M. S. ve Sağırılı, M. Ö. (2011). Okul ve öğretmen içerikli sinema filmlerinin öğretmen adaylarının mesleki tutumlarına ve öz yeterlik algılarına etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 1765-1783.
- Kaya, E. ve Çengelci, T. (2011). Öğretmen adaylarının sosyal bilgiler eğitiminde filmlerden yararlanılmasına ilişkin görüşleri. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 116-135
- Knowles, M. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to androgogy* New York: Cambridge Books. Erişim Adresi: http://www.umsl.edu/~henschkej/articles/a_The_%20Modern_Practice_of_Adult_Education.pdf
- Mesleki Eğitim Kanunu. (2015, 15 Ağustos). Erişim Adresi: <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/3.html>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage Publication.
- Miser, R. (2002). Küreselleşen dünyada yetişkin eğitimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. Sayı 35, 1-2.
- Osaigbovo, O. M. & Wood, L. (2013). Film: A supplementary aid for HIV and AIDS prevention education in rural areas of Nigeria. *Journal of Education Research and Behavioral Sciences*, 2(11), 184-191.
- Öner, S., Şaşmaz, T., Buğdaycı, R. ve Kurt, A. Ö. (2005). Mersin Çıraklık Eğitim Merkezine devam eden çıraklarda sigara, alkol, madde kullanma prevalansı ve etkileyen risk faktörleri. *Yeni Symposium*, 43(1), 33-37.
- Özdemir, S. T. (2003). Tıp eğitimi ve yetişkin öğrenmesi. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 29(2), 25-28.

-
- The F.I.L.M. Project (2015, 11 Ağustos). Teaching with movies: A guide for parents and educators. Erişim adresi: <http://www.heartlandfilm.org/wp-content/uploads/TeachingwithMoviesguide.pdf>
- Tomak, L., Elmacıoğlu, F., Coşkun, M. ve Pekşen, Y. (2009). Samsun Çıraklık Eğitim Merkezi'ndeki çırakların beslenme alışkanlıkları ve besin tüketim düzeylerinin saptanması. *Journal of Experimental and Clinical Medicine*, 25(1).
- Turla, A., Tomak, L. ve Pekşen, Y. (2009). Çıraklık eğitim merkezine devam eden gençlerin iş yerinde istismara uğrama sıklığı. *Türkiye Klinikleri J Pediatri*, 18(3), 167-73.
- Tümlü, G. Ü. ve Acar, N. V. (2014). "İssız Adam" Filminin gerçeklik terapisine dayalı incelenmesi. *İnsan&İnsan*, 62.
- Uzuner, Y. (2005). Özel eğitimden örneklerle eylem araştırmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6(2), 1-12.
- Yakar, H. G. İ. (2013). Sinema filmlerinin eğitim amaçlı kullanımı: Tarihsel bir değerlendirme. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi(HAYEF)*, 10(1).
- Yayla, D. (2009). *Türk yetişkin eğitimi sisteminin değerlendirilmesi*. Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. Erişim Adresi: http://www.meb.gov.tr/earged/earged/Yetiskin_Egitimi.pdf
- Yazar, T. (2012). Yetişkin eğitiminde hedef kitle. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(7), 21-30.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, F. ve Diril, A. (2015). Filmlerle yabancılara Türkçe öğretimi: Beyaz Melek film Örneği. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(10), 223-240.

**Bu Sayfa Dizgi Gereği
Boş Bırakılmıştır.**



Web Tasarımı ve Programlama Dersi Öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı Kullanımının Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi

The Evaluation of Using Project-Based Learning Approach in Web Designing and Programming Lesson

Asuman Seda SARACALOĞLU^a, Berkay ÇELİK^a

^a Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Aydın, Türkiye

Öz

Araştırmanın amacı, Meslek Lisesi Bilişim Teknolojileri Alanı Web Programcılığı Dalı 11. sınıfta verilen Web Tasarımı ve Programlama Dersi öğretiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının kullanılmasını öğrenci görüşlerine göre değerlendirmektir. Araştırmaya 11. sınıfa devam eden 24 Bilişim Teknolojileri Alanı öğrencisi katılmıştır. Verilerin toplanması için görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilere yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan beş açık uçlu sorudan oluşan görüşme soruları yöneltilmiştir. Veriler üzerinde içerik analizi yapılmış ve bulgular frekans ve yüzde cinsinden verilmiştir. Öğrenciler proje tabanlı öğrenmenin etkili öğrenmeyi, derse aktif katılımı, bilgide kalıcılığı ve motivasyonu artırdığını vurgulamışlardır. Öğrencilerin şikâyet ettiği en önemli sorunların, teorik bilgi eksikliği, ayrılan sürenin yetersizliği, denetim ve donanım eksikliği olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Abstract

The aim of this research is to evaluate the use of project based learning approach in web designing and programming lesson offered to 11th grade in a Vocational High School in terms of students' point of views. 24 Information Technology department students who were 11th grade, participated in the study. To gather data, semi-structured interview form was conducted. The students who participated to the research were interviewed by using five open ended questions. The data were analyzed through content analysis and the results were presented as frequency and percentages. Students mentioned that project based learning provides efficient learning and lets them participate in lessons actively and make their knowledge permanent in addition to enhance their motivation. They mostly complained about lack of theoretical knowledge, inadequacy of time and lack of control.

Anahtar Kelimeler

proje tabanlı öğrenme
web tasarımı ve programlama
dersi
durum çalışması

Keywords

project based learning
web designing and
programming lesson
case study

Extended Abstract

Introduction: Project Based Learning aims to enable students become active learners, and it provides students with the research skills and reaching the information on their own as independent learners, rather than being passive in the class. Project Based Learning (PBL) aims to work the student who is passive and only a listener up into the one who researches, examines and learns by oneself. In addition, it is a point that the learners need to solve the problems about linking their existing knowledges in the past to the new knowledges learned and turning these knowledges into meaningful them in Project Based Learning. According to this approach, the students need to investigate and learn to solve the problems they encounter and link learned knowledges to their own knowledges. In Project Based Learning, the students have got a creative experience in terms of learning by the help of the project that they are working on. In the learning environment, the teachers help the students to carry out their projects while they are working on them. So, Project based learning may be used effectively in the Web Design and Programming course which is based on design and practice. Thus it was needed to do a research to find out effects and results of using Project Based Learning Approach in Web Design and Programming course.

The aim of this study is to evaluate students' views related to using Project based learning approach in 11 grade Web Design and Programming course of Information Technologies Web Programming department.

Method: In this study, one of the qualitative research methods, phenomenology and interview technique were used. While determining sample, purposeful sampling with convenience sampling technique was chosen. Semi structured interview form which includes five question is the data collection tool. The importance of the research was explained to the students who participated in the research and they were included in the research, based on a voluntary basis for the validity and reliability of the semi-structured interview form consisting of five questions and implemented in the research. For the students to express themselves clearly, it was emphasized that the students would be announced with the code names. While preparing questions of the interview form, goals and acquisitions of Web Design and Programming curriculum were taken into consideration.

The study group of the research is composed of 24 students of 11th grade from Information Technologies Web Programming department in one vocational high school in İncirliova- Aydın in 2014-2015 academic year spring semester. Content analysis was used to analyse the collected data. First the data was coded and classified. After having codes, these codes were turned into themes. Coding process was performed separately by two researchers and the relationships between codes and themes were determined more clearly and revealed by checking acquired codes once again. Finally themes were presented by percentage and frequency.

Findings: The main themes identified are "Effects to learning", "Problems" "Expectations from teachers", "Implementation of the approach in other courses", "Student Suggestions". When were examined the opinions of students about effects of using project based learning approach in courses, it was evaluated that project based learning helps students to understand the topics easier and to reach the goals because of its operative way, it provides retention and effective learning, it supports actively involvement of students to learning and reinforcement.

The views of students about problems which are faced in the class are that; implementing project based learning approach during the class causes timing problems, lack of theoretical knowledge, problems with classmates, problems with teacher, equipment problems, communication problems, lack of practice and assessment problems. When the expectations of students from teachers are examined, it is seen that students needs help and counselling of teacher during the process of implementation, explanation of necessary theoretical knowledge, more example about the topic, being encouraged, to be behaved peacefully and friendly.

Views of students on using Project based learning approach in other courses are that; PBL is important since it is practical, it increases retention, students involve actively to class with it, it supports visual intelligence, creative thinking, effective learning, cooperative learning and critical thinking. Students suggestions are that it had better expend the duration of practice time, increase group works, choose subjects related to actual life, they also stated that it would better if teachers followed the projects and setting before course time and informed students about assessment criteria.

Discussion and Conclusion: The conclusions of project based learning in the class are expressed below. Participants believe that PBL achieves effective learning because of its practical way. Moreover the most stressed topics are the lack of practice time and theoretical knowledge. They expect encouragement being counselled, provided with enough theoretical knowledge and time, being treated fairly while evaluating the projects. The students who participate the research state that PBL would provide students with active learning in other courses. It would increase retention, creative and critical thinking skills and would support cooperative learning. In this context, students suggest to work on groups, having much more time for practice, working on actual problems and teachers' following of the projects diligently. Considering the suggestions offered by the students, it has been determined that the students generally make offers to the solution of the problems they encounter during the implementation of the PBL approach.

1. Giriş

Ülkemizde son yıllarda değişen eğitim sistemlerine bağlı olarak eğitim alanında bazı çalışmalar yapılmış ve ortaya çıkan sonuçlara göre, 2005–2006 eğitim-öğretim yılında eğitim programları yapılandırma yaklaşımına uygun şekilde tasarlanarak uygulamaya konulmuştur (MEB, 2009). Bu değişimle birlikte öğrenciler, öğretim sürecinin merkezine alınarak, bilgiyi kendi yapılandıran, konulara eleştirel bakabilen ve problem çözme becerisi kazanabilen bir konuma getirilmiştir (MEB, 2005). Bloom'un (1956) da vurguladığı gibi, öğrenciler öğrenmenin merkezinde olduklarında bilgi basamağından daha üst basamaklara çıkarak, kavrama, uygulama, analiz ve hatta sentez ve değerlendirme basamaklarında da öğrenme gerçekleştirerek, bilgi birikimlerini gerçek hayatta daha kullanılabilir hale getirebilmektedir (Saracaloğlu, Akamca ve Yeşildere, 2006).

Yapılandırma yaklaşımına uygun olarak, öğrencilerin öğrenme ortamı içinde ve dışında daha etkin bir rol alarak, buldukları ortamdaki sorunları fark edebilmelerini, bu sorunların çözümüne yönelik farklı yollar üretebilmelerini ve öğrenme-öğretme sürecini daha katılımcı bir şekilde devam ettirebilmelerini sağlayan en kullanışlı yöntemlerden birisi de Proje Tabanlı Öğrenme (PTÖ)'dir (Önen, Mertoğlu, Saka ve Gürdal, 2010). Proje tabanlı öğrenmede, öğrencilerin günlük yaşamlarında karşılaştıkları bir problem durumuna bilimsel çerçevede ve akılcı çözümler üreterek bilgiyi kendi zihinlerinde yapılandırmaları amaçlanır. Proje tabanlı öğrenme yaklaşımında işlem basamakları; konunun belirlenmesi, zaman planının yapılması ve çalışma takviminin oluşturulması, literatür taraması, gözlem yapma, veri toplama, toplanan verilerin sınıflandırılması, projenin taslak haline getirilmesi, projenin yazılması, projenin değerlendirilmesi ve projenin sunulması şeklinde sıralanabilir (Gündüz, 2004).

Proje tabanlı öğrenme sonunda öğrenci tarafından sorunun çözümüne yönelik olarak ortaya somut bir ürün çıkarılır (Gömleksiz ve Fidan, 2013). Proje tabanlı öğrenme yaklaşımında amaç, öğrenciye bir şeyin nasıl yapılacağını bizzat kendisine deneme fırsatı vererek öğretmektir (Çakallıoğlu, 2008; Erdem ve Akkoyunlu, 2002). Proje tabanlı öğrenme, öğrenci merkezlidir ve öğrenci karşılaştığı problemleri çözmek için araştırmak, bilgi edinmek ve elde ettiği bilgileri kendi bilgi birikimiyle ilişkilendirmek durumundadır. Öğrenme ortamında, öğrenciler bireysel ya da küçük gruplar halinde projeleri üzerinde çalışırken öğretmenler rehber konumundadırlar (Demirel, 2001; Şahin, 2007).

PTÖ yaklaşımının, öğrencilerin bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve yeni bilgiyi var olan bilgilerle ilişkilendirme becerilerini birlikte kazanabilmeleri, çalışma sürecinde farklı alanlardaki bilgilerin bir arada kullanılabilmesi, süreç içerisinde karşılaşılan sorunların işbirliği içinde çözülebilmesi, proje çalışmaları okul dışında da devam ettiğinden ailenin de öğrenme sürecine katılabilmesi ve süreç içerisinde teknolojinin kullanılması yönleriyle önemli faydaları bulunmaktadır.

Son zamanlarda bilim ve teknolojiye bazı gelişmeler yaşanması sonucu, PTÖ yaklaşımı da bu durumdan etkilenmiş ve derslerde daha çok teknolojik konuları içeren projelere yer vermeye başlanmıştır (Gömleksiz ve Fidan, 2013; Atıcı ve Polat, 2010). Özellikle ortaokul düzeyinde verilen Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersi, ortaöğretim düzeyinde verilen Bilgi ve İletişim Teknolojileri dersi ile meslek lisesi bilişim teknolojileri alanında okutulan bütün alan dersleri günlük yaşamda karşılaşılan problemlerle bağdaştırılarak proje tabanlı öğrenme yaklaşımı üzerine temellendirilebilir. Ayrıca PTÖ yaklaşımında, öğrencilerin yaşamın içinde bulunan ve kendileri için belirli bir anlam ifade eden sorunları, bilgisayar, internet, çoklu ortam araçları ve bazı yazılımlardan yararlanarak çözmeye çalıştıkları belirtilmektedir (Çiftçi ve Sünbül, 2005; Krajcik ve Blumenfeld, 2006). Bu bağlamda, proje tabanlı öğrenmenin teknolojiye etkilenmesi ve öğrencilerin karşılaştıkları sorunların çözümünde, proje tabanlı öğrenmeye teknolojiyi de katması sonucunda öğrenen birey eleştirel, yansıtıcı, yaratıcı düşünmeye ve yaşam boyu öğrenmeye teşvik edilir (Yılmaz, 2007: 40; Gürdal ve Öztuna, 2010; Korkmaz ve Kaptan, 2001).

PTÖ, uygulama ve tasarım üzerine kurulu olan Web Tasarımı ve Programlama dersinde etkin bir şekilde kullanılmaktadır. Literatür incelendiğinde konu ile ilgili yapılan çalışmalar genellikle yükseköğretim düzeyinde gösterilen bilgisayar derslerinde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının kullanımına yönelik olup, meslek lisesi düzeyinde gösterilen Web Tasarımı ve Programlama dersine yönelik yapılmış bir çalışma bulunmamaktadır (Kalaycı, 2008; Atıcı ve Polat, 2010; Dağ ve Durdu, 2011; Gömleksiz ve Fidan, 2013). Ayrıca ilkökul ve ortaokul düzeyinde yapılan çalışmalarda ise araştırmacılar proje tabanlı öğrenme yaklaşımının Türkçe, Matematik ve Fen derslerinde kullanımını değerlendirmişlerdir (Korkmaz ve Kaptan, 2001; Şahin ve Öztürk, 2009; Özbek, 2010; Karaçallı, 2011; Uzal, Erdem ve Ersoy, 2012; Kılıç ve Özel, 2014). Tüm bu nedenlerden dolayı meslek lisesi 11.sınıfta okutulan Web Tasarımı ve Programlama dersinde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının kullanılması etki ve sonuçlarını gösterecek bir araştırma yapma ihtiyacı ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı; Bilişim Teknolojileri Alanı Web Programcılığı Dalı 11. sınıf Web Tasarımı ve Programlama dersinde Proje

Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı kullanılmasına ilişkin öğrenci görüşlerini değerlendirmektedir. Araştırmanın problem cümlesi “Öğrencilerin Web Tasarımı ve Programlama dersinde PTÖ kullanımıyla ilgili görüşleri nelerdir? şeklindedir.

Çalışmadan elde edilen bulguların proje tabanlı öğrenme yaklaşımının Web Tasarımı ve Programlama dersinde kullanılırken dikkat edilmesi gereken hususlar açısından uygulayıcılara rehberlik edeceği düşünülmektedir.

2. Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ve görüşme tekniği kullanılmıştır. Durum çalışması, “nasıl” ve “niçin” sorularını temele alarak araştırmacının bir olgu ya da olayı derinlemesine incelemesine imkân tanıyan bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Araştırmada meslek lisesi öğrencilerinin dersin işlenişinde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının kullanılmasına yönelik düşünceleri derinlemesine görüşme yoluyla incelenmiştir.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak beş sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formundaki sorular oluşturulurken Web Tasarımı ve Programlama dersinin hedef ve kazanımları göz önünde bulundurulmuştur. Ayrıca, araştırmacılar tarafından dersin uygulama aşaması ile ilgili olarak durum tespiti yapılmış ve yaklaşımın diğer alan derslerinde uygulanması esnasında karşılaşılan ve karşılaşılabilecek sorunlar, uygulamanın öğretmen ve öğrencilere etkisi ile öğrencilerin beklentileri, bilişim teknolojileri alan öğretmenleri ve öğrencilerinden görüş alınarak belirlenmiştir.

Araştırmada geliştirilen görüşme soruları Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde görev yapan üç öğretim üyesi ve araştırmanın yapıldığı okulda çalışan iki bilişim teknolojileri ve bir muhasebe ve finansman öğretmeninin görüşüne sunulmuştur. Yapılan değerlendirmeler sonucunda bazı soruların ifade ediliş biçiminde değişiklik yapılmış ve veri toplama aracı olarak kullanılan beş soruluk yarı yapılandırılmış görüşme formu ortaya çıkmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilere araştırmanın önemi anlatılmış ve öğrenciler araştırmaya gönüllülük esasına dayanarak dâhil edilmişlerdir. Öğrencilere kendilerini açık bir şekilde ifade etmeleri için de çalışmada gerçek isimleri dışında bir isimle anılacakları belirtilmiştir. Görüşmeler, Web Tasarımı ve Programlama dersinin Etkileşimli Web Uygulamaları modülünün uygulama içerikli ve somut ürün ortaya çıkarmayı amaçlayan 10 haftalık süreç sonunda, öğrencilerin PTÖ yaklaşımı ile ilgili yeterli deneyim kazandıkları göz önünde bulundurularak yapılmıştır. Yıldırım ve Şimşek’e göre (2006) araştırmadan elde edilen bulgulara nasıl ulaşıldığı ve ulaşılan bulguların detaylı olarak raporlandırılması da geçerliliği etkilemektedir. Bunun için elde edilen öğrenci görüşleri tablolaştırılarak detaylı bir biçimde ifade edilmiştir. Bunun yanında öğrencilerin söylemlerinden örnekler verilerek araştırmanın güvenilirliğini artırmak amaçlanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2014-2015 eğitim-öğretim yılı Bahar yarıyılında, Aydın ili İncirliova ilçesi sınırları içerisinde bulunan bir meslek lisesinin Bilişim Teknolojileri Alanı Web Programcılığı Dalı 11. sınıfında okuyan 8’i kız ve 16’sı erkek olmak üzere toplam 24 öğrenciden oluşmaktadır ve tüm öğrencilerin görüşleri alınmıştır. Araştırmaya katılan öğrenciler genellikle orta (%50) ve alt (%50) gelir seviyesine sahip olan ailelerden gelmektedirler. Görüşmeye katılan 24 öğrencinin 18’inin (%75) evinde kendisine ait bilgisayar ve internet bağlantısı bulunmaktadır ve bu öğrencilerin tamamı günde en az 2 saat bilgisayar, tablet ve akıllı telefon gibi teknolojik cihazlarla vakit geçirmektedirler.

Verilerin Analizi

Araştırmada öğrencilerle yapılan görüşmelerden toplanan verilerin çözümlenmesi için veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizi sözlü, yazılı vb. kaynakların tarafsız ve sistemli bir şekilde incelenmesine imkân tanıyan bilimsel bir yaklaşımdır (Tavşancıl ve Aslan, 2001). İçerik analizi, elde edilen verileri kodlama, tema bulma, temaları düzenleme, bulguları tanımlama ve elde edilen bulguları yorumlama biçiminde yürütülür (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Çalışmada toplanan veriler kodlanmış, veriler üzerinde sınıflamalar yapılmış ve kodlar yardımıyla temalara ve alt temalara ulaşılmıştır. Kodlama işlemi her iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı yapılmıştır. Daha sonra elde edilen kodlamalar karşılaştırılarak “görüş birliği” ve “görüş ayrılığı” sayıları tespit edilmiş ve araştırmanın iç tutarlılığını hesaplamak için, Miles ve Huberman’ın (1994: 64) formülü kullanılmıştır. Bu çalışmalar sonucunda iki kodlayıcı arasındaki uyum oranı .88 olarak hesaplanmıştır. Kodlamalarda benzer özellik taşıyan metaforlar bir araya toplanarak temalar oluşturulmuş ve temalar arasındaki ilişkiler daha açık bir şekilde görülerek ortaya çıkarılmıştır. Bu aşamadan sonra ise bulgular belirtilerek bulgular üzerine yorumlar yapılmıştır. Öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgulara ait tablolarda veriler frekans ve yüzde dağılımlarına göre en yüksekte daha düşük frekansa doğru sıralanmıştır. Ayrıca elde edilen veri tablolarının yorumlanmasında öğrenci görüşlerinden doğrudan alıntılar da kullanılmıştır.

3. Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde araştırmaya dâhil olan öğrencilerden elde edilen verilerin, araştırmanın başında belirlenen alt problemlere yönelik olarak yapılan analiz sonuçları yorumlanmıştır.

PTÖ yaklaşımının, Web Tasarımı ve Programlama dersinde kullanılmasına ilişkin öğrenci görüşlerine yönelik çözümlenmeler yapılmış ve sorulan soruların içerikleri dikkate alınarak “Öğrenmeye Etkisi”, “Karşılaşılan Sorunlar”, “Öğretmenden Beklentiler”, “Diğer Derslerde Kullanımı” ve “Öğrenci Önerileri” olmak üzere beş ana tema ve alt temalar belirlenmiştir.

“Öğrenmeye Etkisi” teması ile ilgili bulgular aşağıda verilmektedir:

Bu bölümde, Web Tasarımı ve Programlama dersinde, PTÖ yaklaşımı kullanılmasının, dersin öğrenilmesi üzerine etkilerine yönelik öğrenci görüşleri nasıldır? sorusuna öğrencilerin verdikleri cevaplar incelenmiş ve bu cevaplara ilişkin elde edilen alt temalar Tablo 1’de frekans ve yüzde cinsinden verilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin dersin PTÖ ile işlenmesinin öğrenmeye etkisi ile ilgili görüşleri

Alt Temalar	f	%
Uygulama Ağırlıklı	8	18,6
Kalıcılığı Sağlıyor	6	13,9
Araştırarak Öğrenme	5	11,6
Derse Aktif Katılım	5	11,6
Pekiştirmede Etkili	4	9,3
Web Tasarım Yeterliliği	4	9,3
Motivasyon Arttırıcı	3	6,9
İşbirliğine Dayalı	3	6,9
İlgi ve Dikkat Çekici	2	4,6
Ders İsteğini Arttırıcı	2	4,6
Özgüven Arttırıcı	1	2,3

Elde edilen verilere bakıldığında, proje tabanlı öğrenmenin, öğrencilerin ders konularını anlamada ve gerekli hedeflere ulaşmada özellikle uygulama ağırlıklı olması, kalıcılığı sağlaması, araştırarak ve etkili öğrenmeyi desteklemesi açısından ön plana çıktığı görülmektedir. Üzerinde en az durulan konu ise proje tabanlı öğrenmenin özgüveni artırması olmuştur. Öğrencilerden elde edilen görüşlerden bazıları şu şekildedir:

- “Derslerin proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ile işlenmesi öğrendiklerimizin kalıcı olmasını sağlıyor. Çünkü derslerde öğrendiklerimizi uygulama yaparak tekrarlıyoruz” (Ö1).
- “Dersi uygulama ağırlıklı işlediğimiz için derse etkin bir şekilde katılmış oluyoruz. Bu da etkili öğrenmeyi ve öğrenilenleri pekiştirmeyi beraberinde getiriyor”(Ö5).
- “ Proje tabanlı öğrenme, derste html vb. gibi farklı diller kullanıldığından araştırarak öğrenmeyi desteklemektedir” (Ö6).
- “Öğretmenimiz derste bize güncel projeler veriyor. Böylece öğrendiğimiz bilgileri pratiğe dönüştürerek günlük hayatta kullanabiliyoruz”(Ö21).
- “Web tasarımı ve programlama dersinde yapmış olduğumuz projeler sayesinde bilmediğimiz konuları internet üzerinden araştırarak buluyoruz. Arkadaşlarımızla da sürekli olarak işbirliği içerisinde olduğumuzdan dersler çok zevkli ve akıcı geçiyor (Ö22).

“Karşılaşılan Sorunlar” teması ile ilgili bulgular aşağıda verilmektedir:

Bu bölümde, Web Tasarımı ve Programlama dersinde PTÖ yaklaşımı kullanılmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin öğrenci görüşleri nasıldır? sorusuna öğrencilerin verdikleri cevaplar incelenmiş ve elde edilen alt temalar Tablo 2’de yüzde ve frekans cinsinden verilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin dersin PTÖ ile işlenmesinde karşılaşılan sorunlar ile ilgili görüşleri

Alt Temalar	f	%
Zaman Yetersizliği	7	29,1
Teorik Bilgi Yetersizliği	6	25
Arkadaşlarla İlgili Problemler	6	25

Alt Temalar	f	%
Öğretmenle İlgili Problemler	4	16,6
Donanımsal Sorunlar	4	16,6
İletişim Problemleri	3	12,5
Uygulama Eksikliği	2	8,3
Değerlendirme Sorunları	2	8,3

Tablo 2 incelendiğinde öğrenme ortamında proje tabanlı öğrenmenin kullanılmasının ortaya çıkardığı sorunlardan zaman yetersizliği, teorik bilgi yetersizliği, arkadaşlarla ve öğretmenle ilgili problemler ön plana çıkarken, uygulama eksikliği ve değerlendirme sorunları öğrencilerin üzerinde en az durduğu problemler olmuştur. Öğrencilerden elde edilen görüşlerden bazıları şu şekildedir:

-“En çok sorun yaşadığım konu uygulamaya geçerken teorik bilgi eksikliğinden dolayı uygulamada nasıl bir yol izleyeceğimi bilememem diyebilirim” (Ö7,Ö23).

-“Karşılaştığım en büyük problem zaman yetersizliğidir. Proje için gerekli verilerin toplanması ve bunların uygulamaya konulması için çok ciddi bir zaman aralığına ihtiyacımız oluyor”(Ö18).

-“Öğretmenimizden beklediğim puanı alamıyorum. Benim düşüncemle öğretmenimin değerlendirme kriterleri uyumuyor” (Ö19).

-“Okuldaki bazı bilgisayarlar yeteri derecede hızlı değil ve bazı donanımsal sorunları var. En büyük problem bence bu”(Ö20).

“Öğretmen Beklentileri” teması ile ilgili bulgular aşağıda verilmektedir:

Bu bölümde, öğrencilerin PTÖ yaklaşımı ile işlenen Web Tasarımı ve Programlama dersini veren öğretmenlerden beklentileri nasıldır? sorusuna öğrencilerin verdikleri cevaplar incelenmiş ve elde edilen alt temalar Tablo 3’de yüzde ve frekans cinsinden verilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin PTÖ yaklaşımı ile işlenen dersin öğretmeninden beklentileri

Alt Temalar	f	%
Rehberlik-Yönlendirme	10	41,6
Yeterli Teorik Bilgi Verme	7	29,1
Daha Fazla Örnek Yapma	7	29,1
Cesaretlendirme	7	29,1
Yeterli Mesleki Bilgi	6	25
Yeteri Kadar Zaman Tanıma	5	20,8
Adil Değerlendirme	4	16,6
Güven Oluşturma	2	8,3
Anlayışlı Davranma	2	8,3

Tablo 3’e bakıldığında proje tabanlı öğrenmenin kullanıldığı Web Tasarımı ve Programlama dersinde öğrencilerin ders öğretmeninden beklentilerinden, öğretmenin uygulama sırasında öğrencilere rehberlik etmesi, uygulamaya geçmeden önce yeterli teorik bilgiyi vermesi, daha fazla örnek yapması ve uygulama süresince öğrencileri cesaretlendirmesi ön plana çıkarken, güven oluşturması ve öğrencilere karşı anlayışlı davranması üzerinde en az durulan konular olmuştur. Öğrencilerden elde edilen görüşlerden bazıları şu şekildedir:

-“Öğretmenimizin uygulama esnasında karşılaştığımız sorunların çözümünde bizi yönlendirmesi ve bize rehberlik etmesi” (Ö1,Ö2).

-“Uygulamaya geçmeden önce öğrencilerde yeterli teorik bilginin varlığı tespit edilmeli ve sonrasında uygulamaya geçilmeli diye düşünüyorum.” (Ö11,Ö12).

-“Bence ders anlatırken konuyla ilgili daha fazla uygulama yapılmalıdır ki öğrenci proje çalışmasına geçtiğinde bir bocalama yaşamassın” (Ö15).

-“Öğretmenimiz uygulama sürecinde bizlere yeteri kadar zaman tanımalı ve yetiştiremediğimiz durumlarda da anlayışlı olmalıdır” (Ö19).

“Diğer Derslerde Kullanımı” teması ile ilgili bulgular aşağıda verilmektedir:

Bu bölümde, PTÖ yaklaşımının diğer derslerde uygulanıp uygulanamayacağına ilişkin öğrenci görüşleri nasıldır?

sorusuna öğrencilerin verdikleri cevaplar incelenmiş ve elde edilen alt temalar Tablo 4’de yüzde ve frekans cinsinden verilmiştir.

Tablo 4. PTÖ yaklaşımının diğer derslerde uygulanmasına yönelik öğrenci görüşleri

Alt Temalar	f	%
Uygulamalı Olması	8	33,3
Derse Aktif Katılımı Sağlaması	8	33,3
Kalıcılığı Artırması	8	33,3
Görsel Zekâ Kullanımı	5	20,8
Yaratıcı Düşünmeyi Sağlaması	5	20,8
İşbirliğine Dayalı Olması	5	20,8
Etkili Öğrenmeyi Desteklemesi	4	16,6
Eleştirel Düşünmeyi Sağlaması	3	12,5

Tablo 4 incelendiğinde öğrenciler, proje tabanlı öğrenme yaklaşımının diğer derslerde de kullanılmasının, yaklaşımın uygulamalı olması, öğrencinin derse aktif katılımını sağlaması ve kalıcılığı artırması açısından önemli olduğunu belirtirken proje tabanlı öğrenmenin eleştirel düşünmeyi sağlaması, üzerinde en az durulan konu olmuştur. Bu bağlamda, öğrencilerin proje tabanlı öğrenme yaklaşımının diğer derslerde de tercih edilmesinin yararlı olacağı kanaatinde oldukları görülmektedir. Öğrencilerden elde edilen görüşlerden bazıları şu şekildedir:

- “Uygulamaya yönelik derslerde kesinlikle proje tabanlı öğrenme yaklaşımı tercih edilmelidir. Bu durum derslerdeki kalıcılığı artıracak ve başarı da otomatik olarak artacaktır“ (Ö2,Ö6,Ö8,Ö14,Ö19,Ö20).
- “Bana göre proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ders sonunda bir ürün ortaya çıkarıldığı için etkili öğrenmek açısından önemlidir” (Ö11).
- “Görsel zekâ kullanımını desteklemesi açısından kesinlikle bu yaklaşım diğer derslerde de kullanılmalıdır” (Ö17,Ö21).
- “Özellikle uygulamalı derslerde konuyu pekiştirmeyi etkili kıldığı için bence diğer derslerde de kullanılmalı” (Ö24).

“Öğrenci Önerileri” teması ile ilgili bulgular aşağıda verilmektedir:

Bu bölümde, Web Tasarımı ve Programlama dersinin işlenişine ilgili olarak öğrencilerin önerileri nasıldır? sorusuna öğrencilerin verdikleri cevaplar incelenmiş ve elde edilen alt temalar Tablo 5’de yüzde ve frekans cinsinden verilmiştir.

Tablo 5. Web Tasarımı ve Programlama dersinin işlenişine ilgili öğrenci önerileri

Alt Temalar	f	%
Proje Süresi Artırılmalı	9	37,5
Grup Çalışması Artırılmalı	6	25
Proje Konuları Hayatla Uyumlu Olmalı	6	25
Projelerin Takibi İyi Yapılmalı	5	20,8
Öğrenme Ortamı Hazır Hale Getirilmeli	4	16,6
Değerlendirme Kriterleri Belirlenmeli	3	12,5

Tablo 5 incelendiğinde öğrencilerin Web Tasarımı ve Programlama dersinin işlenişine ilgili olarak, proje için verilen sürenin artırılması, proje yapılırken grup çalışmasına ağırlık verilmesi, seçilen proje konularının günlük hayatla uyumlu olması, projelerin takibinin öğretmen tarafından iyi bir şekilde yapılması, ders ortamının daha önceden hazır bir hale getirilmesi ve öğretmenin değerlendirme kriterlerini belirleyip bunu öğrencilere bildirmesi gerektiği şeklinde önerilerde bulunmuşlardır. Öğrenci görüşlerine bakıldığında, genel olarak öğrencilerin proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulanması sırasında yaşamış oldukları problemlerin çözümüne yönelik önerilerde buldukları tespit edilmiştir. Öğrencilerden elde edilen görüşlerden bazıları aşağıda verilmiştir.

- “En çok sorun yaşadığım konu süre olduğundan bence proje için yeteri zaman verilmesi gereklidir diye düşünüyorum” (Ö7).
- “Proje tabanlı öğrenmede yapılan projelerin bireysel yapılmasının da faydaları olmasına rağmen grup çalışması şeklinde proje hazırlamanın daha faydalı olacağını düşünüyorum” (Ö10).
- “Projede seçilen konuların günlük hayatta karşımıza çıkabilecek konularla uyumlu olması gerektiğine ina-

nyorum”(Ö16).

-“Hazırlanan projelerin değerlendirilmesinde adaletsizlikler yaşandığını düşünüyorum. Bu konuda öğretmenimiz projeleri hangi kriterlere göre değerlendirdiğini daha önceden öğrencilere belirtmesi gerekir diye düşünüyorum” (Ö18).

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki sonuçlar çıkarılmıştır:

1. Araştırmada, öğrencilerin PTÖ yaklaşımı ile işlenen Web Tasarımı ve Programlama ders konularını anlamada ve gerekli hedeflere ulaşmada en çok üzerinde durduğu konular; dersin uygulama ağırlıklı olması, etkili öğrenmeyi desteklemesi, derse aktif katılımı sağlaması ve bu durumun başarı, tutum ve kalıcılığı olumlu etkilemesi olurken, özgüveni artırması ise üzerinde en az durulan konu olmuştur. Web Tasarımı ve Programlama dersinin PTÖ yaklaşımı kullanılarak işlenmesinin öğrenme üzerindeki etkilerinin bu şekilde çeşitlilik göstermesinde, öğrencilerin süreç içerisinde, problemleri tespit eden, yaratıcı, yansıtıcı ve eleştirel düşünerek problemlere çözüm yolları üreten ve ürettikleri çözüm yollarını bizzat uygulayan konumunda olmalarının belirleyici olduğu düşünülmektedir. Ayrıca PTÖ'nün özellikle ders başarısı, derse yönelik tutum, motivasyon ve kalıcılıkla ilgili olumlu sonuçlar vermesi; Horan, Lavaroni ve Beldon (1996), Kaptan ve Korkmaz (2002), Coşkun (2004), Çakan (2005), Çil (2005), Çıbık (2006), Yılmaz (2006), Uzun (2007), Gültekin (2007), Işık (2007), Çakallıoğlu (2008), İmer (2008), Girgin (2009), Yalçın, Turgut ve Büyükkasap (2009), Keskin (2011), Karaçalı ve Korur (2012), Özahioğlu (2012), Çakıcı ve Türkmen (2013), Bayram ve Seloni (2014) tarafından yapılan çalışmalarda elde edilen sonuçlarla benzerlik göstermektedir.
2. PTÖ yaklaşımıyla işlenen Web Tasarımı ve Programlama dersinde; öğrencilerin karşılaştığı sorunların zaman yetersizliği, teorik bilgi yetersizliği, arkadaşlarla ve dersin öğretmeni ile ilgili problemler, donanımsal sorunlar, iletişim problemleri, uygulama eksikliği ve değerlendirme sorunları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler yaşadıkları en büyük problemleri, zaman yetersizliği (%29,1), teorik bilgi yetersizliği (%25) ve arkadaşlarla ilgili problemler (%25) olarak görürken, en az yaşadıkları problemler olarak, uygulama eksikliği ve değerlendirme sorunlarını görmekteyiz. Araştırmada, proje tabanlı öğrenme yaklaşımı kullanımında öğrencilerin karşılaştığı sorunlarla ilgili olarak elde edilen sonuçlar; Owens (1997), Simkins (1999) ve Ersoy (2006) tarafından yapılan araştırmalarda elde edilen sonuçlarla tutarlılık göstermektedir. PTÖ yaklaşımı kullanılarak işlenen Web Tasarımı ve Programlama dersinde öğrencilerin karşılaştıkları sorunların birbiriyle ilişkili olduğu görülmektedir. Örneğin; sınıf ortamında arkadaşları yüzünden teorik bilgi eksikliği yaşayan bir öğrenci için uygulama sürecine ayrılan süre yeterli olmayabilir. Bilgisayar vb. teknik donanımlarla ilgili eksikliklerin de ortaya çıkması, bu sorunları destekleyebilmektedir.
3. Araştırmada proje tabanlı öğrenmenin kullanıldığı Web Tasarımı ve Programlama dersinde, öğrencilerin ders öğretmeninden beklentileri; öğretmenin uygulama sırasında öğrencilere rehberlik etmesi, uygulamaya geçmeden önce yeterli teorik bilgiyi vermesi, daha fazla örnek yapması, uygulama süresince öğrencileri cesaretlendirmesi, yeterli mesleki bilgiye sahip olması, proje için yeteri kadar zaman tanıması, projeleri adil değerlendirmesi, öğrenciler üzerinde güven oluşturması ve öğrencilere karşı anlayışlı davranması şeklinde sıralanmıştır. Öğrenciler en çok öğretmenlerinden rehberlik ve yönlendirme ile ilgili beklenti içerisindeyken (%41,9), öğretmenlerinin anlayışlı olması ve güven vermesi ile ilgili olarak (%8,3) en az beklenti içerisinde bulunmaktadır. Burada öğrencilerin belirtmiş oldukları beklentilerin, PTÖ yaklaşımı kullanılarak işlenen Web Tasarımı ve Programlama dersinde karşılaştıkları sorunların çözümüne yönelik olduğu söylenebilir. Bu duruma; süre yetersizliği yaşayan bir öğrencinin öğretmenden rehberlik desteği ve daha fazla süre vermesini istemesi, teorik bilgi eksikliği olan bir öğrencinin ise öğretmenin yeterli mesleki bilgiye sahip ve anlayışlı olmasını beklemesi örnek olarak verilebilir. Ayrıca, araştırmada öğrencilerin ders öğretmeninden beklentileri ile ilgili olarak elde edilen bu sonuçların; Dirioz (2006), Asilsoy (2007) ve Şahin (2009)'in yapmış oldukları araştırmalarda elde edilen sonuçlarla desteklendiği söylenebilir.
4. Öğrencilerin, proje tabanlı öğrenme yaklaşımının diğer derslerde de kullanılmasının; yaklaşımın uygulamalı olması, öğrencinin derse aktif katılımını ve kalıcılığı sağlaması, görsel zekâ kullanımını desteklemesi, yaratıcı düşünmeyi sağlaması, işbirliğine dayalı öğrenmeyi desteklemesi, etkili öğrenmeyi desteklemesi ve eleştirel düşünmeyi sağlaması açısından önemli olduğunu düşündükleri sonucuna varılmıştır. Araştırmada, PTÖ yaklaşımının diğer derslerde kullanımı ile ilgili olarak öğrenci görüşlerinden elde edilen sonuçlar; derslerde motivasyon ve kalıcılığın sağlanması açısından Balkı (2003)'nin elde ettiği sonuçlarla, eleştirel düşünme becerisi kazandırması açısından Alkaya (2006) ve Sağ (2010)'ın elde ettiği sonuçlarla; derse aktif katılımın sağlanması

ve uygulamalı olması açısından ise Demirhan (2002) ve Zorbaz ve Çeçen (2009) tarafından yapılan araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. PTÖ yaklaşımının, yapılandırmacı öğrenme ortamına uygun olarak ders içerisinde kullanılmasının öğrenciyi aktif hale getirmesi, öğrencilerin uygulama esnasında, yaratıcı, yansıtıcı ve eleştirel düşünme süreçlerinden geçmeleri ve uygulama sonucunda kendi çabaları ile ortaya bir ürün çıkarmalarının bu yaklaşımın diğer derslerde de kullanılması gerektiği fikrini ortaya çıkardığı düşünülebilir.

5. Araştırmada, öğrencilerin Web Tasarımı ve Programlama dersinin işleniş ile ilgili olarak; proje için verilen sürenin artırılması, proje yapılırken grup çalışmasına ağırlık verilmesi, seçilen proje konularının günlük hayata uyumlu olması, projelerin takibinin öğretmen tarafından iyi bir şekilde yapılması, ders ortamının daha önceden hazır hale getirilmesi ve öğretmenin değerlendirme kriterlerini belirleyip bunu öğrencilere bildirmesi gerektiği şeklinde önerilerde buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu tema altında öğrenciler en çok proje için verilen sürenin daha fazla olması (%37,5) gerektiği önerisinde bulunurken, değerlendirme kriterlerinin daha önceden öğrencilere bildirilmesi gerektiği (%12,5) konusu, üzerinde en az durulan konu olmuştur. Özellikle dersin işlenişinde grup çalışmasına ve işbirliğine önem verilmesi açısından elde edilen sonuçlar; Horan, Lavaroni ve Beldon (1996) ve Demirel ve diğ. (2001)'nin yapmış oldukları çalışmalarda elde edilen sonuçlarla benzerlik göstermektedir. PTÖ yaklaşımının Web Tasarımı ve Programlama dersinde kullanımı ile ilgili olarak, öğrencilerin işbirlikli öğrenmeyi destekleyen grup çalışması yapılması önerisinin arkadaşlarla birlikte çalışmanın eğlenceli olması ve eleştirel düşünmeyi desteklemesi açısından, yapılan çalışmada çözümü aranan problemin günlük hayatta karşılaşılan durumlarla ilişkili olması önerisinin de, öğrencilerin yansıtıcı düşünerek öğrendiklerini günlük yaşama uyarlamaları açısından önemli gördükleri şeklinde yorumlanabilir.

Öneriler

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular ışığında PTÖ yaklaşımının öğrenme ve öğretme ortamlarında kullanılmasına yönelik öneriler şu şekildedir:

1. Yapılan bu çalışma nitel bir çalışmadır. PTÖ yaklaşımının etkililiğini karma yöntem kullanılarak inceleyen çalışmalar yapılabilir.
2. Yapılan araştırma sadece Bilişim Teknolojileri Alanı 11. sınıfta okutulan Web Tasarımı ve Programlama dersinde PTÖ yaklaşımının uygulanmasına yönelik olarak yapılmıştır. Yine aynı alanda uygulamaya yönelik diğer derslerde de bu yaklaşım uygulanarak karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir.
3. PTÖ yaklaşımının ders başarısına, tutumuna ve kalıcılığa etkisini araştıran nicel verilere ağırlık veren çalışmalar da yapılabilir.
4. Öğretmen adaylarına ve öğretmenlere uygulamalı derslerde PTÖ yaklaşımını kullanabilmesi adına hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimler verilebilir.

5. Kaynakça

- Alkaya, F. (2006). “*Eleştirel Düşünme Becerilerini Temel Alan Fen Bilgisi Öğretiminin Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi*”. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Asilsoy, Ö. (2007). “*Biyoloji Öğretmenleri İçin Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı Konulu Bir Hizmet İçi Eğitim Kurs Programı Geliştirilmesi ve Etkililiğinin Araştırılması*”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Atıcı, B. ve Polat, H. (2010). “Web Tasarımı Öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Öğrencilerin Akademik Başarısı ve Görüşlerine Etkisi”. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 1(2), 122-132.
- Balkı, Ayşegül, G. (2003). “*Proje Temelli Öğrenme Yönteminin Özel Konya Esentepe İlköğretim Okulu Tarafından Uygulanmasına Yönelik Bir Değerlendirme*”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Bayram, H. ve Seloni, Ş.H. (2014). “Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilgisi Başarılarına, Kavramsal Anlamalarına ve Tutumlarına Etkisi”. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, (39), 71-84.
- Coşkun, M. (2004). “*Coğrafya Öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı*”. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çakalloğlu, S.N.(2008). “*Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımına Dayalı Fen Bilgisi Öğretiminin Akademik Başarı ve Tutuma Etkisi*”. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı Adana.
- Çakan, S.(2005). “*Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Uygulandığı 6. Sınıf Matematik Dersine İlişkin Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri: Bir Eylem Araştırması*”. Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Çakıcı, Y. & Türkmen, N. (2013). “An Investigation Of The Effect Of Project-Based Learning Approach On Children’s Achievement And Attitude in Science”. *The Online Journal of Science and Technology*, 3(2), 9-17.
- Çıbık, A. S. (2006). “*Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Fen Bilgisi Dersinde Öğrencilerin Mantıksal Düşünme Becerilerine ve Tutumlarına Etkisi*”. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.

- Çil, A. (2005). “Kimya Eğitiminde Proje Tabanlı Öğrenmenin İncelenmesi ve Öneriler”. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Çiftçi, S. ve Sünbül, A. M. (2005, Kasım). “Proje Tabanlı Öğrenme Düşüncesinin Oluşumu ve Gelişimi”. *I. Ulusal Fen ve Teknoloji Eğitiminde Çağdaş Yaklaşımlar Sempozyumu*, Ankara.
- Dağ, F. ve Durdu, L. (2011, Eylül). “Öğretmen Adaylarının Proje Tabanlı Öğrenme Sürecine Yönelik Görüşleri”. *5th International Computer & Instructional Technologies Symposium*, Fırat University, Elazığ.
- Demirel, Ö. (2001). “Planlamadan Değerlendirmeye Öğrenme Sanatı”, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö., Başbay, A., Uyangör, N. ve Bıyıklı, C. (2001, Haziran). “Proje Tabanlı Öğrenme Modelinin Öğrenme Sürecine ve Öğrenci Tutumlarına Etkisi”. *X. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Bolu.
- Demirhan, C. (2002). “Program Geliştirmede Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı”. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Diriöz, U. (2006). “Tarih Öğretiminde Eleştirel ve Yaratıcı Düşüncenin Geliştirilmesi”. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Erdem, M. ve Akkoyunlu, B.(2002). “İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Kapsamında Beşinci Sınıf Öğrencileriyle Yürütülen Ekip Proje Tabanlı Öğrenme Üzerine Bir Çalışma”. *İlköğretim-Online*, (1), 2-11.
- Ersoy, A. (2006). “İlköğretim Beşinci Sınıfta Teknoloji Destekli Proje Tabanlı Öğrenme Uygulamaları”. Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Girgin, D. (2009). “Canlılar ve Hayat Ünitesinde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarı ve Tutumları Üzerindeki Etkisi”. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Üniversitesi, İzmir.
- Gömleksiz, M.N. ve Fidan, E.K.(2013). “Proje Tabanlı Öğrenme Yönteminin Web Tasarımı Dersinde Kullanılmasına İlişkin Nitel Bir Çalışma”. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 120-135.
- Gültekin, M. (2007). “Proje Tabanlı Öğrenmenin Besinci Sınıf Fen Bilgisi Dersinde Öğrenme Ürünlerine Etkisi”. *Elementary Education Online*, 6(1), 93-112.
- Gündüz, S. (2004). *İlköğretim ve Lise Öğrencileri İçin Matematik Projeleri ve Sınıf Etkinlikleri*, Toroslu Kitaplığı.
- Gürdal, A. ve Öztuna, A. (2010). “Proje Tabanlı Öğrenme”. Y. Ersoy, G. Uzal, A. Erdem (Ed.) içinde Fen/Fizik Öğretimi I -Açılımlar, Gelişmeler, Yeni Yaklaşımlar (ss. 145-157). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Horan, C., Lavaroni, C., & Beldon, P. (1996). “*Observation Of The Tinker Tech Program Students For Critical Thinking And Social Participation Behaviors*”. Novato, CA: Buck 63 Institute for Education. <<http://www.virtualschoolhouse.net/pbl.htm>> (2016, Mayıs 15).
- İşık, D. E. (2007). “Hayat Bilgisi Öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenmenin Akademik Başarı, Yaratıcı Düşünme, Kalıcılık, Hayat Bilgisi Dersine Karşı Tutum Düzeylerine Etkisi”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- İmer, N. (2008). “İlköğretim Fen ve Teknoloji Öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Öğrencilerin Akademik Başarı ve Tutumuna Etkisinin Araştırılması”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kalaycı, N. (2008). “Yükseköğretimde Proje Tabanlı Öğrenmeye İlişkin Bir Uygulama Projeyi Yöneten Öğrenciler Açısından Analiz”. *Eğitim ve Bilim Dergisi*. Cilt 33, Sayı 147.
- Kaptan, F. ve Korkmaz H. (2002). “Fen Eğitiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının İlköğretim Öğrencilerinin Akademik Başarı, Akademik Benlik Kavramı ve Çalışma Sürelerine Etkisi”. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (22), 91-97.
- Karaçalı, S. (2011). “İlköğretim 4. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersinde Proje Tabanlı Öğrenme Yönteminin Akademik Başarıya, Tutuma ve Kalıcılığa Etkisi”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Karaçalı, S. ve Korur, F. (2012, Haziran). Yaşamımızdaki Elektrik Ünitesinde Öğrencilerin Akademik Başarısına Ve Kalıcılığına Proje Tabanlı Öğrenme Yönteminin Etkisi. *X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Keskin, E. (2011). “Proje Tabanlı Öğrenme Yönteminin İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Başarı ve Fen Motivasyonlarına Etkisinin İncelenmesi”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Korkmaz, H. ve Kaptan, F. (2001). “Fen Eğitiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı”. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (20), 193-200.
- Kılıç, İ. ve Özel, M. (2014). “Proje Tabanlı Öğrenme Yönteminin Fen ve Teknoloji Derslerinde Uygulamaları Hakkında Öğretmen ve Veli Görüşlerinin İncelenmesi”. *Sakarya University Journal of Education*, 5/2 (Ağustos/August 2015) ss. 7-20.
- Krajcik, J.S. ve Blumenfeld, P.C. (2006). “*Project-Based Learning*”. In K.R., Sawyer.(Ed), *The Cambridge Handbook Of The Learning Sciences*. Cambridge University Press: New York. <<http://site.ebrary.com/lib/egc>> (2016, Mayıs 17).
- MEB (2005). “*İlköğretim 1-5. Sınıf Programları Tanıtım El Kitabı*”. Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi, Ankara.
- MEB (2009). “*Öğretim Programlarının Yenilenme Gereççeleri Ve Davranışçı Yaklaşım İle Yapılandırma Yaklaşım Arasındaki Farklar*”. <http://www.ogm.meb.gov.tr/belgeler/program_yaklasim.ppt> (2016, Haziran 1).
- Miles, M, B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Owens, R.F. (1997). “*Lighting A Fire: A Descriptive Case Study Of One Multi-age, Project Based, Techonology Supported Classroom*”. <<http://indigo.uic.edu/handle/10027/17297?show=full>> (2016, Haziran 4).

- Önen, F., Mertoğlu, H., Saka, M. ve Gürdal, A. (2010). "Hizmet içi Eğitimin Öğretmenlerin Proje ve Proje Tabanlı Öğrenmeye İlişkin Bilgilerine ve Proje Yapma Yeterliklerine Etkisi: Öpyep Örneği". *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 137-158.
- Özahioğlu, B.(2012). "İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersinde Proje Tabanlı Öğrenmenin Bilimsel Süreç Becerilerine, Başarı ve Tutum Üzerine Etkisi". Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Özbek, Ö. (2010). "İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersinde Küresel Isınma Konusunun Proje Tabanlı Öğretim Modelinde İncelenmesi". Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Sağ, S. (2010). "Kız Meslek Liseleri El Sanatları Bölümü Eğitim Programlarının Öğrencilerin Problem Çözme ve Eleştirel Düşünme Gücüne Etkisi". Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Saracaloğlu, A.S., Özyılmaz Akamca, G., ve Yeşildere, S. (2006). "İlköğretimde Proje Tabanlı Öğrenmenin Yeri". *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, (3), 241-260.
- Simkins, M. (1999). "Project Based Learning with Multimedia". *Thrust for Educational Leadership*, 28(4), 10-13.
- Şahin, S. (2007). Proje Temelli Öğrenme Ortamında Derslerarası İşbirliği İle İlgili Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(3), 65-76.
- Şahin, M. (2009). "İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersinde Proje Tabanlı Öğrenme Yönteminin Uygulanması ile ilgili Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri". Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Şahin, M. ve Öztürk, Ş. (2009). "Fen ve Teknoloji Dersinde Proje Tabanlı Öğrenme (PTÖ) Yönteminin Yeri ve Önemi". *International Journal of Educational Research*, 1 (1).
- Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). *İçerik Analizi ve Uygulama Örnekleri*. Epsilon Yayınları: İstanbul.
- Uzal, G., Erdem, A., Ersoy, Y. (2012, Haziran). Proje Tabanlı Fen/Matematik Eğitimi Projesinden Yansıtımlar-II: Kazanılan Yeterlikler Ve Öğretmen Görüşleri. *X. Ulusal Fen Bilimleri Ve Matematik Eğitimi Kongresi*, Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Uzun, C. (2007). "İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi, Canlılar Dünyasını Gezelim Tanıyalım Ünitesinde Proje Tabanlı Öğrenmenin Akademik Başarı ve Kalıcılığa Etkisi". Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Yalçın, S. A., Turgut, Ü. & Büyükkasap, E. (2009). "The Effect Of Project Based Learning On Science Undergraduates' Learning Of Electricity, Attitude Towards Physics and Scientific Process Skills". *International Online Journal of Educational Science*, 1(1), 81-105.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). "Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri". (Genişletilmiş 6. Baskı), Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, O. (2006). "İlköğretim 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Proje Tabanlı Öğrenme'nin Öğrenenlerin Akademik Başarıları, Yaratıcılıkları ve Tutumlarına Etkisi". Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.
- Yılmaz, B. (2007). "Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Dersinde Uygulanan Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının, Öğrencilerin Başarı ve Tutumlarına Etkisi". Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Zorbaz, K. Z. ve Çeçen M. A. (2009). "Proje Tabanlı Öğrenme ve Türkçe Öğretiminde Kullanımı". *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(1), 87-104.

**Bu Sayfa Dizgi Gereği
Boş Bırakılmıştır.**



Akran Aracılı Uyarlanmış Fiziksel Aktivitelerin Orta Düzeyde Zihin Yetersizliği Olan Öğrencilerin Sosyalleşme Düzeyleri Üzerine Etkisi

The Effect of the Peer-Mediated Adapted Physical Activities on the Socialization Level of the Students with Moderate Intellectual Disabilities

Erkan YARIMKAYA^a

^a Hacı Sabancı Ortaokulu, Ankara, Türkiye.

Öz

Bu araştırmanın amacı, akran aracılı uyarlanmış fiziksel aktivite (AAUFA) programının orta düzeyde zihin yetersizliği (ODZY) olan öğrencilerin sosyalleşme düzeyleri üzerinde etkisinin olup olmadığının belirlenmesidir. Araştırmaya 12 ODZY olan öğrenci (uygulama grubu n: 6, kontrol grubu n: 6) ve normal gelişim gösteren 6 akran katılmıştır. Uygulama grubu ve akran grupta yer alan öğrenciler ile birlikte 11 hafta boyunca haftada 3 gün 1 saat süre ile AAUFA programı yürütülmüştür. Araştırmanın nicel verileri, American Association on Mental Deficiency Uyumsal Davranış Skalasının gelişimsel özellikler alt başlıklarından biri olan Sosyalleşme alanındaki maddeler kullanılarak; nitel verileri ise yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırmanın nicel bulgularına göre, uygulama grubunun sosyalleşme düzeyinin AAUFA programı öncesi ve sonrası arasında olumlu yönde anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Araştırmanın nitel bulgularına göre ise AAUFA programı sonrası uygulama grubundaki öğrencilerin akranlar ile etkileşim kurma, grup ile birlikte hareket etme, grup kurallarına uyma ve paylaşımcılık özelliklerinin olumlu yönde gelişim gösterdiği tespit edilmiştir. Bu bulgular ışığında, AAUFA programının araştırmaya katılan ODZY olan öğrencilerin sosyalleşme düzeyleri üzerinde olumlu yönde bir etki oluşturduğu izlenimi edinilmiştir.

Abstract

The aim of this research is to define whether peer-mediated adapted physical activities (PMAPA) program have an effect on the level of socialization of the students with the moderate intellectual disabilities (MID) or not. 12 students with MID (application group n: 6, control group n: 6) and 6 peers with typical development are included in the research. PMAPA program is performed throughout 11 weeks, 3 days on a week and 1 hour each day with the students in the application and peer groups. Quantitative data of the research is obtained by using the articles in the area of Socialization which is one of the developmental characteristics subtitles of the American Association on Mental Deficiency Adaptive Behavior Scale while qualitative data is obtained through semi-structured interviews. According to the quantitative findings of the research, the level of the socialization of the application group show a significant positive difference before and after the PMAPA program. According to the qualitative findings of the research, it was discovered that after the PMAPA program, skills of the students in the application group such as interaction with the peers, acting along with the group, following the rules of the group and sharing developed in a positive direction. In the light of these findings, the impression was gained that the PMAPA program had a positive effect on the socialization levels of the students with MID who participated in the research.

Anahtar Kelimeler

zihin yetersizliği olan öğrenciler sosyalleşme akran aracılı uyarlanmış fiziksel aktivite

Keywords

students with intellectual disabilities socialization peer-mediated adapted physical activity

Extended Abstract

Nowadays, peer-mediated practices are suggested to be used in a wide range of areas such as, medicine (Benè and Bergus, 2014), music (Silverman, 2009), mathematics (Abdelkarim and Abuiyada, 2016) and computers (Zingaro and Porter, 2014). Another area where peer-mediated practices are suggested to be used is adapted physical education (Bouffard and Reid, 2012). It is emphasized that these practices would ease the participation of the individuals with special needs to the activities and the social skills of these individuals would be encouraged positively (Stanish and Temple, 2012; Temple and Stanish, 2011). The aim of this research is to define whether peer-mediated adapted physical activities (PMAPA) have an effect on the level of socialization of the students with the moderate intellectual disabilities (MID) or not.

The research is designed in the sequential explanatory design which is one of the mixed research methods where the techniques of qualitative and quantitative data gathering are used together. In the sequential explanatory design, quantitative data is gathered and then qualitative data is gathered with the aim of explaining the quantitative data (Creswell and Plano-Clark, 2014). In the quantitative aspect of the research, pretest - posttest experimental measuring model is used with the aim of determining if peer-mediated adapted physical activities have an effect on the socialization levels of the students with mental disabilities or not. In this model, two groups are formed; application and control (Karasar, 2015). Independent variable is applied to one of the groups (application group) and in the event that posttest scores are higher than the pretest scores, it is accepted that this results from the independent variable (Ekici, 2008). In the qualitative aspect of the research, with the aim of finding out the opinions of the parents of the mentally challenged children about the socialization levels of their children after peer-mediated adapted physical activities, semi-structured interview method was used. The interview is defined as a distinguished method in understanding what the participants think, how and why, defining what their sentiments, attitudes and feelings are, and revealing their point of view. Questions are directed to the participants in a process of interactive communication and answers are obtained in the direction of a specific purpose (Bogdan and Biklen, 2007; Yıldırım and Şimşek, 2013). 12 students with MID (application group n: 6, control group n: 6) and 6 peers typical development are included in the research. PMAPA program is performed throughout 11 weeks, 3 days on a week and 1 hour each day with the students in the application and peer groups. The PMAPA program generally consisted of warm-ups exercises (with rhythm and music), functional exercises (paired and individual), station tracks, flag races, educational games (paired, cooperative, group and individual games with rules, rhythm and music), sporting competitions and stretching-cooling exercises (paired, group and individual) sections. Before the program, to be able to present the adapted physical activities through peers, peer education studies were held for a week in three sessions with the peers typical development. Quantitative data of the research is obtained by using the articles in the area of Socialization which is one of the developmental characteristics subtitles of the American Association on Mental Deficiency (AAMD) Adaptive Behavior Scale while qualitative data is obtained through semi-structured interviews. Wilcoxon signed rank test is used in the analysis of the quantitative data while descriptive analysis is used in the analysis of the qualitative data.

According to the quantitative findings of the research, the level of the socialization of the application group show a significant positive difference before and after the PMAPA program ($Z: -2,226, p < 0,05$). As opposed to this, it was discovered that the socialization level of the control group does not show any significant difference before and after the PMAPA program ($Z: 0,272, p > 0,05$). According to the qualitative findings of the research, it was discovered that after the PMAPA program, skills of the students in the application group such as interaction with the friends, acting along with the group, following the rules of the group and sharing developed in a positive direction.

In the light of these findings, the impression was gained that the PMAPA program had a positive effect on the socialization levels of the students with MID who participated in the research.

1. Giriş

Normal gelişim gösteren (NGG) çocuklar, sosyal becerileri genellikle ailenin, diğer yetişkinlerin ve akranların model olmasıyla veya bizzat kendi gözlemleri ile öğrenmektedir. Ancak, bu durum zihin yetersizliği olan çocuklar için çoğunlukla geçerli değildir (Thorkildsen, 1985). Zihin yetersizliği olan çocuklar çevre ile etkileşimde bulunma ve keşfetme yeteneklerini sınırlandıran birtakım bilişsel zorluklar tecrübe etmektedir (Schalock ve diğerleri, 2010). Bu zorluklar, onların sosyal olarak geçerli kabul edilen uygun davranış örneklerini görme ve model alma konusunda, NGG akranlarının gerisine düşmesine yol açmaktadır (Huang ve Cuvo, 1997).

Zihin yetersizliği olan çocukların sosyal becerilerde gösterdikleri yetersizlik, onların akranları ve çevrelerindeki bireyler ile iletişim kurmalarını ve özellikle akranları tarafından kabul görmelerini olumsuz yönde etkilemektedir (Avcıoğlu, 2005). Sosyal becerilerdeki yetersizlik, bu çocukların yalnızca akran ilişkileri üzerinde değil aynı zamanda okuldaki öğrenmeleri, yaşam kaliteleri, anne-babalarıyla etkileşimleri ve yetişkinlik dönemlerindeki iş yaşantıları gibi geniş bir alan üzerinde olumsuz etkiler oluşturmaktadır. Bu çocuklar, yaşamları boyunca kişiler arası ilişkilerde, akademik çalışmalarda, duygusal-davranışsal alanlarda ve meslek yaşamlarında çeşitli problemlerle karşılaşmaktadır (Avcıoğlu, 2012). Zihin yetersizliği olan çocukların karşılaştıkları bu problemlerin ortadan kaldırılması için onların toplumla bütünleşmelerinin sağlanması gerekmektedir. Zihin yetersizliği olan çocukların her geçen gün sosyal gelişimde akranlarının daha fazla gerisine düştüğü göz önünde bulundurularak, onların sosyal gelişimlerine destek olacak uygulamaların erken dönemde hayata geçirilmesi sağlanmalıdır (Le Greca ve Mesibov, 1979).

Zihin yetersizliği olan çocukların sosyal gelişimlerinin desteklenmesinde, bu çocukların gelişim özellikleri doğrultusunda hazırlanmış birçok yöntem ve eğitim programı kullanılmaktadır (Rustin ve Kuhr, 1989). Ancak, yalnızca bazı davranışların değişimi üzerine kurgulanan ve doğal ortamlar yerine yapılandırılmış ortamlarda yürütülen programlar genellikle çocuğun sosyal çevresine uygun olmamaktadır. Sosyal beceri öğretiminin çocuğun sosyal çevresine uygun olmayan bir ortamda yapılması durumunda ise öğrenilen sosyal becerilerin aktarımı ve genellemesinde problem yaşanmaktadır. Aktarım ve genelleme problemlerini azaltmanın bir yolu, çocuğun akran grubu ile birlikte yer alabileceği sosyal beceriler eğitim programlarının hazırlanmasıdır (Choi ve Heckenlaible, 1998). Akran grubu aracılığıyla yürütülen eğitim programları, zihin yetersizliği olan çocukların diğer bireylere selam verme, onlar ile iletişime geçme ve onlara soru sorma gibi çeşitli sosyal becerileri üzerinde son derece olumlu etkiler oluşturmaktadır (Carter, Sisco, Chung ve Stanton-Chapman, 2010). Bu tür programlara katılan zihin yetersizliği olan çocuklar olumlu modeller edinerek sosyal davranışları kazanmakta ve böylece bu çocukların akranları tarafından kabul edilme olasılığı artmaktadır (Merrel ve Gimpel, 1998). Akran aracılı uygulamalar zihin yetersizliği olan çocukların doğal ortamında kendi yaşlıları aracılığıyla uygulandığı için yalnızca araştırmacı/öğretmen ya da çevresel düzenlemelerin yapıldığı yöntemlere göre daha etkili olmaktadır (Fox, Shores, Lindeman ve Strain, 1986; Goldstein ve Wickstrom, 1986).

Akran aracılı uygulamalar son yıllarda öğrenme sürecinde sıklıkla kullanılan yöntemler arasında yer almaktadır (Gözütok, 2007). Özel eğitim, matematik, müzik, bilgisayar, tıp ve hemşirelik gibi farklı disiplinlerde yapılan çalışmalarda akran aracılı uygulamaların öğrenciler üzerinde olumlu etkiler meydana getirdiği ortaya konulmuştur (Abdelkarim ve Abuiyada, 2016; Benè ve Bergus, 2014; Carter ve Hughes, 2005; El-Sayed, Metwally ve Abdeen, 2013; Silverman, 2009; Zingaro ve Porter, 2014).

Akran aracılı uygulamaların öğrenciler üzerinde olumlu etkileri olduğu öne sürülen bir diğer disiplin alanı ise uyarlanmış beden eğitimidir (Bouffard ve Reid, 2012; Hutzler, 2011; Reid, Bouffard ve MacDonald, 2012). Beden eğitiminde akran aracılı uygulamaların kullanılmasının zihin yetersizliği olan bireylerin sosyal gelişimlerinin desteklenmesinde son derece önemli olduğu vurgulanmaktadır. Akran aracılığıyla yürütülen fiziksel aktivite ve egzersizlerin zihin yetersizliği olan bireylere önemli bir sosyal destek sağlayarak, onların yeni arkadaşlıklar kurmasını ve topluma katılımlarını kolaylaştırdığı ifade edilmektedir (Stanish ve Temple, 2012; Temple ve Stanish, 2011). Beden eğitiminde akran aracılı uygulamaların kullanılmasının bu olumlu etkilerine karşın, ulusal literatürde zihin yetersizliği olan çocukların sosyal gelişimlerini desteklemek amacıyla beden eğitiminde akran aracılı uygulamaları kullanan bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Mevcut araştırmada, ulusal literatürdeki bu boşluk göz önünde bulundurulmuş ve orta düzeyde zihin yetersizliği (ODZY) olan öğrencilerin sosyalleşme düzeylerinin akran aracılı uyarlanmış fiziksel aktivite (AAUFA) programı içerisinde incelenmesi üzerine odaklanılmıştır. Elde edilecek sonuçların ilgili literatüre katkı sağlamasının yanında, AAUFA'ları kullanabilecek olan akademisyen, öğretmen, antrenör ve uzmanlara rehberlik edeceği öngörülmektedir. Bu bilgiler ışığında araştırmanın amacı, AAUFA programının ODZY olan öğrencilerin sosyalleşme düzeyleri üzerinde herhangi bir etkisinin olup olmadığının belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada yanıtı aranan sorular şu şekildedir:

1. Uygulama ve kontrol grubunda yer alan ODZY olan öğrencilerin sosyalleşme düzeyleri, AAUFA programı

öncesi ve sonrası arasında anlamlı farklılık göstermekte midir?

2. Uygulama ve kontrol grubunda yer alan ODZY olan öğrencilerin sosyalleşme düzeyleri, AAUFA programı sonrası ve araştırmadan bir ay sonra elde edilen izleme ölçümü arasında anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Uygulama grubunda yer alan ODZY olan öğrencilerin AAUFA programı sonrası sosyalleşme düzeyleri hakkında annelerinin görüşleri nelerdir?

2. Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma, nicel ve nitel veri toplama tekniklerinin bir arada kullanıldığı karma araştırma yöntemlerinden sıralı açıklayıcı desende tasarlanmıştır. Sıralı açıklayıcı desende nicel veriler toplanıp daha sonra nicel verileri açıklamak amacıyla nitel veriler toplanmaktadır (Creswell ve Plano-Clark, 2014).

Araştırmanın nicel boyutunda, AAUFA programının ODZY olan öğrencilerin sosyalleşme düzeyleri üzerinde etkisinin olup olmadığının belirlenmesi amacıyla ön test - son test kontrol gruplu deneysel model kullanılmıştır. Bu modelde, uygulama ve kontrol grubu olarak iki grup oluşturulur (Karasar, 2015). Bu gruplardan birine (uygulama grubuna) bağımsız değişken uygulanır ve son test puanlarının ön test puanlarından yüksek olması durumunda bunun bağımsız değişkenden kaynaklandığı kabul edilir (Ekici, 2008). Araştırmanın nitel boyutunda ise AAUFA programı sonrası ODZY olan öğrencilerin sosyalleşme düzeyleri hakkında annelerinin görüşlerinin alınması amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme tekniğine başvurulmuştur. Görüşme; katılımcıların neyi, nasıl ve neden düşündüklerini anlamada, duygu, tutum ve hislerinin neler olduğunu belirlemede ve katılımcıların bakış açılarını ortaya koymada kullanılan ayırt edici bir yöntem olarak tanımlanmaktadır (Bogdan ve Biklen, 2007; Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Zihin Yetersizliği Olan Öğrenciler

Araştırmaya Ankara ili Keçiören ilçesindeki bir devlet okulunun iki farklı özel alt sınıfında öğrenim gören, 11-14 yaş aralığındaki ODZY olan 12 erkek öğrenci katılmıştır. Zihin yetersizliği olan öğrencilerin belirlenmesinde uzman görüşleri doğrultusunda birtakım ön koşul özellikler aranmıştır. Bu ön koşul özellikler: a) Resmi olarak ODZY tanısı almış olma, b) Herhangi bir sağlık problemi ve bedensel engelle sahip olmama, c) Sosyal etkileşimlerden (dokunma) rahatsız olmama ve d) Daha önce sosyal becerilerinin desteklenmesine yönelik herhangi bir akran aracılı eğitime veya fiziksel aktiviteye düzenli katılmamış olma, şeklindedir. Zihin yetersizliği olan öğrencilerin belirlenme sürecinde ilk olarak öğrencilerin aileleri kurum rehber öğretmenlerinin iş birliğinde görüşme yapmak amacıyla okula davet edilmiştir. Aileler ile yapılan görüşmede; araştırmanın amacı, içeriği, süresi, malzemeler, ortam vb. tüm süreçler hakkında ailelere ayrıntılı bilgi sunulmuştur. Ailelerden gerekli izinler sözlü ve yazılı olarak alınmıştır. Görüşmeler neticesinde araştırmaya katılımı kesinleşen ODZY olan öğrenciler yansız atama yaklaşımıyla uygulama grubu (n: 6, ortalama yaş: 11,83, Ss: 1,17) ve kontrol grubuna (n: 6, ortalama yaş: 12,17, Ss: 0,98) ayrılmıştır.

NGG Akranlar

Uyarlanmış fiziksel aktivitelerin akran aracılığıyla sunulabilmesi amacıyla ODZY olan öğrenciler ile aynı devlet okuluna devam eden NGG 6 erkek öğrenci "akran model" olarak seçilmiştir (n: 6, ortalama yaş: 11,67, Ss: 0,81). Akranların belirlenmesinde kurum ve sınıf rehber öğretmenlerinin görüşleri esas alınmıştır. Yapılan ortak değerlendirmelerde; iyi düzeyde sosyal ve dil becerilerine sahip, yetişkin yönergelerine uyabilen, araştırmaya katılım için gönüllü olan, okula düzenli devam eden, herhangi bir davranış sorunu olmayan ve zihin yetersizliği olan öğrenciler ile olumlu iletişim kurabileceği düşünülen öğrencilerin seçimine öncelik verilmiştir. Belirlenen akranların aileleri ile araştırmacı bire bir görüşmüş, ailelere araştırma ile ilgili gerekli açıklamalar yapılmış ve ailelerden sözlü ve yazılı gerekli izinler alınmıştır.

Akran Eğitimi

AAUFA programı öncesi, NGG 6 öğrencinin akran model olarak yetiştirilme süreci gerçekleştirilmiştir. Akran eğitimi sürecinin hazırlanmasında literatür taraması (Özaydın, Tekin-İftar ve Kaner, 2008; Sazak ve Tekinarslan-Çifçi, 2003; Stanish ve Temple, 2012; Temple ve Stanish, 2011) ve uzman görüşlerinden yararlanılmıştır. Akran eğitimi sürecinde, NGG öğrenciler ile birlikte hedef öğrencilerin özellikleri, farklı insanların birbirlerinden nasıl öğrendikleri, hedef öğrenciler ile iletişim kurma (istek, teklif ve yönerge sunma) ve hedef öğrenciler ile oyun başlatma konularını içeren 40'ar dakikalık 3 eğitim oturumu düzenlenmiştir.

AAUFA Programı

Uygulama grubunda yer alan ODZY olan öğrenciler ve NGG 6 akran ile birlikte 11 hafta süresince haftada 3 gün

1'er saat süre ile AAUFA programı gerçekleştirilmiştir. Programda; literatür taraması (Gençlik ve Spor Bakanlığı, 2014; Özen ve diğerleri, 2012) ve uzman görüşleri doğrultusunda, ODZY olan öğrencilerin sosyal etkileşimlerini arttıracak, akranların ilgisini çekebilecek, iş birliğine dayalı, ritim ve müzik içeren aktivitelere ağırlık verilmiştir. Program genel içerik olarak; ısınma hareketleri (ritim ve müzikli), işlevsel egzersizler (eşli ve bireysel), istasyon parkurları, stafet yarışları, eğitsel oyunlar (eşli, yardımlaşmalı, gruplu, kurallı, ritimli ve müzikli oyunlar), sportif yarışmalar ve esnetme-soğuma (eşli, grupla ve bireysel) bölümlerinden oluşmuştur. Programda yer alan tüm aktiviteler iki beden eğitimi öğretmeni ve iki özel eğitim öğretmeni tarafından yürütülmüştür.

Hawthorne Etkisi

Deneysel çalışmalarda, katılımcıların uygulamaların bir parçası olduklarının farkına varmaları ile birlikte araştırma sürecinde fazladan dikkat ve çaba gösterebildikleri öne sürülmektedir. Hawthorne Etkisi olarak adlandırılan bu durumda, katılımcılar araştırmacının süreci değiştirme için ekstra düzenlemeler yaptığını gözlemlemekte, yapılan yeniliklerden etkilenmekte ve normalden farklı davranışlar sergilemektedir (Merrett, 2006). Bu sebeple deneysel çalışmalarda önemli bir etkileyici değişken olan Hawthorne Etkisi'nin kontrol edilmesi son derece önemlidir. Mevcut araştırmada, Hawthorne Etkisi'nin kontrol altına alınması amacıyla kontrol grubunda yer alan ODZY olan öğrencilere haftanın 1 günü serbest fiziksel aktiviteler yaptırılmıştır. Dolayısıyla uygulama grubunda yer alan öğrencilerin ve annelerin, araştırma kapsamında yalnız kendileri ile ilgili değişiklikler yapıldığına dair bir kanı elde etmelerinin önüne geçilmeye çalışılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında hem nicel hem nitel veri toplanmıştır. Araştırmanın nicel verileri, American Association on Mental Deficiency (AAMD) Adaptive Behavior Scala-Uyumsal Davranış Skalasının gelişimsel özellikler alt başlıklarından biri olan Sosyalleşme alt boyutu kullanılarak; nitel verileri ise Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu aracılığıyla elde edilmiştir.

AAMD Uyumsal Davranış Skalası: AAMD Uyumsal Davranış Skalası, çocuk ve erişkinlerde günlük yaşam aktivitelerindeki bağımsızlık ve sosyal davranışları değerlendiren standartlaştırılmış bir veri toplama aracıdır (Azaula, Msall ve Buck, 2000). Skala, zihin yetersizliği olan bireylerin tanınmasında yaygın olarak kullanıldığı kadar bu bireylerin eğitim gereksinimlerinin belirlenmesinde de önemli kolaylıklar sağlamaktadır. Uyumsal Davranış Skalası'nın Türkçe çevirisi ve standardizasyonu Epir tarafından 1974 yılında yapılmıştır (Epir, 1976). Sosyalleşme alt başlığında yer alan maddeler; zihin yetersizliği olan bireylerin iş birliği, yardımlaşma, başkalarını dikkate alma, aile, yakın çevre, arkadaşlar ve uzak tanıdıklar hakkında bilgi sahibi olma, grup oyunlarında veya faaliyetlerinde başkalarıyla etkileşimde bulunma, grup faaliyetlerine katılmadaki liderlik, faal üyelik ve basit üyelik, paylaşımcılık ve sosyal olgunluk özelliklerini belirlemeye yöneliktir.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu: Araştırmada, AAUFA programı sonrası ODZY olan öğrencilerin sosyalleşme düzeylerinde meydana gelen değişimler hakkında annelerinin görüşlerinin alınması amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme formu, katılımcıların belirli bir konu ile ilgili düşüncelerini özgürce ifade etmelerine fırsat sunan etkili bir yöntemdir (Bogdan ve Biklen, 2007). Görüşme formunun hazırlanma sürecinde öncelikle literatürdeki konu ile ilgili yapılmış çalışmalar incelenmiştir (Ataman-Yancı, 2011; Çevik ve Kabasakal, 2013; İlhan, 2008; Stanish ve Temple, 2012; Temple ve Stanish, 2011). Ardından araştırmanın nicel boyutunda elde edilen sonuçlar göz önünde bulundurularak taslak sorular hazırlanmıştır. Taslak sorular beden eğitimi, çocuk gelişimi, özel eğitim ve Türkçe alanında uzman beş akademisyenin değerlendirmesine sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda şekillendirilen görüşme soruları, araştırma grubundaki zihin yetersizliği olan öğrencilerin anneleri ile benzer özelliklere sahip 2 anne üzerinde pilot uygulama yapılarak, anlaşılabilirlik bakımından gözden geçirilmiş ve nihai şeklini almıştır. Gönüllük ilkesi doğrultusunda araştırmaya katılan annelere araştırmanın amacı, içeriği ve elde edilecek bilgi, bulgu ve sonuçların nerede ve nasıl kullanılacağı ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Görüşmelerde elde edilen sonuçların gizli kalacağı konusunda annelerde güven duygusu oluşturulmuş ve görüşmelerin annelerin uygun oldukları zaman diliminde yapılmasına özen gösterilmiştir. Görüşmeler süresince veriler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Anneler ile gerçekleştirilen görüşmeler 7 ile 14 dakika arasında sürmüştür.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizinde hem nicel hem nitel veri analiz teknikleri kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde, SPSS 15.00 istatistik paket programdan yararlanılmıştır. Bu doğrultuda, ODZY olan öğrencilerin sosyalleşme düzeylerine dair ön test, son test ve izleme ölçümlerinde elde edilen puanlar arasındaki farklılığın tespiti için nonparametric düzende Wilcoxon İşaretli Sıralar testine başvurulmuştur. Nitel verilerinin analizinde ise betimsel

analiz yönteminden faydalanılmıştır. Betimsel analiz sürecinde ilk olarak, ODZY olan öğrencilerin anneleri ile yapılan görüşmeler yazılı metne aktarılmıştır. Yazılı metinlerde herhangi bir karışıklık olmaması amacıyla görüşme formları annelere verilen rumuz isimleri doğrultusunda sınıflandırılmıştır. Yazılı metinlerdeki veriler tekrar tekrar gözden geçirilmiş ve verilere ilişkin kodlar yazılmıştır. Ardından, bu kodlar özellikleri doğrultusunda bir araya getirilerek kategoriler oluşturulmuştur. Söz konusu kategoriler, arkadaş çevresinin genişlemesi, arkadaşlarıyla etkileşim, bir gruba ait olma, paylaşımcılık, grup kurallarına uyma ve başkalarını dikkate alma, şeklindedir. Kategorilerde yer alan bulguların sunumunda betimsel bir anlatım tercih edilerek yorumlamalarda sık sık doğudan alıntılara yer verilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Geçerlik ve Güvenirlik

Karma araştırma yönteminde desenlenen bu araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanması amacıyla hem nicel hem nitel veriler için geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır.

Nicel verilerin geçerlik ve güvenilirliği: Nicel araştırma yöntemlerinde ölçme aracının geçerlik ve güvenilirliği temel etken olduğu için yapılan geçerlik ve güvenilirlik hesaplamaları ölçme aracına yöneliktir (Türnüklü, 2000). Bu doğrultuda, araştırma kapsamında kullanılan ölçme aracının güvenilirliği için iç tutarlık katsayısı (Cronbach Alpha) hesaplanmıştır. AAMD Uyumsal Davranış Skalası sosyalleşme alt boyutunun Cronbach Alpha katsayısı .83 olarak belirlenmiştir. Nitel verilerin geçerlik ve güvenilirliği: Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması amacıyla araştırma ortamında uzun süre geçirme, veriler ve analizlerin araştırılan kişilerin kontrolüne sunulması, yorumların uzman kişilerce teyit edilmesi, verilerin ayrıntılı olarak rapor edilmesi, araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığının açıklaması vb. gibi durumlara dikkat edilmesi önerilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu kapsamda, mevcut araştırmanın nitel verilerine ilişkin geçerlik ve güvenilirlik yukarıda belirtilen ölçütler doğrultusunda desenlenmiştir. Nitel veri analizi sonucunda ulaşılan kavramsal kategorilerin elde edilen temaları temsil edip etmediğini tespit etmek amacıyla veriler nitel araştırmalar konusunda uzman 2 akademisyen tarafından ayrı ayrı analiz edilmiştir. Söz konusu nitel verilerin güvenilirliği sağlamak amacıyla (Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş ayrılığı) x 100) formülü kullanılmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Veriler için hesaplanan uzmanlar arası görüş birliği 96 % olarak tespit edilmiştir.

3. Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, araştırma kapsamında elde edilen nicel ve nitel bulgular alt problemler doğrultusunda sunulmuştur.

Birinci Alt Problem Cümlesine İlişkin Bulgular

Uygulama ve kontrol grubunda yer alan ODZY olan öğrencilerin sosyalleşme düzeyleri, AAUFA programı öncesi ve sonrası arasında anlamlı farklılık göstermekte midir? ODZY olan öğrencilerin AAMD Uyumsal Davranış Skalası Sosyalleşme alt boyutundan aldıkları ön test - son test puanların karşılaştırılmasına ilişkin bulgular aşağıda Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Uygulama ve kontrol grubunun ön test - son test puanların karşılaştırılması

Grup	Son Test-Ön Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Uygulama	Negatif Sıra	0	0,00	0,00	-2,226	0,26
	Pozitif Sıra	6	3,50	21,00		
	Eşit	0	-	-		
Kontrol	Negatif Sıra	2	1,75	3,50	-0,272	0,785
	Pozitif Sıra	1	2,00	2,00		
	Eşit	3	-	-		

* $p < 0.05$.

Tablo 1’de görüldüğü gibi, uygulama grubunun AAMD Uyumsal Davranış Skalası Sosyalleşme alt boyutundan almış olduğu ön test - son test puanları arasında son test lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir (Z: -2,226; p: 0.026<0.05). Buna karşın, kontrol grubunun AAMD Uyumsal Davranış Skalası Sosyalleşme alt boyutundan almış olduğu ön test - son test puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir (Z: -0.272; p: 0.785>0.05).

İkinci Alt Problem Cümlesine İlişkin Bulgular

Uygulama ve kontrol grubunda yer alan ODZY olan öğrencilerin Sosyalleşme düzeyleri, AAUFA programı sonrası ve araştırmadan bir ay sonra elde edilen izleme ölçümü arasında anlamlı farklılık göstermekte midir? ODZY olan öğrencilerin AAMD Uyumsal Davranış Skalası Sosyalleşme alt boyutundan aldıkları son test - izleme ölçümü puanları

arasında anlamlı farklılık olup olmadığına ilişkin bulgular aşağıda Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Uygulama ve kontrol grubunun son test - izleme ölçümü puanlarının karşılaştırılması

Grup	İzleme Ölçümü-Son Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Uygulama	Negatif Sıra	3	2,00	6,00	-1,633	0,102
	Pozitif Sıra	0	0,00	0,00		
	Eşit	3	-	-		
Kontrol	Negatif Sıra	3	2,67	8,00	1,134	0,257
	Pozitif Sıra	1	2,00	2,00		
	Eşit	2	-	-		

Tablo 2 incelendiğinde, uygulama grubunun AAMD Uyumsal Davranış Skalası Sosyalleşme alt boyutundan almış olduğu son test - izleme ölçümü puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir (Z: -1.633; p: 0.102>0.05). Bunun yanı sıra, kontrol grubunun AAMD Uyumsal Davranış Skalası Sosyalleşme alt boyutundan almış olduğu son test - izleme ölçümü puanları arasında da anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir (Z: 1,134; p: 0.254>0.05).

Üçüncü Alt Problem Cümlesine İlişkin Bulgular

AAUFA programı sonrası uygulama grubunda yer alan ODZY olan öğrencilerin sosyalleşme düzeyleri hakkında annelerinin görüşleri nelerdir? Araştırmanın nicel bölümünde, uygulama grubunda yer alan ODZY olan öğrencilerin sosyalleşme düzeylerinin AAUFA programı öncesi ve sonrası arasında anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Uygulama grubundaki öğrencilerin sosyalleşme düzeylerindeki bu farklılığın derinlemesine incelenmesi amacıyla anneleri ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler neticesinde elde edilen bulgular aşağıda Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. Uygulama grubunda yer alan ODZY olan öğrencilerin sosyalleşme düzeyleri hakkında, AAUFA programı sonrası annelerinin belirttikleri görüşler

Kategoriler	f
Arkadaş çevresinin genişlemesi	6
Arkadaşlarıyla etkileşim	6
Bir gruba ait olma	6
Paylaşıcılık	5
Grup kurallarına uyma	4
Başkalarını dikkate alma	2

Tablo 3’te, uygulama grubundaki ODZY olan öğrencilerin sosyalleşme düzeyleri hakkında, AAUFA programı sonrası annelerinin belirttikleri görüşleri temsil eden kategorilere yer verilmiştir. Kategorilerde yer alan anne görüşlerinin bazıları şu şekildedir.

“Spor ile birçok arkadaşı oldu. Onları izlemeye gelen çocuklar ile de tanıştı. Arkadaş çevresi genişledi. Arkadaş çevresindeki gelişmeler yani daha nitelikli arkadaşlıklar edildi. Farklı arkadaşlıklar kurdu” (Ayşe).

“Evde sürekli yalnız ve içine kapanık duruyordu. Bizimle de pek bir ilgisi yok ve konuşmuyordu. Böyle etkinliklere katıldı konuştuğu arkadaşları oldu. Arkadaşları ile etkileşim kurması çok hoşuma gitti” (Begüm).

“... içine kapanıktı oğlum. Spor ile bir grubu oldu yarışmalarda birlikte çalıştılar. Onlarla hareket etmeye başladı” (Cemre).

“... bir şeyini paylaşmayı sevmiyor. Kimseye eşyalarını vermiyor. ... tabi bu sizin aktiviteleriniz ile çok gelişti diyebilirim. Arkadaşları istediğinde elindeki topu verdiğini gördüm. Heyecanlandı hatta kendi hemen topu arkadaşına verip koş koş çabuk demeye başladı” (Demet).

“... ile bu konuda çok fazla ilgilenemedim. Anlatmıştım size hocam kardeşinin de özel durumu var. ... 'nin tek sosyal aktivitesi özel eğitimdi. Evde çok sıkılıyordu. Size çok teşekkür ederim bu etkinlikler için. ... orada arkadaşları ile konuştu dinledi onlara bir şeyler anlattı. Başkalarını dikkate alması onlara yönelmesi çok büyük gelişmeler” (Elif).

“Açıkçası çok kurallara uyan bir çocuk değildir. Sporda çok kurallara başlarda uyamadı. Ama diğer çocuklar çok iyiydi. Hemen durumu toparlayıp özel ilgilendiler. Tabi anladı yarışlarda kazanmak için arkadaşları ile birlikte hareket etti, onlara uymaya başladı” (Gamze).

Kategorilerde yer alan anne görüşleri değerlendirildiğinde, AAUFA programı sonrası zihin yetersizliği olan öğrencilerin arkadaş çevrelerinin arttığı, yeni arkadaşlıklar edindikleri, arkadaşlarıyla etkileşim kurdukları, bir grup ile birlikte hareket ettikleri, grup kurallarına uymaya başladıkları ve paylaşımcılık özelliklerinin gelişim gösterdiği belirlenmiştir.

4. Tartışma

Bu çalışmada, akran aracılı olarak sunulan uyarlanmış fiziksel aktivitelerin zihin yetersizliği olan öğrencilerin sosyalleşme düzeyleri üzerinde etkisinin olup olmadığı incelenmiştir. Bu genel amaç doğrultusunda, çalışmaya katılan ODZY olan öğrencilerin sosyalleşme düzeylerinin daha derinlemesine ele alınması için karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Dolayısıyla araştırma sonucunda hem nicel hem nitel bulgular elde edilmiştir.

Araştırma sonucu elde edilen nicel bulgulara göre, uygulama grubundaki ODZY olan öğrencilerin ön test - son test sosyalleşme puanları arasında son test lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Buna karşın, kontrol grubundaki ODZY olan öğrencilerin ön test - son test sosyalleşme puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı saptanmıştır. Bu sonuç, AAUFA programının ODZY olan öğrencilerin sosyalleşme düzeyleri üzerinde olumlu yönde bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Uygulama grubunda yer alan ODZY olan öğrencilerin AAUFA programı sonrası sosyalleşme düzeylerinde gözlenen olumlu değişimin, araştırmadan bir ay sonra elde edilen izleme ölçümünde devam ettiği belirlenmiştir.

Araştırmanın nicel boyutunda ulaşılan bu sonuçların ayrıntılı olarak irdelenmesi amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanarak uygulama grubundaki ODZY olan öğrencilerin anneleri ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler neticesinde nicel bölümde ulaşılan bulguları detaylandırarak nitel bulgular elde edilmiştir. Söz konusu nitel bulgulara göre; AAUFA programına katılan ODZY olan öğrencilerin arkadaş çevresinin genişlediği, arkadaşlarıyla etkileşim kurdukları, bir grup ile birlikte hareket ettikleri, grup kurallarına uymaya başladıkları ve paylaşımcılık özelliklerinin geliştiği tespit edilmiştir.

Araştırma kapsamında, ODZY olan öğrencilerin sosyalleşme düzeylerine dair elde edilen sonuçlar, akran aracılı uyarlanmış fiziksel aktivitelere katılan zihin yetersizliği olan bireylerin sosyal gelişimlerinde olumlu değişimler olduğunu ortaya koyan önceki çalışmalar ile benzer niteliktedir. Stanish ve Temple (2012) tarafından yapılan çalışmada, zihin yetersizliği olan bireylerin katılım gösterdikleri akran rehberliğindeki egzersizlerin bu bireylere önemli bir sosyal destek sağladığı ve onların topluma katılımlarını kolaylaştırdığı belirlenmiştir. Temple ve Stanish (2011) tarafından yapılan çalışmada ise akran rehberliğinde sunulan egzersizlerin zihin yetersizliği olan bireylerin yeni arkadaşlıklar kurmaları üzerinde olumlu etkilere sahip olduğu saptanmıştır. İlgili literatürde, AAUFA'ların zihin yetersizliği olan bireylerin yanı sıra özellikle sosyal becerilerde sınırlılık gösteren Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan bireylerin sosyal gelişimleri üzerinde de olumlu etkileri olduğu belirtilmektedir. Yarımkaya ve diğerleri (2017) AAUFA programına katılan OSB olan bir bireyin iletişim becerilerini incelediği çalışmada, OSB olan bir bireyin program sonrası daha uzun süreli göz teması kurabildiğini, isteklerini ifade edebildiğini, bir başkasının nerede olduğunu sorabildiğini, tepkisiz kaldığı durumların azaldığını, daha fazla kelime içeren cümleler kurduğunu ve daha fazla konuşkanlık özellikleri gösterdiğini tespit etmiştir. Brookman ve diğerleri (2003) bir rekreasyon etkinliği olarak yaz kampının OSB olan bireylerin sosyal etkileşim düzeyleri üzerindeki etkililiğini incelediği çalışmada, NGG akran ve yardımcı personeller desteğinde sunulan rekreatif kamp etkinliklerinin (yüzme, dans, jimnastik, kaya tırmanma vb.) OSB olan bireylerin sözel ve sözel olmayan sosyal etkileşim, kamp rutinlerine uygun katılım ve sosyal konuşmalar esnasında soru sorma ve cevap verme gibi becerilerinin gelişimi için etkili bir model olduğunu ortaya koymuştur. Chu ve Pan (2012) ise OSB olan çocukların sosyal etkileşimleri üzerinde su içi egzersizlerin etkisini incelediği çalışmada, öğretmen yönlendirmeli, akran-kardeş yardımcı ve gönüllü destekli sunulan su içi egzersizlerinin, OSB olan çocukların sosyal etkileşimlerinde ve sudaki becerilerinde olumlu değişimler oluşturduğunu öne sürmüştür.

İlgili literatürde, akran aracılı olarak sunulmasa da tek başına uyarlanmış fiziksel aktivitelerin zihin yetersizliği olan bireylerin sosyal gelişimleri üzerinde olumlu etkiler meydana getirdiğini ortaya koyan çalışmalara rastlamak mümkündür (Ataman-Yancı, 2011; Çevik ve Kabasakal, 2013; İlhan, 2008; Murphy ve Carbone, 2008; Solish, Perry ve Minnes, 2010; Sperstein, Glick ve Parker, 2009). Ancak, söz konusu çalışmalarda zihin yetersizliği olan bireylerin NGG akranları ile sosyal etkileşim kuracakları bir ortamın oluşturulmadığı, zihin yetersizliği olan bireylerin sosyal gelişimlerinin desteklenmesi amacıyla yalnızca uyarlanmış fiziksel aktivitelerin etkilerinden yararlanılmaya çalışıldığı saptanmıştır. Şüphesiz, uyarlanmış fiziksel aktivitelerin zihin yetersizliği olan ve olmayan bireylerin gelişim alanları üzerindeki son derece doğal ve olumlu etkileri araştırmacıların üzerinde uzlaştığı bir konudur. Ancak, özel eğitimin önemli bir ilkesi özel gereksinimi olan bireylerin mümkün olduğunca NGG akranları ile bir arada eğitim sürecine dâhil edilmesini içermektedir. Bu bağlamda, özel eğitim ilkelerine uygun olarak zihin yetersizliği olan öğrencileri NGG akranları ile birlikte eğitim programına dâhil eden mevcut araştırmanın, zihin yetersizliği olan bireylerin sosyal gelişimlerini desteklemek

amacıyla yalnızca uyarlanmış fiziksel aktiviteleri kullanan çalışmalara göre daha güçlü bir yöne sahip olduğu düşünülmektedir.

Sonuç olarak, AAUFA programının araştırmaya katılan ODZY olan öğrencilerin sosyalleşme düzeyleri üzerinde olumlu yönde etki oluşturduğu izlenimi edinilmiştir. Zihin yetersizliği olan öğrencilerin sosyalleşme düzeyleri hakkında araştırma sonrası annelerinin bildirdiği olumlu görüşler, bu izlenimi güçlendirmiştir. Araştırmanın yukarıda bahsedilen güçlü yönlerine karşın elde edilen sonuçlar yorumlanırken, araştırmanın 12 ODZY olan öğrenci ile yürütüldüğü sınırlılığı göz önünde bulundurulmalıdır. Araştırma kapsamında ulaşılan sonuçlar ve araştırma sınırlılığı doğrultusunda, uygulamaya ve ileriki çalışmalara yönelik şu önerilerde bulunulabilir.

1. Genel eğitim okullarında öğrenim gören zihin yetersizliği olan öğrencilerin akran ilişkileri göz önünde bulundurularak, NGG akranları ile mümkün olduğunca beden eğitimi ve spor derslerine birlikte katılımları sağlanabilir.
2. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin zihin yetersizliği olan bireylere yönelik akran aracılı uygulamalar konusundaki bilgi ve beceri seviyeleri araştırılarak, gerekli bilgi ve becerilerin öğretmenlere kazandırılması için hizmet içi eğitim çalışmaları düzenlenebilir.
3. Araştırma kapsamında zihin yetersizliği olan öğrencilere uygulanan AAUFA programı ileriki araştırmalarda farklı özel gereksinimi olan gruplara uygulanarak programın etkililiği incelenebilir.
4. İleriki araştırmalarda katılımcı sayısı artırılarak AAUFA programının zihin yetersizliği olan öğrencilerin sosyal gelişimleri üzerindeki etkisinin genellenebilmesine katkı sağlanabilir.

5. Kaynakça

- Abdelkarim, R., Abuiyada, R. (2016). The effect of peer teaching on mathematics academic achievement of the undergraduate students in oman. *International Education Studies*, 9(5), 124-132.
- Ataman-Yancı, H. B. (2011). Öğretilebilir zihinsel engeli olan çocukların ruhsal ve sosyal uyumunda sportif rekreasyonun önemi. *Uluslararası Hakemli Akademik Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 224-235.
- Avcıoğlu, H. (2005). *Etkinliklerle sosyal beceri eğitimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Avcıoğlu, H. (2012). Zihinsel yetersizliği olan çocuklara sosyal beceri kazandırmada işbirliğine dayalı öğrenme ve drama yöntemlerinin etkililiği. *Eğitim ve Bilim*, 37(163), 111-125.
- Azula, M., Msall, M. E., Buck, G. (2000). Measuring functional status and family support in older school-aged children with cerebral palsy: Comparison of three instruments. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 81(3), 307-311.
- Benè, K. L., Bergus, G. (2014). When learners become teachers. A review of peer teaching in medical student education. *Family Medicine*, 46(10), 783-787.
- Bogdan, R. C. and Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods*. Boston: Pearson Education, Inc.
- Bouffard, M., Reid, G. (2012). The good, the bad, and the ugly of evidence-based practice. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 29(1), 1-24.
- Brookman, L., Boettcher, M., Klein, E., Openden, D., Koegel, R. L., Koegel, L. K. (2003). Facilitating social interactions in a community summer camp setting for children with Autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 5(4), 249-252.
- Carter, E. W., Hughes, C. (2005). Increasing social interaction among adolescents with intellectual disabilities and their general education peers: Effective interventions. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 30(4), 179-193.
- Carter, E. W., Sisco, L. G., Chung, Y., Stanton-Chapman, T. L. (2010). Peer interactions of students with intellectual disabilities and/or autism: A map of the intervention literature. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 35(3-4), 63-79.
- Choi, H., Heckenlaible, G. M. J. (1998). Classroom-based social skills training: Impact on peer acceptance of first-grade students. *Journal of Education Research*, 91(4), 209-214.
- Chu, C., Pan, C. (2012). The effect of peer-and sibling-assisted aquatic program on interaction behaviors and aquatic skills of children with autism spectrum disorders and their peers/siblings. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6(3), 1211-1223.
- Creswell, J. W. ve Plano-Clark, V. L. (2014). *Karma yöntem araştırmaları: Tasarımı ve yürütülmesi*, (A. Delice, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çevik, O., Kabasakal, K. (2013). Spor etkinliklerinin, engelli bireylerin toplumsal uyumuna ve sporla sosyalleşmelerine etkisinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal ve Ekonomik Bilimler Dergisi*, 3(2), 74-83.
- Ekici, G. (2008). Sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı düzeyine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 98-110.
- Epir, S. (1976). *İlkokul çocukları için AAMD uyumsal davranış skalası (1974 revizyonu)*, *Türkçe Adaptasyon El Kitabı*. Ankara: MEB Talim Terbiye Dairesi.
- Fox, J., Shores, R., Lindeman, D., Strain, P. (1986). Maintaining social initiations of withdrawn handicapped and nonhandicapped preschoolers thorough a response-dependent fading tactic. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 14(3), 387-396.

- Gençlik ve Spor Bakanlığı. (2014). İlkokul oyun kartları. <http://okulsportal.gsb.gov.tr/PortalAdmin/Uploads/OkulSportal/Documents/2014-2015%20%C4%B0LKOKUL%20F%C4%B0Z%C4%B0KSEL%20ETK%C4%B0NL%C4%B0K%20%C3%96R-NEK%20OYUNLARI.PDF> adresinden elde edilmiştir.
- Goldstein, H., Wickstrom, S. (1986). Peer intervention effects on communicative interaction among handicapped and nonhandicapped preschoolers. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 19(2), 209-214.
- Gözütok, D. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Ekinoks Yayınevi.
- Huang, W., Cuvo, A. J. (1997). Social skills training for adults with mental retardation in job-related settings. *Behavior Modification*, 21(1), 3-44.
- Hutzler, S. (2011). Evidence-based practice and research: A challenge to adapted physical activity. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 28(3), 189-209.
- İlhan, E. L. (2008). Eğitilebilir zihinsel engelli çocuklarda beden eğitimi ve sporun sosyalleşme düzeylerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(1), 315-324.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- La Greca, A. M., Mesibov, G. B. (1979). Social skills intervention with learning disabled children: Selecting skills and implementing training. *Journal of Clinical Child Psychology*, 8(3), 234-241.
- Merrel, K. W. and Gimpel, G. A. (1998). *Social skills of children and adolescents*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Merrett, F. (2006). Reflections on the Hawthorne Effect. *Educational Psychology*, 26(1), 143-146.
- Miles, M. B. and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Murphy, N. A., Carbone, P. S. (2008). Promoting the participation of children with disabilities in sports, recreation, and physical activities. *Pediatrics*, 121(5), 1057-1061.
- Özaydın, L., Tekin-İftar, E., Kaner, S. (2008). Arkadaşlık becerilerini geliştirme programının özel gereksinimi olan okul öncesi çocuklarının sosyal etkileşimlerine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9(1), 15-32.
- Özen, G., Timurkaan, S., Güllü, M., Timurkaan, H. S., Meriç, F., Uğraş, S., Çoban, D. Ç. (2012). *Eğitsel oyunlar*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Reid, G., Bouffard, M., MacDonald, C. (2012). Creating evidence-based practice in adapted physical activity. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 29(2), 115-131.
- Rustin, L. and Kuhr, A. (1989). *Social skills and the speech impaired*. London: Input Typesetting Ltd.
- Sazak-Pınar, E., Tekinarslan-Çiftçi, İ. (2003). Zihin engelli birey için hazırlanan akran aracılı sosyal beceri öğretim programının etkililiğinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 4(2), 13-30.
- El-Sayed, S. H., Metwally, F. G., Abdeen, M. A. (2013). Effect of peer teaching on the performance of undergraduate nursing students enrolled in nursing administration course. *Journal of Nursing Education and Practice*, 3(9), 156-166.
- Schalock, R. L., Borthwick-Duffy, S. A., Bradley, V. J., Buntinx, W. H. E., Coulter, D. L., Craig, E. M., Yeager, M. H. (2010). *Intellectual disability: Definition, classification, and systems of supports*. Washington, DC: AAIDD.
- Silverman, M. J. (2009). The effect of positive peer reinforcement on psychological measures and guitar songleading performance in university students. *Update: Journal of Research in Music Education*, 28(1), 3-8.
- Siperstein, G. N., Glick, G. C., Parker, R. C. (2009). Social inclusion of children with intellectual disabilities in a recreational setting. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 47(2), 97-107.
- Solish, A., Perry, A., Minnes, P. (2010). Participation of children with and without disabilities in social, recreational and leisure activities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 23(3), 226-236.
- Stanish, H. I., Temple, V. A. (2012). Efficacy of a peer-guided exercise programme for adolescents with intellectual disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 25(4), 319-328.
- Temple, V. A., Stanish, H. I. (2011). The feasibility of using a peer-guided model to enhance participation in community-based physical activity for youth with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disabilities*, 15(3), 209-217.
- Thorkildsen, R. (1985). Using an interactive videodisc program to teach social skills to handicapped children. *American Annals of the Deaf*, 130(5), 383-385.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılacak nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24, 543-559.
- Yarımkaya, E., İlhan, E. L., Karasu, N. (2017). Akran aracılı uyarlanmış fiziksel aktivitelere katılan otizm spektrum bozukluğu olan bir bireyin iletişim becerilerindeki değişimlerin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(2), 225-252.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zingaro, D., Porter, L. (2014). Peer instruction in computing: The value of instructor intervention. *Computers & Education*, 71, 87-96.



Üniversite Öğrencilerinin Devamsızlık Eğilimleri: Lojistik Yordayıcılık Absence Trend of Undergraduates: Logistic Prediction

Celal Teyyar UĞURLU^a, H.Gonca USTA^a, A.Salih ŞİMŞEK^a

^aCumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Sivas, Türkiye

Öz

Bu araştırmanın amacı; devamsızlığa ilişkin nedenleri cinsiyet, sınıf düzeyi, fakülte gibi değişkenler açısından irdelemek ve aralarındaki yordayıcılığı test etmektir. Araştırmanın modeli ilişkisel tarama modelindedir. Bu çalışmada kullanılacak ilişkisel model lojistik regresyondur. Araştırmanın çalışma grubu Cumhuriyet Üniversitesi'nde öğrenim gören 548 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Devamsızlık Eğilimi Ölçeği" (DEÖ) kullanılmıştır. Bulgulara göre öğrencilerin genel not ortalaması, haftalık ders saatleri, haftalık devamsızlık saatleri düzeyleri devamsızlık eğilimleri üzerinde manidar olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin genel ortalamaları devamsızlık eğilimlerini düşürürken not ortalamalarının yükselmesi öğrencilerin derslerine olan ilgilerinin arttığını göstermektedir. Öğrencilerin bir haftalık ders saatindeki bir birimlik artış devama ilişkin eğilimlerini de artırmaktadır. Öğrencilerin okuldaki haftalık ders saatlerinin artması devamsızlık davranışlarını azaltarak öğrencilerin derslere daha fazla devam etmelerini sağladığı görülmüştür.

Anahtar Sözcükler

devamsızlık
devamsızlık eğilimi
lojistik regresyon

Keywords

absence
absence trend
logistic regression

Abstract

This study aims to examine the reasons of absence with regard to certain variables like sex, grade and faculty and to test the prediction between these variables. The model the research is relational scanning model. The relational model which will be used in this research is logistic regression. The study group of the research consists of Cumhuriyet University included 548 undergraduates. "Absence Trend Scale" (ATS) has been used as data collection tool in the research. According to findings, the grade point average, weekly periods, weekly absence levels of the undergraduates are significant for their absence trend. While the grade point averages of the undergraduates decrease their absence trends, higher grade point averages refers to higher attraction to the courses of undergraduates. One unit increase in weekly period of the undergraduates leads to an increase in absence trend. It has been seen that one unit increase in weekly period of the students provides that students go on their courses more frequently by decreasing their absence trend

Extended Abstract

An absence for any job may be developed a result of reluctance stemming from the perception of this work or from other sources. The students in the schools may improve their relationships between schools with the sense of mission or responsibility to undertake. However the reason of an absence-presence in an institution, charge or school varies according to various reasons. Absence students in school may be a significant intermediate variable for psychological, social and academic success of the students. Therefore it is important to criticize the absence case, attitude of absence and reasons of absence. Various answers can be found for the question of "What is absence as an important case?". This study aims to examine the reasons of absence with regard to certain variables like sex, grade and faculty and to test the prediction between these variables

Method

The model of the research is relational screening model. Relational researches are the correlational researches in which the relationship between two or more variables is examined. The relational model that may be used in this study is logistic regression model. The cases- in which dependent variables of the logistic regression (predicting variables) aren't continuous or quantitative variable that is, it is a categorical or rating type - is considered as beneficial. The logistic regression aims to take the measure of categorical dependent variable. The study group of the research consists of Cumhuriyet University included 548 undergraduates. "Absence Trend Scale" (ATS)-which was developed by Usta, Uğurlu and Şimşek (2014) to determine the absence trend of undergraduates has been used as data collection tool in the research. In this research undergraduates have been divided into three groups like lower, intermediate and higher attitude levels according to their points in "Absence Trend Scale". When the undergraduates have been divided into three groups, since they may come from the same population, homogenous sub-groups of individuals have been created by applying "Two-stage Clustering Analysis".

In logistic regression analysis; there should be no high correlation between independent variables, since logistic regression is highly sensitive to high correlation, there should be no multilinear correlation problem between independent variables. It was determined in this research that the correlation value between independent variables has been $r < .90$. Accordingly no multilinear correlation problem has been detected.

In order to determine whether there is a multilinear correlation problem between predictive variables in this analysis, tolerance and variance increment values have also been examined. If VIF value is less than 10 and tolerance value is more than 0.2, it means that there is no multilinear correlation problem. One of the hypotheses that need to be provided in Ordinal (In-line) Logistic Regression is analogousness hypothesis. It is seen that analogousness hypothesis which was tested by Chi-squared test is provided ($\chi^2 = 21.509, p = .063 > 0.05$)

Findings and Comments

It is seen that there is a significant difference between the established model with independent variables and starting model in which there is no independent variable. ($\chi^2 = 1124.983 - 1034.529 = 90.454, p = .000$). The chi-squared and deviation statistics of Pearson evaluate the conformity of the model by using the difference between observed and expected values. The significance values of model conformity wellness are seen as Pearson ($\chi^2 = 1042.100, p = .365 > 0.05$) and Deviation ($\chi^2 = 1033.142, p = .440 > 0.05$). The model conformity wellness displays the conformity of the datum with model and the significance value of model conformity wellness should be more than .05. In this case it may be stated that model is in conformity with data and H_0 hypothesis is agreed.

In the research, the conformity wellness of the model has been examined through pseudo- R^2 value. Pseudo- R^2 value aims to measure and examine the power of the relationship between dependent variables and independent variables. Mcfadden, Cox-Snell and Nagelkerke R^2 statistics are the most commonly-used pseudo- R^2 statistics. Obtained pseudo- R^2 value has been found as CoxandSnell (.153), Nagelkerke (.175) and McFadden (.080). Since the interpretation of pseudo- R^2 value with CoxandSnell value is difficult, the Nagelkerke value is considered and this value shows that what percentage of the dependent variables are defined by independent variables. Since these R^2 values aren't good criteria for logistic regression, they are low in these analyses. Accordingly; the definition percentage of the dependent variables by independent variables has been determined as 17.5%. Certain independent variables like age, general point average, weekly period, weekly absence, education duration, grade, satisfaction with the faculty and residence have been taken into consideration in this research. In order to determine whether the independent variables are significant or not, it should be consulted to Wald test. The usage of the Wald statistic in logistic regression provides the advantage that analysis becomes more objective and it may be finalized with

aplanatic parameter findings. In order to make an interpretation for model, it needs to achieve the odds ratio by taking the “e prime” of the Wald statistic. When the findings obtained from the significance analysis of model parameters are examined; it is seen that general point average (GPO) ($p = .008$), weekly period ($p = .000$) and weekly absence ($p = .000$) variables have no significant influence on the absence trend of undergraduates.

It is known that it needs to take the “e prime” of these values and to define reference categories in order to interpret the parameter in ordinal regression analysis. In other words interpretation should be made according to defined reference category. The examination of the parameter significance in this way is called as “interpretation according to odds ratio”. In odds ratio interpretation: the increment rate stemming from odds value which is more than 1 and decay rate stemming from odds value which is less than 1 are mentioned. Accordingly, one unit increase in general point of undergraduates increases the possibility of higher attraction level for attendance .460 units. When the odds rate of general point average variable is examined; it is seen that its odds value is 1,584 and it is more than 1. Accordingly it is seen that one unit increase in general point of undergraduates increases the level of attendance trend 1.59 times. The increment in general point average of the undergraduates is a factor which decreases the absence.

One unit increase in weekly period, increases the possibility of higher attraction level for attendance .069 units. When the odds rate of weekly period variable is examined; it is seen that its odds value is 1,071, that is; it is more than 1. Accordingly it is seen that one unit increase in weekly period increases the level of attendance trend 1.07 times. In other words the increment in weekly periods of the undergraduates is a factor which decreases the absence.

One unit increase in weekly absence of the undergraduate, increases the possibility of higher attraction level for attendance .258 units. When the odds rate of weekly absence variable is examined; it is seen that its odds value is .773 that is; it is less than 1 and that one unit increase in weekly absence increases the level of attendance trend .77 times. Accordingly the undergraduates -who have more absence than others- have also lower trend to attend the classes. When it is examined integrally; it may be concluded that increase in general point average and weekly period variables of undergraduates decreases the absence and an increase in absence period increases their absence trend.

Results and Discussion

According to results it is concluded that the general point average, weekly period and weekly absence of the undergraduates have a significant influence on absence trend. A research conducted shows that the absence trend of the daytime undergraduates is higher than the absence trend of evening education students. While the general point average of the undergraduates decrease their absence trend, the higher general point averages show the higher attraction of the undergraduates for courses. This situation can be explained as the higher academic success of the undergraduates render the absence trend negative. One unit increase in weekly period also increases the attendance trend of the undergraduates. It is seen that the increase in weekly period of the undergraduates decreases the absence trend so the undergraduates attend to classes more regularly. According to another result, an increase in weekly absence of the students increased their absence trends. Another study which was also conducted related to absence trend shows that there is negative relationship between the increases in the absence of undergraduates and success.

1. Giriş

Herhangi bir göreve ilişkin devamsızlık o işe ilişkin olumsuz bir algının ya da farklı nedenlere dayalı isteksizliğin sonucu olarak gelişebilir. Okullarda da öğrenciler üstlenilmesi gereken bir görev ya da sorumluluk bilinci içerisinde okulları ile aralarında bir bağ geliştirirler. Ancak bir kuruma, işe, göreve ya da okula devam-devamsızlık farklı nedenlere bağlı olarak değişebilir. Okula devamsızlık günümüzde farklı nedenlere dayalı istenmeyen bir davranış olarak kabul edilebilir.

Okula devamsızlık öğrencilerin psikolojik, sosyal ve nihayetinde akademik başarıları için önemli bir aracı değişken olarak görülebilir. Bu nedenle devamsızlık olgusunun, devamsızlığa ilişkin tutumların ve devamsızlık nedenleri gibi durumların irdelenmesi önem arz etmektedir. Önemli bir olgu olarak devamsızlık nedir? sorusuna farklı yanıtlar verilebilir.

Okullarda devamsızlık, ebeveynlerin bilgisi ve yasal bir sebep olmaksızın öğrencilerin derse katılmama (Uğurlu, Koç, Usta Sayın, ve Şimşek, 2012), düzenli olarak dersleri takip etmeme, yasal bir nedene bağlı olmaksızın ve mazeretsiz okula gelmeme, okula aralıklı ve sürekli gelmeme (Kearney ve Silverman, 1990; Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2009; Stoll, 1990) şeklinde tanımlanabilir. Devamsızlık bir okul yılında bütün okul ders saatlerinin % 30'unu daha fazlasını okula gelmeme olarak tanımlanır. Devamsızlık okullar için örgütsel bir problemdir. Yüksek düzeyli devamsızlıklar okullar için beraberinde yüksek riskleri de getirmektedir (Thornton, Darmodya ve McCoya, 2013).

“Niçin devamsızlık okullar için önemli bir sorundur?” sorusu günümüzde eğitim kalitesini artırmada önemli bir problem olarak görülebilir. Bu soru, okula devamsızlığın öğrencilerin davranışlarında okulun etkisini göz önüne alınması gerekliliğini ortaya koymaktadır. Çünkü okullar, yaşantı yoluyla davranış değişikliğini etkileyen bir etken olarak görülür. Austin ve Totaro'ya (2011) göre, okul zamanına nitelikli katılım başarımlarının niteliğini artırabilir. Yıldız ve Şanlı Kula'ya (2011) göre, okula devam okulun amaçlarının gerçekleştirilmesi açısından önemlidir (s. 134). Eğitim kurumları öğrencilerin akademik başarılarını ilgi alanlarına göre daha nitelikli davranışlara dönüştürme görevini üstlenmektedir (Silah, 2003). Oysa okullarda öğrencilerin devamsızlık durumu öğrencilerin başarımlarını olumsuz yönde etkileyebilir. Güncel alan yazın devamsızlık düzeyi yüksek öğrenci gruplarında öğrenme zorluklarının daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır (Strand ve Granlund, 2014).

Okula devamsızlık farklı nedenlerden kaynaklanabilir. Aile yapısı ve özellikleri, sosyo ekonomik düzey (Ingul, vd. 2011) bunlardan bazılarıdır. Genel olarak bakıldığında okula devamsızlığın birçok yazar tarafından benzer şekilde sınıflandığı görülmektedir. Bunlar alan yazında şöyle ifade edilmektedir: Öğretmen kaynaklı, okul kaynaklı, aile kaynaklı, çevre kaynaklı ve bireysel kaynaklı şeklindedir (Altınkurt, 2008; Bülbül, 2012; Hill, Standen ve Tattersfield, 2014; Monie, Sterling, Figgs ve Costo, 2008; Özbaş, 2010, Tutar, 2002). Bir başka sınıflamaya göre ise devamsızlık faktörleri; bireysel, okul ve psikososyal faktörler olarak sınıflandırılmaktadır.

Bu nedenler incelendiğinde; bu araştırmanın çalışma grubu ve araştırma amacına uygun değişkenler dikkate alınmıştır. Araştırmada devamsızlığa ilişkin nedenleri *cinsiyet*, *sınıf düzeyi*, *fakülte* gibi değişkenler açısından irdelenmek ve aralarındaki yordayıcılığı test amaçlanmaktadır. Üniversite öğrencilerinin “devamsızlık” davranışlarına ilişkin eğilimlerin bazı demografik değişkenlerle ilişkisini lojistik yordama ile ortaya koymaktır.

2. Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmanın modeli ilişki tarama modelindedir. İlişkisel araştırmalar iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişkilerin incelendiği korelasyonel araştırmalardır. Korelasyonel araştırmaların amacı değişkenlerin birlikte değişimlerinin veya değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenmesidir. Bu çalışmada kullanılacak regresyon modeli lojistik regresyondur. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk'e (2010) göre lojistik regresyon bağımlı değişkenin (yordayan değişken) sürekli ya da nicel bir değişken olmadığı başka bir deyişle kategorik ya da sınıflamalı olduğu durumlar için uygun olarak görülür. Lojistik regresyon kategorik veri analizinde önemli bir yere sahip olduğu kabul edilir. Lojistik regresyon ile amaç kategorik bağımlı değişkenin değerini tahmin etmektir.

Bu çalışmada bağımlı değişken olan öğrencilerin “devamsızlık eğilimi”ni belirlemede kullanılacak bağımsız değişkenler kombinasyonunu belirlemeye yönelik ikili lojistik regresyon analizi yapılmıştır. Bu nedenle bağımsız değişkenler aşağıda verilmiştir:

1. Cinsiyet (CINS) Kesikli Değişkendir.
2. Sınıf düzeyi (SNF DUZ) Kesikli Değişkendir.

3. Öğrenim zamanı (OGRN ZAMAN) Kesikli Değişkendir.
4. Genel Not Ortalaması (GNO) Sürekli değişkendir.
5. Bölümden Memnuniyet (MEMNYT) Kesikli Değişkendir.
6. Haftalık Ders Saati (DERS SAATI) Sürekli değişkendir.
7. Haftalık Devamsızlık Saati (DEVAMSZ_SAATI) Sürekli Değişkendir.
8. İkamet (İKMT) Kesikli değişkendir.

“Devamsızlık Eğilimi” olan bağımlı değişken ise iki aşamalı kümeleme analizi yöntemi ile düşük, orta ve yüksek tutum düzeylerinden oluşan üç kategorili bir değişken olarak tanımlanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Cumhuriyet Üniversitesi’nde öğrenim gören öğrencilerden oluşturmaktadır. Ölçek belirlenen gruba uygulandıktan sonra uç değer ve kayıp değer analizi sonucu akademik başarı ve okunan bölümden memnuniyet değişkenlerine ait kayıp değerler analiz dışı bırakıldığında 548 kişi araştırmaya dahil edilmiştir. Bu öğrencilerin 279’u kız, 269’u ise erkek öğrencidir. Ayrıca çalışma grubu belirlenirken dengeli bir dağılım olmasına da özen gösterilmiştir. Bu öğrencilerin 87’si birinci, 140’ı ikinci, 154’ü üçüncü ve 167’si ise dördüncü sınıfta eğitim gören öğrencilerdendir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak Usta, Uğurlu ve Şimşek (2014) tarafından üniversite öğrencilerin devamsızlık tutumlarını belirlemek amacıyla geliştirilen “Devamsızlık Eğilimi Ölçeği” (DEÖ) kullanılmıştır. Beşli likert tipinde hazırlanan ölçek “Kesinlikle katılıyorum= 5”, “Katılıyorum=4”, “Kararsızım=3”, “Katılmıyorum=2”, “Kesinlikle katılmıyorum=1” şeklinde puanlanmıştır.

Üniversite öğrencilerinin devamsızlık eğilimlerini belirlemek için geçerliği ve güvenilirliği yapılmış bir ölçme aracı kullanılmıştır. Araştırma kapsamında geliştirilen DEÖ’nün geçerlik ve güvenilirlik düzeyinin incelenmesi için deneme uygulamasında 239, açımlayıcı faktör analizi için 663 ve doğrulayıcı faktör analizi için 639 olmak üzere toplam 1542 üniversite öğrencisinden veri toplanmıştır. Araştırma grubundaki öğrencilerin seçilmesinde maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda geliştirilen 28 maddelik yedi bileşenli tek boyutlu DEÖ’nin yapı geçerliğinin incelenmesi için yapılan AFA sonucunda açıkladığı varyans oranı %65,48, yapılan 2.düzye DFA sonuçlarına göre ise modelin uyum iyiliği değerlerinin yüksek olduğu görülmüştür. DEÖ’nin güvenilirliği için Cronbach Alfa değeri .94 Guttman Split Half değeri ise .90 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada öğrenciler DEÖ’den elde edilen puanlara göre, düşük, orta ve yüksek tutum düzeyi olarak üç gruba ayrılmıştır. Öğrenciler üç gruba ayrılırken ayrı evrenlerden geliyor olma olasılığından hareketle, “İki Aşamalı Kümeleme Analizi” uygulanarak bireylerden homojen alt gruplar oluşturulmuştur. Öğrencilerin DEÖ’den aldıkları puanlara iki aşamalı kümeleme analizi uygulanarak veriler üç grupta kümelendirilmiştir.

İki aşamalı kümeleme analizi ile sürekli ve kategorik veriler sağlıklı bir şekilde kümelenecek, heterojen olan veri seti homojen olan alt kümeler bölünmüştür. Bu şekilde elde edilen istatistiksel çalışmaların daha sağlıklı sonuçlara sahip olduğu ifade edilmektedir (Kayri, 2007, s. 97). Evrenin ideal olarak kaç alt kümeye ayrılması durumu için Bayesçi Bilgi Kriteri (BIC) kullanılmıştır. Böylece bağımlı değişken “düşük”, “orta” ve “yüksek” devamsızlık tutumu düzeylerinden oluşan üç kategorili bir değişken olarak tanımlanmıştır. Araştırmada bağımlı değişkene ilişkin iki aşamalı kümeleme analizi sonuçları Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. İki Aşamalı Kümeleme Analizi Sonuçları

Değişken	Küme	f	%	Ortalama	Standart sapma
Bağımlı değişken	1	225	41,1	93.45	10.85
	2	229	41,8	69.13	6.93
	3	94	17,2	45.45	7.04

Tablo 1’de görüldüğü gibi iki aşamalı kümeleme analizi sonucunda; ilk grupta yer alan 225 (% 41.1) öğrenciye ait devamsızlık eğilimi puan ortalaması 93.55 standart sapması ise 10.85, ikinci grupta yer alan 229 (% 41.8) öğrenciye ait devamsızlık eğilimi puan ortalaması 69.13, standart sapması ise 6.93, son grupta yer alan 94 (% 17.2) öğrenciye ait devamsızlık eğilimi puan ortalaması 45.45, standart sapması ise 7.04 olarak belirlenmiştir. Bu durumda; birinci küme

devamsızlık eğilimi “yüksek”, ikinci küme devamsızlık eğilimi “orta”, üçüncü küme ise devamsızlık eğilimi “düşük” düzeyde olan öğrencilerin yer aldığı kümeyi ifade etmiştir. Böylece üç kategorili bağımlı değişken elde edilmiştir.

Lojistik regresyon analizi, logit dönüşümün uygulandığı bağımlı değişken yapısına göre adlandırılır. Bağımlı değişkenin en az üç seçeneğe sahip bir kategorik değişken olup ve sıralama ölçeği düzeyinde (ordinal) olduğu durumlarda “Ordinal (Sıralı) Lojistik Regresyon Analizi” kullanılır (Çokluk, 2010; Ayhan, 2006). Ordinal lojistik regresyon analizinde kategoriler kendi arasında küçükten büyüğe doğru bir sıraya göre kodlanmalıdır (Ayhan, 2006). Bu çalışmada da, lojistik regresyon analizinde kategorik bağımlı değişken olan devamsızlık eğilimi üç kategori olarak ele alındığından “Ordinal (Sıralı) Lojistik Regresyon Analizi” tercih edilmiştir.

Bağımlı değişkenin üç kategorili olduğu için “Ordinal Lojistik Regresyon Analizi”nin kullanıldığı çalışmada, “referans kategori” olarak yüksek düzeyde devamsızlık eğilimine sahip öğrenciler alınmıştır. Buna göre elde edilen katsayılar öğrencilerin yüksek düzeyde devam eğilimine sahip olma olasılığı üzerindeki etkilerini ortaya koymaktadır.

Verilerin Hazırlanması: Analize başlamadan uç değer ve kayıp değer analizi yapılmıştır. Kayıp değer analizi sonucu kayıp değerler analiz dışı bırakılmıştır. Uç değer analizi sonucu [-3,+3] aralığının dışındaki veriler belirlenmiştir. Uç değer ve kayıp veri analizi sonucu elde edilen 548 veri üzerinden model test edilmiştir.

Lojistik regresyon analizinde; bağımsız değişkenler arasındaki yüksek korelasyonun olmaması gerekmektedir. Lojistik regresyon yüksek korelasyona oldukça duyarlı olduğundan değişkenler arasında çoklu doğrusal bağlantı sorununun incelenmelidir. Çoklu doğrusal bağlantı durumu incelenirken değişkenler arasındaki korelasyonların ($r > .90$) yüksek olmaması gerekmektedir (Tabachnick ve Fidell, 1996). Çalışmada, bağımsız değişkenler arasında korelasyon değerlerinin $r < .90$ olduğu tespit edilmiştir. Buna göre çoklu doğrusal bağlantı durumu tespit edilmemiştir.

Analizde yordayıcı değişkenler arasındaki çoklu bağlantı probleminin olup olmadığını belirlemek için tolerans ve varyans artış değerleri de incelenmiştir. VIF değerinin 10’ın altında, tolerans değerinin de 0.2’nin üstünde olması çoklu bağlantı probleminin olmadığını göstermektedir (Field, 2009; Green ve Salkind, 2010). Çalışmada ele alınan yordayıcı değişkenlerin çoklu bağlantı problemi taşımadığı gözlenmiştir. Yordayıcı değişkenlere ait Tolerans ve VIF değerleri Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Bağımsız Değişkenler Arasında Çoklu Bağlantılılık Varsayımı Sonuçları

Değişkenler	TOLERANS	VIF
Cinsiyet	.939	1.065
Genel Not Ortalaması	.944	1.059
Haftalık Ders Saati	.949	1.054
Haftalık Devamsızlık Saati	.965	1.036
Öğrenim Zamanı	.953	1.049
Sınıf Düzeyi	.937	1.067
Okunan Bölümden Memnuniyet	.957	1.045
İkamet Edilen Yer	.968	1.033

Tablo 2’de Tolerans ve VIF değerleri incelendiğinde, Tolerans değerlerinin .02’den büyük olduğu görülmektedir. VIF değerlerine bakıldığında ise 10’dan küçük olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda ilgili varsayımların sağlandığı tespit edilmiştir.

Ordinal (Sıralı) Lojistik Regresyon analizinde sağlanması gereken varsayımlardan biri de paralellik varsayımdır. En uygun logit modeller belirlenirken kategori sayısının ikili kombinasyonları kadar model tanımlanarak alt modellerin birbirlerine olan paralellikleri analiz edilir (Özdamar, 1997). Paralellik varsayımında, parametrelerin tahmini değerlerinin bağımlı değişkenin tüm kategorileri için aynı kesme noktasından geçme şartı bulunmaktadır (Akın ve Şentürk, 2012). Paralellik varsayımının geçerliliğini test etmek için Ki-kare testinden yararlanılmış ve elde edilen sonuçlara Tablo 3’te yer verilmiştir.

Tablo 3. Ordinal Lojistik Regresyon’daki Paralellik Varsayımı Sonuçları

Model	-2 Log likelihood (-2LL)	X ²	sd	p
Yokluk Hipotezi	1034.529			
Genel	1013.020	21.509	13	.063

H_0 = Parametre tahminleri aynı kesme noktasından geçer.

H_1 = Parametre tahminleri farklı kesme noktalarından geçer.

Tablo 3'te, Ki-kare testi ile test edilen paralellik varsayımı sonucu ($X^2= 21.509$, $p= .063 > 0.05$) görülmektedir. Ordinal Lojistik Regresyon'da paralellik varsayımı anlamlılık değerinin .05'ten büyük olması gerekmektedir (Akın ve Şentürk, 2012). Böylece modelde H_0 hipotezinin kabul edildiği ve modelin paralellik varsayımının sağlandığı ifade edilebilir. Bu durum bağımlı değişken olan devamsızlık eğilimi değişkeninin her bir kategorisinin birbirine eşit olduğunu gösterir. Genel olarak bakıldığında; varsayımların tamamının sağlanması sonucu ordinal lojistik regresyon analizi yapılmasına karar verilmiştir.

3. Bulgular ve Yorum

Bu bölümde, ordinal logistik regresyon analizi ile elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Analizde ortaya çıkan model uyum bilgileri tablosu, bağımsız değişkenler olmaksızın kurulan model ve bağımsız değişkenler dâhil edildiğinde kurulan model için -2 log likelihood (-2LL) değerini verir. Model uyum bilgilerine ilişkin tablo aşağıda yer almaktadır.

Tablo 4. Model Uyum Bilgileri

Model	-2 LL	X^2	sd	p
Intercept Only	1124.983			
Final	1034.529	90.455	13	.000

Tablo 4 incelendiğinde; bağımsız değişkenlerle birlikte kurulan model ile bağımsız değişkenler olmaksızın kurulan başlangıç modeli arasında manidar bir fark olduğu görülmektedir ($X^2=1124.983-1034.529= 90.454$, $p=.000$). Bu durum bağımlı değişken ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkinin varlığını ortaya koymaktadır. Bir diğer aşamada modelin uyum iyiliği incelenmiştir. Pearson ki-kare ve sapma istatistikleri gözlenen ve beklenen değerler arasındaki farkı kullanarak modelin uyumunu değerlendirir (Şenel ve Alatl, 2014, s. 40). Yapılan analiz sonucu uyum iyiliği testine ilişkin sonuçlara Tablo 5'te yer verilmiştir.

Tablo 5. Uyum İyiliği Testi Sonuçları

	X^2	sd	p
Pearson	1042.100	1027	.365
Sapma	1033.142	1027	.440

$H_0 =$ Model verileri temsil etmektedir.

$H_1 =$ Model verileri temsil etmemektedir.

Tablo 5 incelendiğinde; modelin uyum iyiliğinin anlamlılık değerleri Pearson ($X^2= 1042.100$, $p= .365 > 0.05$) ve Sapma ($X^2= 1033.142$, $p= .440 > 0.05$) görülmektedir. Model uyum iyiliği, verinin modelle uyumunu göstermekte ve model uyum iyiliğinin anlamlılık değerinin .05'ten büyük olması gerekmektedir (Şenel ve Alatl, 2014). Bu durumda, modelin verilerle uyum içinde olduğu ve H_0 hipotezinin kabul gördüğü ifade edilebilir.

Araştırmada, modelin uyum iyiliği sözde R^2 değeri aracılığıyla da incelenmiştir. Sözde R^2 değeri bağımlı değişken ile bağımsız değişkenler arasındaki ilişkinin gücünü ölçmeyi ve değerlendirmeyi amaçlamaktadır. McFadden, Cox-Snell ve Nagelkerke R^2 istatistikleri en sık kullanılan sözde R^2 istatistikleridir. Analiz sonucunda elde edilen verilere Tablo 6'da yer verilmiştir.

Tablo 6. Sözde R^2 Değeri Sonuçları

Cox and Snell	Nagelkerke	McFadden
.153	.175	.080

Tablo 6'da görüldüğü gibi; elde edilen sözde R^2 değerleri, Cox and Snell (.153), Nagelkerke (.175) ve McFadden (.080) olarak bulunmuştur. Sözde R^2 değerlerinden Cox and Snell değerinin yorumlamasının zor olmasından dolayı Nagelkerke değerine bakılmakta (Field, 2009) ve bu değer bağımlı değişkenin yüzde kaçının bağımsız değişkenler tarafından açıkladığını göstermektedir. R^2 değerleri lojistik regresyon analizinde iyi bir ölçüt olmadığı için bu analizlerde düşük çıkmaktadır (Akın ve Şentürk, 2012). Buna göre; modelde yer alan bağımlı değişkenin bağımsız değişkenlerle açıklanma düzeyi % 17.5 olarak belirlenmiştir. Araştırma kapsamında bağımsız değişken olarak cinsiyet, genel not ortalaması, haftalık ders saati, haftalık devamsızlık saati, öğrenim zamanı, sınıf düzeyi, bölümden memnuniyet ve ikamet edilen yer değişkenleri dikkate alınmıştır.

Araştırmada, bağımsız değişkenlerin anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla Wald testine de bakılmalıdır. Lojistik regresyon analizinin Wald istatistiği ile sınanabilmesi, bu analizi daha yansız ve sapmasız parametre bulguları ile

sonuçlandırabilme avantajını sağlamaktadır (Çokluk, 2010). Modele ilişkin yorum yapılabilmesi amacıyla Wald istatistiğinin “e üssü” alınarak odds oranına ulaşılması gerekmektedir. Bu doğrultuda yapılan analizden elde edilen sonuçlara Tablo 7’de yer verilmiştir.

Tablo 7. Modelin Parametrelerinin Anlamlılıklarının İfade Edilmesi

Değişkenler		β	Wald	Odds oranı (e ^{β})	p
Bağımlı değişken	1 (Yüksek)	2.094	1.205	-	.272
	2 (Orta)	2.101	4.575	-	.032
Bağımsız değişken	CINS (1)	-.297	2.892	0.743	.089
	CINS (2)	0	-	-	-
	GNO	.460	6.955	1.584	.008
	DERS_SAATI	.069	20.542	1.071	.000
	DEVAMSZ_SAATI	-.258	29.100	.773	.000
	OGRN_ZMN (1)	.256	2.073	.1292	150
	OGRN_ZMN (2)	0	-	-	-
	SNF_DUZ (1)	.087	.265	1.091	.742
	SNF_DUZ (2)	-.076	.107	.927	.744
	SNF_DUZ (3)	-.011	.224	.989	961
	SNF_DUZ (4)	0	-	-	-
	MEMNYT (1)	-.343	.031	.710	.860
	MEMNYT (2)	.234	.015	1.264	.902
	MEMNYT (3)	.666	.123	1.946	726
	MEMNYT (4)	0	-	-	-
	İKMT (1)	.302	.205	1.353	.651
	İKMT (2)	.631	.874	1.879	.350
İKMT (3)	0	-	-	-	

Modelin parametrelerinin anlamlılık analizinden elde edilen bulgular incelendiğinde; genel not ortalaması (GNO) ($p = .008$), haftalık ders saati ($p = .000$) ve haftalık devamsızlık saati ($p = .000$) değişkenlerinin öğrencilerin devamsızlık eğilimleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu görülmektedir.

Ordinal lojistik regresyon analizinin parametre yorumunun yapılabilmesi için bu değerlerin “e üssü” değerinin alınması gerektiği ve referans kategorilerin de belirlenmesi gerekmektedir. Yani yorumlama belirlenen referans kategoriye göre yapılmalıdır. Parametre anlamlılıklarının bu şekilde incelenmesine “odds oranına göre yorumlama” denilmektedir. (Garson, 2012). Bu doğrultuda yorum yapabilmek için “e üssü” değerleri hesaplanarak tablo 7’de verilmiştir.

Odds oranının yorumlanmasında; odds değerinin 1’den büyük olması durumunda sonuçta meydana gelen artma oranından, odds değerinin 1’den küçük olması durumunda sonuçta meydana gelen azalma oranından söz edilmektedir. Bu duruma göre öğrencilerin genel not ortalamasındaki bir birimlik artış devama ilişkin eğiliminin yüksek düzeyde olma olasılığını .460 birim artırmaktadır. Genel not ortalaması değişkeninin odds oranına bakıldığında; odds oranının 1,584 olduğu ve 1’den büyük olduğu görülmektedir. Bu duruma göre öğrencilerin genel not ortalaması değişkenindeki bir birimlik artışın devama ilişkin eğilimin düzeyini 1.59 kat artırdığı görülmektedir. Öğrencilerin genel not ortalamalarının artması devamsızlıklarını azaltan bir etkidir.

Haftalık ders saatindeki bir birimlik artış devama ilişkin eğilimin yüksek düzeyde olma olasılığını .069 birim artırmaktadır. Haftalık ders saati değişkeninin odds oranına bakıldığında; odds oranının 1.071 yani 1’den büyük olduğu görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin haftalık ders saati değişkenindeki bir birimlik artışın devama ilişkin eğilim düzeyini 1.07 kat arttırdığını ortaya koymaktadır. Yani öğrencilerin okuldaki haftalık ders sayılarının artması devamsızlık davranışlarını azaltan bir etken olarak görülmektedir.

Öğrencilerin haftalık devamsızlık saati değişkenindeki bir birimlik artış devama ilişkin eğilimin yüksek düzeyde olma olasılığını .258 birim azaltmaktadır. Haftalık devamsızlık saati değişkeninin odds oranına bakıldığında ise odds oranının .773 yani 1’den küçük olduğu ve öğrencilerin haftalık devamsızlık saati değişkenindeki bir birimlik artışın devama ilişkin yüksek eğilime sahip olma düzeyini .77 kat azalttığı görülmektedir. Bu duruma göre devamsızlık sayısı fazla olan öğrenciler derse devama olumlu eğilim gösterme durumları düşük olan öğrencilerdir.

Bütün olarak incelendiğinde üniversite öğrencilerinin genel not ortalaması ve haftalık ders saati değişkenlerindeki artışın devamsızlığa ilişkin eğilimi azalttığı, haftalık devamsızlık ders saatinin artışının ise devamsızlığa ilişkin eğilimi

artırdığı söylenebilir.

4. Sonuç ve Tartışma

Analiz sonuçlarına göre öğrencilerin genel not ortalaması, haftalık ders saatleri, haftalık devamsızlık saatleri düzeyleri devamsızlık eğilimleri üzerinde manidar olduğu ortaya çıkmıştır. Yapılan bir araştırmada üniversite öğrencilerinin devamsızlık eğilimlerinin 2.öğretim öğrencilerinde 1.öğretim öğrencilerine göre daha yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır (Usta, Şimşek ve Uğurlu. 2014). Altınkurt (2008) tarafından yapılan araştırmada da öğrenci devamsızlıklarının aile, okul ve öğretmen kaynaklı olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Aynı zamanda özürsüz öğrenci devamsızlıkları ile akademik başarı arasında ters yönde bir ilişkinin olduğu sonucuna da ulaşılmıştır. Adıgüzel ve Karadaş (2013) da devamsızlığı az olan öğrencilerin okula ilişkin tutumlarının devamsızlığı fazla olanlara göre daha olumlu olduğunu belirlemişlerdir.

Öğrencilerin genel ortalamaları devamsızlık eğilimlerini düşürürken not ortalamalarının yükselmesi öğrencilerin derslerine olan ilgilerinin arttığını göstermektedir. Bu durum öğrencilerin akademik başarılarının artmasının devamsızlık davranışlarına karşı olumsuz bakışlarını artırdığı şeklinde açıklanabilir. Devamsızlık süreleri daha fazla olan öğrencilerin devamsızlık gösterme davranışlarının arttığı görülmüştür. Bu sonuçlar alan yazındaki diğer çalışmalarla karşılaştırıldığında akademik başarı ile derse devam etme davranışları arasında bir ilişkinin olduğu yönündedir (Pritchard ve Williams. 2001; Baxter, Royer, Hardin, Guinn ve Devlin. 2011; Özkanal ve Arıkan. 2011).

Öğrencilerin bir haftalık ders saatindeki bir birimlik artış devama ilişkin eğilimin de artırmaktadır. Öğrencilerin okuldaki haftalık ders sayılarının artması devamsızlık davranışlarını azaltarak derslere daha fazla devam ettikleri görülmüştür. Haftalık ders saati sayının artması öğrencilerin daha çok okulda bulunmalarını gerektirdiğinden ve okulda bulunma dolayısıyla derslere girme yönünde tercihlerinin olduğu söylenebilir.

Bir diğer sonuca göre, öğrencilerin derslere devamsızlık saati değişkenindeki artış devamsızlığa ilişkin eğilimlerini de artırmaktadır. Devamsızlıkla ilgili yapılan farklı çalışmalarda öğrencilerin devamsızlık durumlarındaki artış ile başarıları arasında olumsuz bir ilişkinin olduğu sonuçlarına da ulaşılmıştır. Benzer bir şekilde derse devamın önemine inanmayan öğrencilerin daha fazla devamsızlık yaptığı ve başarılarının düştüğü sonuçlarına ulaşılmıştır (Kablan, 2009). Okula devam ile akademik başarı arasındaki olumlu (Özbaş, 2010) ilişkinin farklı araştırma sonuçlarında ortaya konulması bu araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Üniversite öğrencilerinin derse devam etme davranışlarının yüksek olması onların devamsızlık eğilimi puanlarının düşmesine neden olduğu görülmektedir.

Araştırma sonuçları not ortalaması düşük öğrencilerin devamsızlık eğilimlerinin fazla olduğunu göstermektedir. Bu nedenle yükseköğretimde öğrencilerin akademik başarıları üzerinde etkili olan değişkenlerin tespit edilerek bu değişkenler hakkında öğretim üyelerine bilgilendirme amaçlı rapor verilebilir ya da seminer düzenlenebilir. Çünkü öğrenci başarısını arttırmada önemli etmenlerden biri de ders sorumlusudur. Bunun yanında devamsızlık yapıyor olmanın öğrenci başarısı üzerindeki etkileri öğrencilerle paylaşılmalıdır.

Haftalık ders saati değişkeni de devamsızlık eğilimini yordayan bir diğer değişkendir. Öğrencilerin ders yoğunluğu arttığında devamsızlık eğilimlerinin artması gözlenmektedir. Bu durumda haftalık ders programının dağılımı göz önünde bulundurulabilir. Derslerin hafta içerisinde bir düzen içerisinde ve ardıl olması devamsızlık eğilimini azaltabilir.

Devamsızlık saati arttıkça devamsızlık eğiliminin de arttığı gözlenmektedir. Bu durumu öğrenciler bir kere devamsızlık yaptıklarında bunu alışkanlık haline getirdikleri şeklinde yorumlanabilir. Bu nedenle dersin öğrenci için gereklilikleri, getirileri öğrencilere uygun bir şekilde açıklandığı takdirde öğrencilerin devamsızlık yapma eğilimleri azaltılabilir.

Devamsızlık eğilimini açıklayan diğer değişkenler araştırmalara dahil edilebilir. Ayrıca devamsızlık eğilimi, not ortalaması, haftalık devamsızlık saati değişkenleri ile bir aracılık testi araştırmaya daha farklı ve detaylı bir bakış getirebilir.

5. Kaynakça

- Adıgüzel. A. ve Karadaş. H. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin okula ilişkin tutumlarının devamsızlık ve okul başarıları arasındaki ilişki. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*. 10 (1). 49-66.
- Akın, H. B. ve Şentürk, E. (2012). Bireylerin mutluluk düzeylerinin ordinal lojistik regresyon analizi ile incelenmesi. *Öneri* 10 (37), 183-192.
- Altınkurt. Y. (2008). Öğrenci devamsızlıklarının nedenleri ve devamsızlığın akademik başarıya olan etkisi. *Sosyal Bilimler Dergisi*. Kültür. 20. 129-142.
- Austin. W.A. ve Totaro. M.W. (2011). Gender differences in the effects of internet usage on high school absenteeism. *Journal of Socio-Economics*. 40 (2). 192-198.

- Ayhan, S. (2006). Sıralı lojistik regresyon analiziyle Türkiye'deki hemşirelerin iş bırakma niyetini etkileyen faktörlerin belirlenmesi. Yüksek lisans tezi. Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Baxter. S.D., Royer. J.A., Hardin. J.W., Guinn. C.H. ve Devlin. K.M. (2011) The Relationship of School Absenteeism With Body Mass Index, Academic Achievement, and Socioeconomic Status Among Fourth-Grade Children. *Journal of School Health*. 81 (7) 417-423.
- Bülbül. T. (2012). Yükseköğretimde okul terki: Nedenler ve çözümler. *Eğitim ve Bilim*. 37 (166). 219-235.
- Çokluk. Ö. (2010). Lojistik regresyon analizi: kavram ve uygulama. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10 (3), 1357-1407.
- Çokluk. Ö., Şekercioğlu. G. ve Büyüköztürk. Ş. (2010). Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik. SPSS ve Lisrel uygulamaları. Ankara: Pegem.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using Spss (and sex and drugs and rock 'n' roll)* (third edition). London: Sage publications.
- Garson, D. G. (2012). *Ordinal regression*. Asheboro: Statistical Associates Publishing.
- Green, B. S. ve Salkind J.N. (2010). *Using SPSS for Windows and Macintosh: Analyzing and Understanding Data*. Prentice Hall Press Upper Saddle River, NJ USA.
- Hill. R.A., Standen. P.J. ve Tattersfield. A.E. (2014). Asthma, wheezing, and school absence in primary schools. *Archives of Disease in Childhood*. 64. 246-251.
- Ingul. J.M., Klöcner. C.A., Silverman. W.K. ve Nordhal. H.M. (2011). Adolescent school absenteeism: modelling social and individual risk factors. *Child and Adolescent Mental Health*. Published by Blackwell Publishing. 9600 Garsington Road.
- Kablan. Z. (2009). Öğretmen Adaylarının Derse Devamının Öğrenme Başarısına Etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 1 (25). 22-32.
- Kayri, M. (2007). Araştırmalarda iki aşamalı kümeleme analizi (two step clustering) ve bir uygulaması. *Eğitim Araştırmaları*, 7 (28), 89-99.
- Kearney. C. A. ve Silverman. W. K. (1990). A preliminary analysis of a functional model of assessment and treatment for school refusal behavior. *Behavior Modification*. 1. 340-366.
- MEB. (2009). Devamsızlık ve okulu terk riski durum saptaması ve ihtiyaç analizi raporu. Ankara.
Erişim: <http://ysop.meb.gov.tr/dosyalar/adey/ihityacanaliziraporu.pdf> 04/10/2015 tarihinde alıntılanmıştır.
- Moonie. S., Sterling. D.A., Figgis. L.W. ve Costro. M. (2008). The Relationship between school absence, academic performance, and asthma status. *Journal of School Health*. 78 (3). 140-148.
- Özdamar, K. (1997). Paket programlar ile istatistiksel veri analizi. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Özkanal. Ü. ve Arıkan. N. (2011) The Relation between Success and Absenteeism at Esogu English Preparatory School. *Journal of Language Teaching and Research*. 2 (1) 68-72.
- Özbaş. M. (2010). İlköğretim okullarında öğrenci devamsızlığının nedenleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim ve Bilim Dergisi*. 35 (156). 32-44.
- Pritchard. C. ve Williams. R. (2001) A three-year comparative longitudinal study of a schoolbased social work family service to reduce truancy, delinquency and school exclusions. *Journal of Social Welfare and Family Law*. 23 (1). 23-43.
- Silah. M. (2003). Üniversite öğrencilerinin akademik başarılarını etkileyen çeşitli nedenler arasından süreksiz durumluk kaygısının yeri ve önemi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*. 10. 102-115.
- Stoll. P. (1990). Absent pupils who are Officially Present. *Education Today*. 40 (3). 22-25.
- Strand. A.M. ve Granlund. M. (2014). The school situation for students with a high level of absenteeism in compulsory school: Is there a pattern in documented support? *Scandinavian Journal of Educational Research*. 58 (5). 551-569. <http://dx.doi.org/10.1080/00313831.2013.773561>
- Şenel, S. ve Alatlı, B. (2014). Lojistik regresyon analizinin kullanıldığı makaleler üzerine bir inceleme. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 5 (1), 35-52.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (1996). *Using multivariate statistics*. New York, USA: Harper Collins College Publishers.
- Thorntona. M., Darmodya. M. ve McCoya. S. (2013). Persistent absenteeism among Irish primary school pupils. *Educational Review*. 65 (4). 488-501. <http://dx.doi.org/10.1080/00131911.2013.768599>
- Tutar. H. (2002). *Türk Cumhuriyetleri ve akraba topluluklarından gelen öğrencilerin başarısızlık nedenleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Usta. H.G., Şimşek. A.S., ve Uğurlu. C.T. (2014). Üniversite öğrencilerinde devamsızlık davranışları: Nedenler ve tutum düzeyleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*. 4 (3). 182-190.
- Uğurlu. C.T., Koç. C., Usta Sayın. H.G. ve Şimşek. A.S. (2012). Faculty of education students' views on absence attitudes. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 46. 3401-3408.
- Yıldız. M. ve Şanlı Kula. K. (2011). Elazığ ilindeki ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin devamsızlık sebeplerinin incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*. 23 (2). 133-140.



Lise Öğrencilerinin Sosyal Medya Bağımlılıkları¹ High School Students' Social Media Addiction

Levent DENİZ^a, Ercan GÜRÜLTÜ^b

^aMarmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı

^bMEB 50. Yıl Cumhuriyet Feridun Tümer ÇPAL'si Bilişim Teknolojileri Öğretmeni

Öz

Bu araştırmanın amacı, lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılıklarının incelenmesidir. Araştırmanın örneklemini 2014-2015 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Eyüp ilçesindeki 6 farklı okulda öğrenim gören 473 öğrenci oluşturmuştur. Öğrencilerin sosyal medya bağımlılıklarını belirlemek amacıyla Tutgun Ünal ve Deniz (2015) tarafından geliştirilen “Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada genel olarak lise öğrencilerinin sosyal medyaya orta seviyede bağımlı olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılıklarının cinsiyet, okul türü, sınıf seviyesi, sosyal medya kullanım yılı, günlük ortalama internet kullanım süresi gibi değişkenler açısından farklılaştığı belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarının sosyal medya bağımlılığı konusundaki alan yazına katkı sağlayacağı umulmaktadır.

Abstract

The aim of this study is to investigate high school students' social media addiction. The study was conducted with 473 students who were educated in 2014-2015 academic year at 6 different schools in İstanbul, Eyüp district. ‘Social Media Addiction Scale’ developed by Tutgun, Ünal and Deniz (2015) was used to determine the students' social media addiction. The results in general showed that high school students have a medium level social media addiction. Besides, it was also concluded that high school students' social media addiction differed on the basis of gender, school type, class level, length of social media use, average internet use time on daily basis etc. It is hoped that research results will contribute to social media addiction literature.

Anahtar kelimeler

sosyal medya
sosyal medya bağımlılığı
lise öğrencileri

Keywords

social media
social media addiction
high school students

1. Bu makale Ercan Gürültü tarafından Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans Programında tamamlanan “Lise Öğrencilerinin Sosyal Medya Bağımlılıkları ve Akademik Erteleme Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezinin bir kısmına dayanmaktadır.

Extended Abstract

Purpose

The aim of this study is to determine high school students' social media addiction and to investigate whether this addiction shows any difference according to the gender, school type, class level, length of social media use, length of daily use of internet use etc.

Method

This study was designed as a survey model. The sample of this study consists of high school students who were being educated at different classroom levels in 2014-2015 education terms in 6 high schools in İstanbul, Eyüp district. 252 female students (53,3%) and 473 male students (46,7%) are in the sample group. Furthermore, 112 of high school students (25,8%) are ninth graders while 123 of them (26,0%) are tenth, 132 of them (27,9%) are eleventh and 96 of them (20,3%) are twelfth graders.

Findings and Comments

It was concluded that high school students had a medium level social media addiction. When the average points obtained from subscales were investigated and evaluated in accordance with the addiction range obtained from the range coefficients, it was revealed that high school students had a medium level social media addiction because of their occupation; and in accordance with the mood modification subscale, again, they had a medium level social media addiction. It was, on the other hand, found that high school students had a low level social media addiction in the relapse and conflict subscales.

It was found that high school students' social media addiction did not show any difference according to the gender subgroups. It was also not observed any difference according to the mood modification, relapse and conflict subscales. However, it was seen that there occurred a statistically significant difference in favor of female students under occupation subscale. Female students are much more occupied with social media than male students. The 12 items of occupation subscale were studied. The results showed that female students did constantly wonder what happened in social media, do check their social media accounts before starting a new job, did not realize how time passes when they are into social media and do engage their minds with the social media all the time.

It was seen that social media addiction presented no difference in terms of the school type. When the subscales were studied, it was concluded that the scores obtained from the conflict subscale appeared to be in favor of the Anatolian Imam Hatip High School students. That is, Anatolian Imam Hatip High School students scored higher than Vocational Technical High School Students in conflict subscale. This difference in conflict subscale according to the school type was found to be statistically significant. This score difference caused from the school type in a specific subscale might be because that Vocational Technical Anatolian High School students experience that their social media activities hold controversy for them in their relationships, work and school career.

It was concluded that high school students' social media addiction did not differ in terms of class level. It showed no difference in none of subscales; occupation, mood modification, relapse and conflict.

High school students' social media addiction presented statistically significant difference in terms of the time period of social media use in all subscales; occupation, mood modification, relapse and conflict. High school students' addiction level is found to be gradually rising as the time period of social media use extends. As a result, it can be discussed that high school students who use the social media for a long time do it as a routine; that's why, they start ignoring their friends and families, spend less time for their personal care, show less productivity and prefer spending time on social media instead of dealing with academic studies.

It was found that high school students' social media addiction and addiction in occupation, mood modification, relapse and conflict subscales showed statistically significant difference in accordance with the average time spend on internet on daily basis. High school students who spend a lot of time on internet are found to be more addict and occupied to social media, consider social media as routine of their daily lives, receive much more emotional support from such environments, experience a droning regarding cutting of social media use and show much more inside-conflict than others.

Suggestions

It can be suggested that on the basis that female students' addiction level presented high scores in occupation subscales under social media addiction scale, social events in schools can be organized for female students. Thus, female students can be motivated to express themselves in such environments instead of being occupied with social media. This way, female students' addiction level might be decreased.

Workshops regarding the use of social media can be organized for students who are at Vocational Technical High Schools as those students scored statistically higher in conflict subscale.

Students can be educated to use social media effectively such as doing academic searches instead of trying to limit their social media use by teachers in school and by parents at home.

Students should be provided with the information regarding the problems and negative effects caused by social media addiction.

1. Giriş

İnternet ve buna bağlı olarak gelişen ortamların kullanımı günümüzde dünyada olduğu gibi Türkiye’de de büyük bir hızla çeşitlenmekte ve yaygınlaşmaktadır. Türkiye İstatistik Kurumu tarafından 2015 yılı Nisan ayında gerçekleştirilen Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması sonuçlarına göre Türkiye genelinde hanelerin % 69.5’i evden internete erişim imkânına sahiptir. İnternet kullanım amaçlarına göre ilk sırada %80.9 ile sosyal medya gelmekte ve bunu %70.2’lik oranla online haber ve gazete siteleri takip etmektedir (Türkiye İstatistik Kurumu, 2015). Bu açıdan bakıldığında kullanıcıların büyük bir kısmı zamanını internette sosyal ağlarda, online haber sitelerinde, film ve müzik sayfalarında geçirmektedir. İletişimin en önemli araçlarından biri haline gelen interneti insanların daha çok sosyal amaçlı kullandığı görülmektedir.

“Sosyal etkileşimi, işbirliğini ve paylaşımı ön planda tutan Web 2.0 teknolojilerinin gelişimiyle birlikte günümüzde daha farklı internet ortamları kullanılmaya başlanmıştır. Bu ortamları bloglar, microbloglar, içerik paylaşım siteleri, sosyal ağlar gibi ortamlar olarak sıralamak mümkün olsa da tüm bu Web 2.0 bileşenleri genel adıyla sosyal medya olarak tanımlanmaktadır” (Argın, 2013, s. 1).

Günümüzde interneti kullanan kişiler arasında sosyal medya kullanımı önemli bir alışkanlık haline gelirken, birçok kesimin ve çevrenin, sosyal taleplerine yanıt vermiş, aynı zamanda bu durumu olumsuz bulanların eleştirilerinin de merkezinde yer almıştır. Farklı iletişim araçlarının gelişmesi, bilişim teknolojilerine olan ilgiyi artırmış, sosyal medyanın da bu ortamda kendisine bir yer bulmasına olanak sağlamıştır (Vural ve Bat, 2010). İnterneti yoğun olarak kullanan bireyler zamanlarının büyük bir bölümünü bu sosyal medya araçlarında geçirmektedir. Bu sosyal içerikli sayfaların kullanıma sunduğu kanalların çeşitliliği, çocuklardan yetişkinlere kadar her kesimi kendine çeken bir cazibe merkezi oluşturmakta, bu yoğun ilgi altında, özellikle çocuklar ve gençler, sunulan malzemeyi seçme şansı olmadan, bilinçsizce doğrudan almakta ve etkilenmektedirler. Bu etkiler içinde içeriğin kendisinden kaynaklanan tehditler olabileceği gibi aşırı kullanımdan kaynaklı tehditler de olabilmektedir. Bu tür ortamların aşırı kullanımına bağlı olarak ortaya çıkan tehditlerden biri de (değişik terimlerle anılan internet, sosyal medya bağımlılığı vb.) bağımlılık olarak adlandırılmaktadır.

Bağımlılık, genellikle bir maddeye fiziksel olarak bağlanmayı ifade etmek için kullanılmaktadır (Holden, 2001). Duygusal, zihinsel ya da fizyolojik tepkilerin gerçekleşmesine sebep olan maddeye alışma, bir eylemi bırakma ya da uygulama noktasında kişinin kendi dürtülerini kontrol altına alamaması olarak tanımlanabilir (Byun ve diğerleri, 2009). Bağımlılığı, bağımlı birey ile bu bireyin aşırı davranışta bulunduğu nesne arasında kurulan bir ilişki (Shaffer, 1999) olarak da ifade etmek mümkündür. Yapılan araştırmalara göre, İnternet bağımlılığının madde bağımlılığına benzer özellikler gösterdiği görülmüştür. Bu açıdan patolojik düzeyde internet kullanımı genel olarak davranışsal bağımlılıkların bir alt grubu olan “teknolojik bağımlılıklar” kapsamında değerlendirilmektedir (Young, 1996). Yine araştırmacılar internet bağımlılığında görülen belirtilerin, sosyal medyada da görüldüğüne ilişkin sonuçlara ulaşmıştır (Andreassen, 2012; Çam ve İşbulan, 2012; Kuss ve Griffiths, 2011; Tutgun Ünal, 2015, s. 85).

Gündelik hayatta ulaşma anlamında güçlük çekilen bürokrat, sanatçı vs. gibi kişilere sosyal medya platformları aracılığıyla mesaj yazılıp cevap alınabilmesi iletişim ile ilgili alışkanlıkların değiştiğini göstermektedir. Sosyal medya kullanımının gündelik yaşamın bir parçası olarak alışkanlık haline gelmesi, araştırmacıların, aşırı sosyal medya kullanımını gündeme taşımalarına neden olmuştur (Tutgun Ünal, 2015). Bu sebeple sosyal medya bağımlılığı da araştırmacıların ilgi alanına girmiştir. Bu ilgi neticesinde Young (1996), Pempek , Yermolayeva ve Calvert (2009), Esen (2010), Ergenç (2011), Hazar (2011), Koçak (2012), Akbulut ve Yılmazel (2012), Paul ve Lee (2012), Akyazı ve Tutgun Ünal (2013), Argın (2013), Balcı ve Gölcü (2013), Çetinkaya (2013), Köroğlu ve Tutgun Ünal (2013), Ök (2013), Seferoğlu ve Yıldız (2013), Atalay (2014), Tanrıverdi ve Sağır (2014) ve Tutgun Ünal (2015) gibi çeşitli araştırmacılar tarafından sosyal medya ve internet bağımlılığının etkileri üzerine araştırmalar yapılarak alan yazında tartışılmıştır.

Türkiye’de de genelde internet kullanımının ve özelde de sosyal medyanın her geçen gün okul çağındaki gençler arasında yaygın bir şekilde kullanılmasına bağlı olarak ortaya çıkabilecek sorun alanlarının incelenmesi ve takip edilmesi önem taşımaktadır. İnternette harcanan süre öğrencilerin ders başarılarını da etkilemektedir. Duman (2008), Kızılkaya Cumaoğlu ve Diker Coşkun (2012), Akdemir (2013) ve Tanrıverdi ve Sağır (2014) da araştırmalarında internet kullanımı ile ders başarısı arasında ilişkiler olduğuna dair sonuçlar elde etmiştir. Merkezi sınavlardaki başarıların, okul başarılarının, kısacası akademik başarının her geçen gün daha da önem kazanarak tartışılmasından hareketle sosyal medya kullanımıyla bağlantılı olabilecek çeşitli demografik değişkenlerin de incelenmesi bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır. Lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılıklarının incelenmesi için bir araştırma yapılması, bu alandaki eksikliklerin belirlenmesi ve çözüm yollarının bulunmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Belirtilen bu gerekçelerden hareketle araştırmada lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık seviyelerinin belirlen-

mesi ve sosyal medya bağımlılıklarının cinsiyet, okul türü, sınıf seviyesi, sosyal medya kullanım yılı, internette ortalama harcanan süre gibi değişkenlere göre farklılaşma durumlarının incelenmesi amaçlanmıştır.

2. Yöntem

Araştırma genel tarama modeli olarak adlandırılabilir. Çünkü çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir kanıya ulaşmak için evrenin tamamı ya da ondan alınacak bir grup örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleri genel tarama modeli olarak adlandırılmaktadır (Karasar, 2015).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2014-2015 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Eyüp ilçesindeki ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören lise öğrencileri oluşturmuştur. Eyüp ilçesinde araştırmanın yapıldığı dönemde 15 lise bulunmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2015). Araştırmanın örneklemini seçilirken örneklem çeşitliliğini sağlamak amacıyla her lise türünden (Anadolu, Anadolu İmam Hatip, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi) 2'şer okul, toplamda 6 okul, alınmıştır. Okulların seçiminde ulaşılabilir kademeli küme örnekleme yaklaşımı benimsenmiştir. Kademeli örnekleme Karasar (2015, s.116) tarafından "kümelerin çok sayıda alınması, örnekleme aşırı ölçüde büyütüyorsa, seçilen her küme içinden de küme ya da eleman örneklemesine gidilmesi" olarak tanımlanmıştır. Okullar belirlendikten sonra her okuldan en az 70 öğrenci olması koşuluyla, her sınıf seviyesinden 2 veya 3 sınıf örnekleme alınmıştır. Böylece okul ve sınıflara ait kümeler ardı ardına seçilerek kademeli örnekleme yapılmıştır. Araştırma örneklemini 473 lise öğrencisi (%53.3 kız, n:252; %46.7 erkek, n:221) oluşturmuştur Öğrencilerin %35.3'ü (n:167) Anadolu Lisesi, %31.9'u (n:151) Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ve %32.8'i (n:155) Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencisidir. Öğrencilerin %25.8'i (n:122) 9. sınıf, %26.0'sı (n:123) 10. sınıf, %27.9'u (n:132) 11. sınıf, %20.3'ü (n:96) 12. sınıf öğrencisidir.

Veri Toplama Aracı

Öğrencilerin sosyal medya bağımlılıklarını belirlemek amacıyla Tutgun Ünal ve Deniz (2015) tarafından geliştirilen "Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği" (SMBÖ) kullanılmıştır. SMBÖ 41 maddeden oluşan 5'li likert tipindeki bir ölçek olup "Meşguliyet", "Duygu durum düzenleme", "Tekrarlama", "Çatışma" olarak adlandırılan dört alt boyuta sahiptir. Tutgun Ünal (2015, s.151) ölçeğin alt boyutlarını aşağıdaki biçimde tanımlamıştır:

"... meşguliyet, kişinin sosyal medya aktivitelerini veya faaliyetlerini yoğun bir şekilde düşünmesi ve bu aktivitelerle uğraşması diğer bir ifade ile meşgul olması anlamındadır. Duygu durum düzenleme, kişinin sosyal medya aktivitelerinin ruh halini değiştirmesi anlamında olup, bu aktiviteler süresince kişinin duygu durumunda değişimler gerçekleşmektedir. Tekrarlama, sosyal medyadan uzak durma veya kontrol davranışından sonra aktivitenin önceki kalıplarına geri dönülmesine karşı bir eğilim anlamında olup, kişi sosyal medyadan bir süre uzak kaldığında veya sosyal medya kullanımına sınırlama getirmeye çalıştığında her seferinde önceki kullanım alışkanlıkları nüksetmektedir. Çatışma, sosyal medya aktivitelerinin kişinin ilişkilerinde, iş/egitim ve diğer aktivitelerinde tezatlığa neden olması, sosyal medyanın kişinin yaşamını olumsuz etkilemesi anlamındadır."

Ölçeğin orijinalinde ve bu çalışmada elde edilen Cronbach α iç tutarlılık güvenilirlik katsayıları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. SMBÖ ve Alt Boyutlarının İç Tutarlılık Katsayıları

	Tutgun-Ünal A. ve Deniz, L. (2015)	Mevcut araştırma
Meşguliyet	0.932	0.918
Duygu durum düzenleme	0.892	0.853
Tekrarlama	0.914	0.849
Çatışma	0.958	0.916
Sosyal Medya Bağımlılığı	0.967	0.953

Tablo 1'de görüldüğü gibi mevcut araştırmanın örnekleminden elde edilen iç tutarlılık güvenilirlik katsayılarının yüksek ve ölçeğin orijinali ile oldukça tutarlı olduğu anlaşılmaktadır. Sosyal Medya Bağımlılığı ölçeğinin bu çalışmada çalışılan grup için de uygun ve güvenilir olduğu söylenebilir.

Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Eksik ve boş bırakılan veri toplama araçları elendikten sonra tüm veriler bilgisayar ortamında kodlanmıştır. SMBÖ'den alınan puanlar alt boyutlarıyla birlikte ayrı ayrı puanlandırılmıştır. Belirlenen toplam puanlar araştırmanın amaçları doğrultusunda betimsel (Aritmetik ortalama, standart sapma gibi) ve fark testleri (t-testi, ANOVA gibi) kulla-

nılarak çözümlenmiştir.

3. Bulgular ve Yorum

Tablo 2’de öğrencilerin SMBÖ’nin toplamından ve alt ölçeklerinden elde edilen betimsel değerler verilerek öğrencilerin hangi seviyede bağımlı oldukları incelenmiştir.

Tablo 2. Sosyal Medya Bağımlılık Seviyeleri

Alt Ölçek/Ölçek	n	\bar{X}	ss	Sh.
Meşguliyet	473	37.90	11.71	.54
Duygu Durum Düzenleme	473	14.11	5.56	.25
Tekrarlama	473	11.78	5.29	.24
Çatışma	473	43.21	15.91	.73
Sosyal Medya Bağımlılığı	473	107.0	32.47	1.49

Tablo 2’de yer alan ortalama puanlar incelendiğinde, sosyal medya bağımlılığı ölçeğinden elde edilen ortalama puanlara dayanılarak lise öğrencilerinin sosyal medyaya *orta seviyede bağımlı* oldukları söylenebilir. Alt ölçeklerden alınan ortalama puanlar incelendiğinde ise lise öğrencilerinin meşguliyet ve duygu durum düzenlemede sosyal medyaya *orta seviyede*, tekrarlama ve çatışma boyutlarında ise sosyal medyaya *az bağımlı* oldukları söylenebilir.

Tablo 3. Sosyal Medya Bağımlılığı Puanının Cinsiyete Göre Farklılaşmasına Yönelik t-testi Sonuçları

Alt Ölçek/Ölçek	Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	sd	t	p
Meşguliyet	Kız	252	39.11	12.37	471	2.39	.017
	Erkek	221	36.52	10.91			
Duygu Durum Düzenleme	Kız	252	14.52	5.82	471	1.71	.087
	Erkek	221	13.65	5.22			
Tekrarlama	Kız	252	11.71	5.39	471	-.27	.787
	Erkek	221	11.85	5.19			
Çatışma	Kız	252	41.98	15.92	471	-1.80	.072
	Erkek	221	44.62	15.88			
Sosyal Medya Bağımlılığı	Kız	252	107.33	33.80	471	.23	.817
	Erkek	221	106.63	30.97			

Tablo 3’den, lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığı puanının ölçeğin toplamında ve duygu durum düzenleme, tekrarlama, çatışma alt boyutlarında cinsiyete göre farklılaşmadığı ($p > .05$) anlaşılmaktadır. Sadece meşguliyet boyutunda anlamlı düzeyde ($p < .05$) farklılaşma görülmektedir. Sonuçlar kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre meşguliyet boyutunda daha fazla bağımlılık gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

Tablo 4. Sosyal Medya Bağımlılığı ve Alt Boyutları Puanlarının Okul Türüne Göre Farklılaşmasına Yönelik ANOVA Testi Sonuçları

Puan	n, \bar{X} ve SS Değerleri				ANOVA Sonuçları					
	Okul Türü	n	\bar{X}	SS	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Sosyal Medya Bağımlılığı	Anadolu L.	167	107.1	3.71	G.Arası	2132.22	2	1066.1	1.01	.365
	Mes. Tek. Ana. L.	151	109.6	31.64	G.İçi	495766.78	470	1054.8		
	A. İmam Hatip L.	155	104.3	35.03	Toplam	497898.99	472			
	Toplam	473	107.0	32.48						
Meşguliyet	Anadolu L.	167	39.97	11.83	G.Arası	601.35	2	300.68	2.18	.114
	Mes. Tek. A. L.	151	36.72	10.98	G.İçi	64793.78	470	137.86		
	A. İmam HatipL.	155	37.46	12.36	Toplam	65395.13	472			
	Toplam	473	37.90	11.77						
Duygu Durum Düzenleme	Anadolu L.	167	13.89	5.66	G.Arası	25.96	2	12.98	.42	.658
	Mes. Tek. Ana. L.	151	14.44	5.41	G.İçi	14573.88	470	31.01		
	A. İmam Hatip L.	155	14.04	5.62	Toplam	14599.84	472			
	Toplam	473	14.11	5.56						

Puan	n, \bar{X} ve SS Değerleri				ANOVA Sonuçları					
	Okul Türü	n	\bar{X}	SS	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Tekrarlama	Anadolu L.	167	11.83	5.58	G.Arası	29.08	2	14.54	.52	.597
	Mes. Tek. Ana. L.	151	12.05	4.96	G.İçi	13221.17	470	28.13		
	A. İmam Hatip L.	155	11.45	5.33	Toplam	13250.25	472			
	Toplam	473	11.78	5.30						
Çatışma	Anadolu L.	167	42.05	15.23	G.Arası	2256.89	2	1128.45	4.52	.011
	Mes. Tek. Ana. L.	151	46.38	15.88	G.İçi	117326.54	470	249.63		
	A. İmam Hatip L.	155	41.38	16.32	Toplam	119583.43	472			
	Toplam	473	43.21	15.92						

Tablo 4'te, lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığı okul türlerine göre sadece çatışma alt boyutunda anlamlı ($F=4.52; p<.05$) farklılık göstermektedir. Farkın kaynağı belirlemek için varyansların homojenliği denetlenmiş ($L_F=.71; p>.05$) ve varyansların homojen olduğu durumlarda yaygınlıkla kullanılan Post-hoc Scheffe analizi uygulanarak sonuçlar Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Çatışma Alt Boyutu Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Okul türü (i)	Okul türü (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
Anadolu Lisesi	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	-4.32	1.77	.052
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	.67	1.76	.930
Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	Anadolu Lisesi	4.32	1.77	.052
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	4.99	1.81	.022
Anadolu İmam Hatip Lisesi	Anadolu Lisesi	-.67	1.76	.930
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	-4.99	1.81	.022

Tablo 5'te, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerinin çatışma alt boyutu puanlarının, Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin puanlarından anlamlı düzeyde ($p<.05$) farklılaştığı saptanmıştır. Sonuçlar sosyal medyada Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerinin Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencilerinden daha fazla çatışma halinde olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 6. Sosyal Medya Bağımlılığı ve Alt Boyutları Puanlarının Sınıf Seviyesine Göre Farklılaşmasına Yönelik ANOVA Testi Sonuçları

Puan	n, \bar{X} ve SS Değerleri				ANOVA Sonuçları					
	Sınıf Seviyesi	n	\bar{X}	SS	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Sosyal Medya Bağımlılığı	9. Sınıf	122	112.15	35.57	G.Arası	4473.32	3	1491.11	1.48	.237
	10. Sınıf	123	105.99	31.77	G.İçi	493425.68	469	1052.08		
	11. Sınıf	132	104.93	31.81	Toplam	497898.99	472			
	12. Sınıf	96	104.60	29.84						
	Toplam	473	107.00	32.48						
Meşguliyet	9. Sınıf	122	38.28	12.62	G.Arası	534.70	3	178.24	1.2	.278
	10. Sınıf	123	39.13	12.03	G.İçi	64860.43	469	138.30		
	11. Sınıf	132	37.74	11.65	Toplam	65395.13	472			
	12. Sınıf	96	36.05	10.35						
	Toplam	473	37.90	11.77						
Duygu Durum Düzenleme	9. Sınıf	122	14.99	5.58	G.Arası	202.93	3	67.64	2.20	.087
	10. Sınıf	123	14.44	5.74	G.İçi	14396.90	469	30.70		
	11. Sınıf	132	13.53	5.43	Toplam		472			
	12. Sınıf	96	13.39	5.37						
	Toplam	473	14.11	5.56						

Puan	n, \bar{X} ve SS Değerleri				ANOVA Sonuçları					
	Sınıf Seviyesi	n	\bar{X}	SS	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Tekrarlama	9. Sınıf	122	12.57	5.26	G.Arası	164.24	3	54.75	1.96	.119
	10. Sınıf	123	10.95	5.59	G.İçi	13086.01	469	27.90		
	11. Sınıf	132	11.92	5.29	Toplam	13250.25	472			
	12. Sınıf	96	11.64	4.88						
	Toplam	473	11.78	5.30						
Çatışma	9. Sınıf	122	46.31	17.06	G.Arası	1839,47	3	613.16	2.44	.064
	10. Sınıf	123	41.47	14.51	G.İçi	117743.96	469	251.05		
	11. Sınıf	132	41.74	15.23	Toplam	119583.43	472			
	12. Sınıf	96	43.53	16.68						
	Toplam	473	43.21	15.92						

Tablo 6'da görüldüğü gibi, SMBÖ'nin tümünde ve meşguliyet, duygu durum düzenleme, tekrarlama, çatışma alt boyutlarında grupların aritmetik ortalamaları arasında farklılıklar anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılıklarının sosyal medya kullanım yılına göre farklılaşp farklılaşmadığı Kruskal Wallis-H testi ile çözümlenerek sonuçlar Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Sosyal Medya Bağımlılığı Puanının Sosyal Medyanın Kullanım Yılına Göre Farklılaşmasına Yönelik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Yıl	n	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	p
Sosyal Medya Bağımlılığı	1 yıldan az	25	149.10	35.69	3	.000
	1-3 yıl	115	211.17			
	4-6 yıl	213	229.38			
	6 yıldan fazla	120	293.60			
	Toplam	473				
Meşguliyet	1 yıldan az	25	118.38	43.79	3	.000
	1-3 yıl	115	208.40			
	4-6 yıl	213	235.05			
	6 yıldan fazla	120	292.59			
	Toplam	473				
Duygu Durum Düzenleme	1 yıldan az	25	172.96	22.15	3	.000
	1-3 yıl	115	225.89			
	4-6 yıl	213	224.23			
	6 yıldan fazla	120	283.65			
	Toplam	473				
Tekrarlama	1 yıldan az	25	189.76	15.89	3	.001
	1-3 yıl	115	230.53			
	4-6 yıl	213	223.33			
	6 yıldan fazla	120	277.30			
	Toplam	473				
Çatışma	1 yıldan az	25	189.50	18.33	3	.001
	1-3 yıl	115	213.67			
	4-6 yıl	213	231.26			
	6 yıldan fazla	120	279.45			
	Toplam	473				

Tablo 7.'de görüldüğü gibi, lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığı ölçeği ve alt boyutları puanlarının sosyal medya kullanım yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılıklar gösterdiği anlaşılmaktadır. Farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla gruplar Mann Whitney-U analizi kullanılarak karşılaştırılmış ve sonuçlar Tablo

8’de sunulmuştur. Gruplardan birinin (1 yıldan az) örneklem sayısı 30’un altında (n=25) olduğu için non –parametrik testlerden biri olan Mann Whitney-U testi tercih edilmiştir.

Tablo 8. Sosyal Medya Bağımlılığı Puanının Sosyal Medyanın Kullanım Yılına Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonrası Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Yıl	1 yıldan az	1-3 yıl	4-6 yıl	6 yıldan fazla
Sosyal Medya Bağımlılığı	1 yıldan az	=149.10	p<.05	p<.05	p<.001
	1-3 yıl		=211.17	p>.05	p<.001
	4-6 yıl			=229.38	p<.001
	6 yıldan fazla				=293.68
Meşguliyet	1 yıldan az	=118.38	p<.05	p<.001	p<.001
	1-3 yıl		=208.40	p>.05	p<.001
	4-6 yıl			=235.05	p<.001
	6 yıldan fazla				=292.59
Duygu Durum Düzenleme	1 yıldan az	=172.96	p>.05	p>.05	p<.05
	1-3 yıl		=225.89	p>.05	p<.05
	4-6 yıl			=224.23	p<.001
	6 yıldan fazla				=283.65
Tekrarlama	1 yıldan az	=189.76	p>.05	p>.05	p<.001
	1-3 yıl		=230.53	p>.05	p<.05
	4-6 yıl			=223.33	p<.001
	6 yıldan fazla				=277.30
Çatışma	1 yıldan az	=189.50	p>.05	p>.05	p<.05
	1-3 yıl		=213.67	p>.05	p<.001
	4-6 yıl			=231.26	p<.05
	6 yıldan fazla				=279.45

Tablo 8’de görüldüğü gibi, sosyal medya bağımlılığı ölçeğinin toplamında ve meşguliyet alt boyutunda sosyal medya kullanım yılı açısından lise öğrencilerinin bağımlılık seviyelerinin ve meşguliyetlerinin kullanım yılı arttıkça aşamalı olarak arttığı söylenebilir. Ayrıca duygu durum düzenleme, tekrarlama ve çatışma alt boyutlarında ise sosyal medya kullanım yılı 6 yıldan fazla olan lise öğrencilerinin, sosyal medyayı duygu durum düzenleme açısından daha fazla kullandığı, sosyal medya kullanımlarını azaltmaya çalışıp, tekrar eski kullanımlarını tekrarladıkları ve diğerlerine göre sosyal medyada daha fazla çatışma yaşadığı anlaşılmaktadır.

Lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılıklarının internette günlük olarak harcadıkları süreye göre farklılaşp farklılaşmadığı Kruskal Wallis-H testi ile çözümlenerek sonuçlar Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Sosyal Medya Bağımlılığı Puanının İnternette Günlük Ortalama Harcanan Süreye Göre Farklılaşmasına Yönelik Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Süre	n	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	p
Sosyal Medya Bağımlılığı	5-10 dk.	20	154.80	79.82	4	.000
	11-30 dk.	58	151.68			
	31-60 dk.	122	189.23			
	61-120 dk.	108	260.00			
	121 dk. ve daha fazla	165	297.22			
	Toplam	473				
Meşguliyet	5-10 dk.	20	137.43	94.35	4	.000
	11-30 dk.	58	155.37			
	31-60 dk.	122	183.23			
	61-120 dk.	108	254.14			
	121 dk. ve daha fazla	165	306.30			
	Toplam	473				

Puan	Süre	n	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	p
Duygu Durum Düzenleme	5-10 dk.	20	182.18	42.05	4	.000
	11-30 dk.	58	181.84			
	31-60 dk.	122	199.80			
	61-120 dk.	108	246.66			
	121 dk. ve daha fazla	165	284.22			
	Toplam	473				
Tekrarlama	5-10 dk.	20	202.28	22.67	4	.000
	11-30 dk.	58	175.06			
	31-60 dk.	122	221.33			
	61-120 dk.	108	254.89			
	121 dk. ve daha fazla	165	262.86			
	Toplam	473				
Çatışma	5-10 dk.	20	175.48	51.19	4	.000
	11-30 dk.	58	162.54			
	31-60 dk.	122	200.46			
	61-120 dk.	108	260.88			
	121 dk. ve daha fazla	165	282.01			
	Toplam	473				

Tablo 9’da görüldüğü gibi, lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığı ölçeği ve alt boyutları puanlarının internette günlük ortalama harcanan süreye göre anlamlı bir farklılıklar gösterdiği anlaşılmaktadır.

Farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla gruplar Mann Whitney-U analizi kullanılarak karşılaştırılmış ve sonuçlar Tablo 10’da sunulmuştur. Tablo 10’da görüldüğü gibi, sosyal medya bağımlılığı ölçeğinin toplamında ve tekrarlama, çatışma alt boyutlarında günlük ortalama internette harcanan süre 30 dakikanın üzerine çıktıkça lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılıklarının aşamalı olarak arttığı, sosyal medya kullanımlarını azaltmaya çalışıp kendilerini tekrarladıkları ve diğerlerine göre sosyal medyada daha fazla çatışma halinde oldukları söylenebilir. Ayrıca meşguliyet ve duygu durum düzenleme alt boyutlarında ise günlük ortalama internette harcanan süre 60 dakikadan fazla olan lise öğrencilerinin, sosyal medyayı duygu durum düzenleme açısından daha fazla kullandığı ve diğerlerine göre daha fazla meşgul olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 10. Sosyal Medya Bağımlılığı Puanının İnternette Günlük Ortalama Harcanan Süreye Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonrası Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Süre	5-10 dk.	11-30 dk.	31-60 dk.	61-120 dk.	121 dk. ve daha fazla
Sosyal Medya Bağımlılığı	5-10 dk.	=154.80	p>.05	p>.05	p<.05	p<.001
	11-30 dk.		=151.68	p<.05	p<.001	p<.001
	31-60 dk.			=189.23	p<.001	p<.001
	61-120 dk.				=260.00	p<.05
	121 dk. ve daha fazla					=297.22
Meşguliyet	5-10 dk.	=137.43	p>.05	p>.05	p<.05	p<.001
	11-30 dk.		=155.37	p>.05	p<.001	p<.001
	31-60 dk.			=183.23	p<.001	p<.001
	61-120 dk.				=254.14	p<.05
	121 dk. ve daha fazla					=306.30
Duygu Durum Düzenleme	5-10 dk.	=182.18	p>.05	p>.05	p<.05	p<.05
	11-30 dk.		=181.84	p>.05	p<.05	p<.001
	31-60 dk.			=199.80	p<.05	p<.001
	61-120 dk.				=246.66	p<.05
	121 dk. ve daha fazla					=284.22

Puan	Süre	5-10 dk.	11-30 dk.	31-60 dk.	61-120 dk.	121 dk. ve daha fazla
Tekrarlama	5-10 dk.	=202.28	p>.05	p>.05	p>.05	p>.05
	11-30 dk.		=175.06	p<.05	p<.001	p<.001
	31-60 dk.			=221.33	P>.05	p<.05
	61-120 dk.				=254.89	P>.05
	121 dk. ve daha fazla					=262.86
Çatışma	5-10 dk.	=182.18	p>.05	p>.05	p<.05	p<.05
	11-30 dk.		=181.84	p<.05	p<.001	p<.001
	31-60 dk.			=199.80	p<.001	p<.001
	61-120 dk.				=246.66	P>.05
	121 dk. ve daha fazla					=284.22

4. Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonuçları lise öğrencilerinin sosyal medyaya orta seviyede bağımlı olduklarını ortaya koymuştur. SMBÖ alt boyutlarına göre ise lise öğrencilerinin sosyal medyaya meşguliyet ve duygu durum düzenleme boyutlarında orta seviyede bağımlı; tekrarlama ve çatışma boyutlarında ise az bağımlı oldukları söylenebilir. Tutgun Ünal (2015) üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığını incelediği çalışmasında üniversite öğrencilerinin; sosyal medya bağımlılığı toplam, duygu durum düzenleme alt ölçeği ve tekrarlama alt ölçeği puanlarına göre az bağımlı, meşguliyet alt ölçeği puanlarına göre orta seviyede bağımlı oldukları, çatışma alt ölçeği puanlarına göre ise öğrencilerin bağımlılıklarının olmadığı sonuçlarına ulaşmıştır. Bu bulgulardan hareketle lise öğrencilerinin üniversite seviyesine geldiklerinde meşguliyet ve tekrarlama alt boyutlarında bağımlılık seviyelerinin aynen devam ettiği; ancak çatışma, duygu durum düzenleme alt boyutlarındaki bağımlılık seviyeleri ile sosyal medya bağımlılık seviyelerinde ise azalma olduğu görülmektedir. Lise öğrencilerin üniversite seviyesine gelince farklı sosyal etkinliklere ve mesleki çalışmalara yönelmeleri bu azalmanın sebebi olarak düşünülebilir.

Lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığının cinsiyetlerine göre meşguliyet alt ölçeği hariç, ölçeğin toplamında ve diğer alt ölçeklerde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Sonuçlar kız öğrencilerin sosyal medyaya erkek öğrencilerden daha fazla meşgul olduklarını ortaya koymaktadır. SMBÖ ölçeğinin meşguliyet ile ilgili ilk 12 maddesi incelendiğinde; kız öğrencilerin sosyal medyada olan bitenleri sürekli merak ettiği, yapması gereken bir iş öncesinde sürekli sosyal medyayı kontrol ettiği, sosyal medyayı kullanırken zamanın nasıl geçtiğini fark etmediği ve zihinlerini sürekli sosyal medya ile meşgul ettikleri sonucu ortaya çıkmaktadır. Buna göre kız öğrencilerin sosyal medyada erkek öğrencilerden daha fazla zevk aldıkları söylenebilir. Pempek, Yermolayeva ve Calvert (2009), Ergenç (2011), Hazar (2011), Balcı ve Gölcü (2013), Tutgun Ünal (2015)'in araştırmaları da incelediğinde benzer sonuçlar elde edilmiş, kız öğrencilerin sosyal medyada daha fazla meşgul oldukları tespit edilmiştir. Diğer taraftan erkekler lehine farklılıkların bulunduğu birtakım araştırmalara da rastlanmaktadır. Esen (2010), Seferoğlu ve Yıldız (2013), Tanrıverdi ve Sağır (2014) tarafından yapılan araştırmalarda erkek öğrencilerin sosyal medya bağımlılığı seviyelerinin, Akbulut ve Yılmazel (2012), Paul ve Lee (2012) ve Çetinkaya (2013) tarafından yapılan araştırmalarda ise internet bağımlılığı seviyelerinin kız öğrencilerden daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

Lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığının, çatışma alt boyutu hariç, okul türüne göre farklılaşmadığı görülmüştür. Çatışma alt boyutunda Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerinin puanlarının, Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin puanlarından anlamlı seviyede yüksek olduğu görülmüştür. Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin çatışma alt boyutunda bağımlılık seviyelerinin Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencilerine göre daha yüksek çıkması bu okullarda okuyan öğrencilerin, sosyal medya aktivitelerinin öğrencinin ilişkilerinde, iş ve okul uğraşlarında tezatlığa neden olduğu gibi bir yorum getirilebilir.

Lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığının tüm alt ölçeklerde dahil olmak üzere sınıf düzeyine göre farklılaşmadığı görülmüştür. Akdemir (2013)'in yapmış olduğu araştırmada benzer sonuçlar elde edilmiştir. Ancak Atalay (2014) ve Argın (2013) öğrencilerin sosyal medya tutumlarının, Çetinkaya (2013) ve Hazar (2011) ise internet bağımlılıklarının sınıf düzeyine göre farklılıklar gösterdiğini tespit etmiştir.

Lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığının tüm alt boyutlarla birlikte sosyal medya kullanım yılına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Lise öğrencilerinin bağımlılık seviyelerinin, sosyal medya kullanım yılı arttıkça aşamalı olarak arttığı görülmüştür. Uzun zamandır sosyal medya kullanan lise öğrencilerinin sosyal medya kullanımını bir

rutin haline getirdikleri, bu sebeple aile ve arkadaşlarını ihmal ettikleri, kişisel bakımlarına daha az zaman ayırdıkları, üretkenliklerinin azaldığı, akademik çalışmalar yapmak yerine sosyal medyada daha fazla zaman harcadıkları gibi sonuçlara ulaşılabilir. Ergenç (2011), Koçak (2012), Akbulut ve Yılmazel (2012), Koroğlu ve Tutgun Ünal (2013), Akyazı ve Tutgun Ünal (2013), Argın (2013), Atalay (2014) ve Tutgun Ünal (2015) tarafından yapılan araştırmaların sonuçları da bu bulgulara paralellik göstermektedir.

Lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığının tüm alt boyutlarla birlikte internette günlük ortalama harcanan süreye göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. İnternette fazla zaman geçiren lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılıklarının ve sosyal medyadaki meşguliyetlerinin arttığı, sosyal medya kullanımını bir rutin haline getirdikleri, bu ortamlardan daha fazla duygusal destek aldıkları, sosyal medya kullanımı azaltmaya çalışıp kendilerini tekrarladıkları, diğerlerine göre daha fazla çatışma halinde oldukları söylenebilir. Bostancı (2010), Vural ve Bat (2010), Ergenç (2011), Hazar (2011), Koçak (2012) tarafından yapılan araştırmalarda da internette günlük harcanan süre ile sosyal medya kullanımını arasında bu bulgulara paralel sonuçlar elde edilmiştir.

Öneriler

Kız öğrencilerin sosyal medya ile daha fazla meşgul olmaları sebebiyle, okullarda kız öğrencilere yönelik farklı sosyal etkinlikler planlanabilir. Böylece kız öğrencilerin sosyal medya ortamlarında daha fazla meşgul olmak yerine kendilerini farklı etkinliklerle daha iyi ifade etmeleri ve bağımlılık seviyelerinin düşmesi sağlanabilir.

Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde okuyan öğrencilerin sosyal medyada yaşadığı çatışma durumunun daha yüksek olduğu bulgusundan yola çıkılarak, bu okullarda okuyan öğrencilere yönelik sosyal medya kullanımı ile ilgili seminerler düzenlenebilir. Ayrıca sosyal medya ortamındaki bu çatışmacı durumun sebeplerine inen çalışmalar da yapılabilir.

Sosyal medya kullanımının sınırlandırılarak çözümler üretilmesinin yerine, öğrencilere sosyal medyayı nasıl daha verimli kullanabilecekleri konusunda yardımcı olunabilir. Ayrıca öğrencilere sosyal medya bağımlılığın yaratacağı sorunlar ve olumsuz etkileri hakkında bilgilendirmeler yapılabilir.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından sosyal medya platformları üzerinden öğrencileri akademik çalışmalara yönlendirebilecek çeşitli gruplar ve sayfalar oluşturularak, günümüzde kaçınılması zor olan sosyal medya kullanımını zarardan yarara çevirebilecek çeşitli çalışmalar yapılabilir. Ayrıca bilinçli sosyal medya kullanımı geliştirmek adına yeni bir öğretim programı geliştirilebilir ya da bu paraleldeki bir dersin ünitesi olarak okullarda eğitimi verilebilir.

5. Kaynakça

- Akbulut, A. B. ve Yılmazel, G. (2012). Ergen yaş grubunda internet bağımlılığı düzeyinin belirlenmesi. *15. Ulusal Halk Sağlığı Kongresi* (716). http://halksagligiokulu.org/anasayfa/components/com_booklibrary/ebooks/15.UHSK%20K%C4%B0TAP_14_10_12.pdf. Erişim: 01.06.2016.
- Akdemir, T. N. (2013). İlköğretim öğrencilerinin *facebook* tutumları ile akademik erteleme davranışları ve akademik başarıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Akyazı, E. ve Tutgun Ünal, A. (2013). İletişim fakültesi öğrencilerinin amaç, benimseme, yalnızlık düzeyi ilişkisi bağlamında sosyal ağları kullanımı. *Global Media Journal TR*, 3(6), 1-24.
- Andreassen, C., S. (2012). Development of a facebook addiction scale. *Psychological Reports*, 110, 2, 501-517.
- Argın, S. F. (2013). *Ortaokul ve lise öğrencilerinin sosyal medyaya ilişkin tutumlarının incelenmesi (Çekmeköy örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Atalay, R. (2014). *Lise öğrencilerinin sosyal medyaya ilişkin tutumları ile algıladıkları sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişki (Bahçelievler ilçesi örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Balcı, Ş. ve Gölcü, A. (2013). Facebook addiction among university students in Turkey: Selçuk University example. *Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 34, 255-278.
- Bostancı, M. (2010). *Sosyal medyanın gelişimi ve iletişim fakültesi öğrencilerinin sosyal medya kullanım alışkanlıkları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Byun, S., Ruffini, C., Mills, J. E., Douglas, A. C., Niang, M., Stepchenkova, S., Lee, S. K., Loutfi, J., Lee, J. K., Atallah, M., Blanton, M. (2009). Internet addiction: Metasynthesis of 1996-2006 quantitative research. *Cyberpsychology & Behavior*, 12(2), 203-207.
- Çam, E. ve İşbulan, O. (2012). A new addiction for teacher candidates: Social networks. *The Turkish Online Journal of Educational Technology (TOJET)*, 11 (3), 14-19.
- Çetinkaya, M. (2013). İlköğretim öğrencilerinde internet bağımlılığının incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Duman, M. Z., (2008). İnternet kullanımının öğrencilerin sosyal ilişkileri ve okul başarıları üzerindeki etkisi. *Toplum ve Demokrasi*, 2 (3), Mayıs-Ağustos, s. 93-112.
- Ergenç, A. (2011). *Web 2.0 ve sanal sosyalleşme: Facebook örneği*. Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Esen, E. (2010). *Ergenlerde internet bağımlılığını yordayan psiko-sosyal değişkenlerin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı, İzmir.
- Hazar, M. (2011). Sosyal medya bağımlılığı-bir alan çalışması iletişim. *İletişim: Kuram ve Araştırma Dergisi*, Bahar, Sayı:32, 151-177.
- Holden, C. (2001). Behavioral addictions: Do they exist? *Science*, 294 (5544), 980-982.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (28. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Kızılkaya Cumaoğlu, G., ve Diker Coşkun, Y. (2012). Öğretmenlerin akademik erteleme davranışı ile teknoloji kullanım durumları arasındaki ilişki. *Electronic Turkish Studies*, 7(4).
- Koçak, N., G. (2012). *Bireylerin sosyal medya kullanım davranışlarının ve motivasyonlarının kullanımlar ve doyumlar yaklaşımı bağlamında incelenmesi: Eskişehir 'de bir uygulama*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Koroğlu, O. ve Tutgun Ünal, A. (2013). Öğretmen adaylarının sosyal ağları benimseme düzeyleri ile yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişki. *I. Ulusal Yeni Medya Kongresi 7-8 Mayıs 2013*, Kocaeli.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2015). Okullar ve diğer kurumlar. <http://www.meb.gov.tr/baglantilar/okullar/index.php?ILKODU=34>. Erişim Tarihi: 20.11.2015.
- Ök, F. (2013). *Ortaöğretim öğrencilerinin sosyal medya kullanım alışkanlıkları ve motivasyonları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Paul, L. L., ve Lee, S. N. (2012). Impact of internet literacy, internet addiction symptoms, and internet activities on academic performance. *Social Science Computer Review* 30(4), 403-418.
- Pempek, T.A., Yermolayeva, Y.A. ve Calvert, S.L. (2009). College students' social networking experiences on facebook. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30, 227-238.
- Seferoğlu, S. S. ve Yıldız, H. (2013). Dijital çağın çocukları: İlköğretim öğrencilerinin Facebook kullanımları ve internet bağımlılıkları üzerine bir araştırma. *İletişim ve Diplomasi*, 2, 31-48.
- Shaffer, H.J. (1999). On the nature and meaning of addiction. *National Forum*, 79(4), 9- 14.
- Tanrıverdi, H. ve Sağır, S. (2014). Lise öğrencilerinin sosyal ağ kullanım amaçlarının ve sosyal ağları benimseme düzeylerinin öğrenci başarısına etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Yıl: 7(18), 776-821.
- Tutgun Ünal, A. (2015). *Sosyal medya bağımlılığı: Üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma*. Yayınlanmış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tutgun-Ünal A. ve Deniz, L. (2015). Development of the Social Media Addiction Scale. *Online Academic Journal of Information Technology*, 6(21), 51-70.
- Türkiye İstatistik Kurumu (2015). 2015 yılı hane halkı bilişim teknolojileri kullanım araştırması sonuçları. TÜİK Haber Bülteni, Sayı 13569. <http://tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=13569>. Erişim Tarihi: 20.11.2015.
- Vural, Z. B. A. ve Bat, M. (2010). Yeni bir iletişim ortamı olarak sosyal medya: Ege Üniversitesi iletişim fakültesine yönelik bir araştırma. *Yaşar Üniversitesi Dergisi*, 20(5), 3348-3382.
- Young, K. (1996). Internet addiction; the emergence of new clinical disorder. *CyberPsychology & Behavior*, 1; 237-244.

**Bu Sayfa Dizgi Gereği
Boş Bırakılmıştır.**



Yansıtıcı Öğrenme Anlayışı Ölçeği: Türkçe 'ye Uyarlama, Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması

Reflection-in-Learning Scale: An Adaptation to Turkish, Validity and Reliability Study

Şenel ELALDI^a, Çetin SEMERCİ^b

^aCumhuriyet Üniversitesi, Turizm Fakültesi, Sivas, Türkiye

^bBartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri, Bartın, Türkiye

Öz

Bu çalışmanın amacı, yansıtıcı düşünmenin gelişimine yönelik olarak öğrencilerin kendi öğrenme deneyimlerini öğrenme ortamına yansıtılmalarını sağlamak için kullanılacak ve yabancı dilde geliştirilmiş bir ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışmalarını gerçekleştirmektir. Bu doğrultuda Sobral (2000) tarafından geliştirilmiş olan Reflection-in-Learning Scale'in" çevirisi yapılarak geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına yer verilmiştir. Orijinalinde tek boyutlu ve 14 maddeden oluşan ve Cronbach alfa güvenilirlik değeri. 81 olarak bulunan ölçeğin açımlayıcı ve tanımlayıcı faktör analizleri ile birlikte güvenilirlik çalışmaları Cumhuriyet Üniversitesi Tıp Fakültesinde öğrenim gören 237 öğrenciye uygulanarak yapılmıştır. Bu çalışmalar sonucunda elde edilen tek boyutlu ve toplam 10 maddeden oluşan, olumsuz madde bulunmayan 7 li Likert tipine göre derecelendirilmiş Türkçe ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Türkçe ölçeğin KMO değerinin. 85; Bartlett testi sonucunun χ^2 : 718,047; df: 45; p: .000 ve toplam Cronbach Alpha güvenilirlik değerinin ise. 83 olduğu belirlenmiştir.

Abstract

The aim of this study is to adapt "Reflection-in-Learning Scale" developed by Sobral (2000) in Turkish in order to appraise the reflective learning process of students. First the scale was translated into Turkish and then the validity and reliability of the Turkish translation of the scale were assessed. The original version of the scale has one dimension and 14 items. Cronbach alpha reliability coefficient of the original scale is .81. Adapted version of the scale was administered to 237 students of medical faculty from Cumhuriyet University, Sivas to determine its validity and reliability. The results of exploratory, confirmatory factor analyses show that a 7-point Turkish version of the scale which has one dimension like the original version and has a total of ten items is a valid and reliable scale with .85 KMO value, χ^2 : 718,047; df: 45; p: .000 Bartlett's test and .83 Cronbach alpha reliability coefficient.

Anahtar Kelimeler

yansıtma
yansıtıcı öğrenme
öğrenmede yansıtma
geçerlik
güvenirlik

Keywords

reflection
reflective learning
reflection in learning
validity
reliability

Extended Abstract

The aim of the study is to adapt "Reflection-in-Learning Scale" (RLS) designed to apprise self-reflection in learning by Sobral (2000) in Turkish. The scale operates at 3 related areas, decision making process of initial learning, up gradation of learning and learner's self-appraisal with different measures of personal knowledge – self-efficacy for self-regulated learning, meaningfulness of the learning experience, self-confidence as learner, and deep approach to learning – (Sobral, 2000, 2001). The RLS described by Sobral, (2000) was designed for the entire medical program and is a 14-item one dimension questionnaire that assesses the reflective learning process using a 7-point Likert scale with scores ranging from 14 to 98. The alpha reliability coefficient (internal consistency) for this scale was 0.81 and test-retest correlation was 0.65 after 3 months. In the adaptation and the validation process of the English version of the RLS, the study consisted of three phases: (1) scale forward and back-translation; (2) a pilot study for verification of translated items; and (3) investigation of validity and reliability.

In the first phase, the forward translators were Turkish, but highly proficient in English, who aimed to do a conceptual translation. An expert panel, including these three translators working in the department of Foreign Languages of a university and having post graduate education in Educational Sciences discussed the translated version and agreed on an initial version of the YOAO in the Turkish language. This initial version was given for back-translation to another independent translator, who works as an assistant professor in English Language and Literature department of a university and had no knowledge of the original RLS. After additional discussions with the expert panel, a second version of the test was obtained.

In the second phase, a pilot study was initiated during which the second version of the YOAO was administered to 10 medical students and tested in terms of comprehensibility of items. Several changes were discussed and made by the expert panel in order to clarify the use of several expressions. At the end of this phase, the final version of the YOAO was elaborated. The first Turkish and English forms were carried out at three week intervals by 48 students who are undergraduate and have a good level of English in order to examine the correlation between the two forms. The correlation between English and Turkish forms was found meaningful at the 0.05 level and both scales were accepted as equivalent.

In the third phase, the preliminary instrument was administered to 237 students of medical faculty from Cumhuriyet University, Sivas to determine its validity and reliability. Of these 237 students working in clinical practice, 101 (42.6%) were Year 4, 80 (33.7%) were Year 5 and 56 (23.7%) were Year 6 students. In order to determine the construct validity of the scale, the values for the KMO (.89) and Bartlett's test of sphericity ($\chi^2=1209,614$; $p < .00$) were considered significant, and it was accepted that the survey data were appropriate for the factor analysis. First, the assessment of construct validity of the 14 item scale was performed by using principal component factor analysis with Varimax rotation. In order to decide the number of dimensions in the scale, the eigenvalues, percentage of total variance explained, and factor loadings were examined. This analysis gave rise to a structure with two dimensions; however, results of the same analysis with one dimension was found to be easier to interpret. The one dimension with 10 items emerged accounting for 41.146 % of the total variance. According to Scherer, Wiebe, Luther, and Adams (1988), the percentage of total variance between 40% and 60% is appropriate in multifactorial designs for the research conducted in Social Sciences. The factor loadings of the items with eigenvalues higher than 1 varied between .54 and .79. Based on the exploratory factor analysis, 4 items were removed from the scale since their factor loadings were under the different dimensions. The values for the KMO (.85) and Bartlett's test of sphericity ($\chi^2: 718,047$; $p < .00$) and Cronbach's alpha reliability coefficient (.83) which revised again according to the last form of the one dimension and ten item instrument considered significant and reliable. According to Özdamar (1999), a Cronbach's alpha coefficient of greater than .70 indicates high reliability. Since the Cronbach's alpha coefficient in the YOAO is above .83, this scale was deemed highly reliable. In addition, item-total correlation was conducted to test the internal consistency of the items and item-total test correlations were found between 0.28 and 0.52 and meaningful at the level of 0.01. Values for an item-total correlation between 0 and 0.19 may indicate that the question is not discriminating well, values between 0.2 and 0.39 indicate good discrimination, and values 0.4 and above indicate very good discrimination (Büyükoztürk, 2011).

For the assessment of construct validity of the YOAO, confirmatory factor analysis was performed as well by using LISREL 8.7 to test the fit of the one dimension structure model of the scale. The fit index values were calculated as $\chi^2=122.41$, ($df=35$, $p=.00000$), $\chi^2/sd=3.49$, RMSEA=.0103, NFI=.90, NNFI=.91 CFI=.93, GFI=.91, AGFI=.85, SRMR=.071 and factor loadings were found between 0.69 and 2.04. According to the values that Klem (2000), Schermelleh-Engel and Moosbrugger, (2003), Tanhan and Çam (2011) and Yılmaz and Çelik (2019) recommended, all the values are highly close to the best fit and have the property to express this fit. The results indicate that this 7-point Turkish version of the scale which has one dimension like the original version and has a total of ten items is a valid and reliable scale.

1. Giriş

Yansıtma kavramı, akıl yürütme, gözden geçirme, problem çözme, sorgulama, yansıtıcı yargılama, yansıtıcı düşünme, eleştirel yansıtma, yansıtıcı uygulama gibi anlamları içinde barındırmaktadır (Chapman, Dempsey ve Warren-Forward, 2008). Yansıtmayı oluşturan mekanizma bir deneyimin açıklanması, hangi öğrenme yöntemi uygulanıyorsa bu yöntemin bağlantılı olduğu kategoriye uygun olarak analizi ve öğrenme çıktılarının ifade edilmesi aşamalarından meydana gelir (Ash ve Clayton, 2004). Anlaşıldığı üzere deneyimler, bunların analizi ve ifade edilmesi aşamalarını içeren yansıtma, öğrenenlerin gelecekte hem dahi iyi seçimler ve eylemler yapabilmesi hem de genel etkililiği artırması için başkalarının deneyimlerinden de anlam çıkararak bütünleşmeyi sağlayan süreçtir (Rogers, 2001). Gelter (2003) ise yansıtma kavramını kullanırken yansıtıcı düşünme olarak ele almış ve bu kavramı, hayal kurma ya da genel düşünme gibi rastgele akan düşüncelerden uzak bilinçli yapılandırılmış düşünceleri kapsayan aktif odaklı bir süreç olarak açıklamıştır.

Fichtner'e (2005) göre yansıtıcı öğrenme kavramı yaklaşık 200 yıl önce Wilhelm von Humboldt tarafından eğitim için gerekli reformlardan biri olarak tanıtılmıştır. Humboldt sadece öğrenme ile değil aynı zamanda nasıl öğrenildiğinin öğrenilmesi ile ilgilenmiş ve orijinal ve yaratıcı düşüncelerin de öğrenmeye yansıtılması gerekliliği ileri sürmüştür. Hayatın kendisinin de bir eğitim ve gelişim olduğunu belirten Dewey (1960), öğrencilerin okulda öğrendiklerini yaşamaya yansıtmayı öğrenmelerinin de gerekliliğini savunmuştur ve yansıtıcı düşünmeyi açıklarken "bir inancın, kendisini destekleyen gerekçelerin ışığında öne sürülen bilginin ya da ortaya çıkma eğilimi gösteren sonuçların aktif, sürekli ve dikkatli bir şekilde değerlendirilmesi" (s. 9) olarak tanımlamıştır. Ayrıca yansıtıcı düşünmenin durumdan kuşkulama, tereddüt etme, şaşırma, zihinsel güçlük içermeye, arama, avlama, sorgulama, şüpheyi gidermek için gerekli materyal bulma etkinliklerini kapsamı bakımından düşünme adına uyguladığımız diğer işlemlerden ayrıldığına da tanımında yer vermiştir.

Yapılandırma sürecinin hakim olduğu mantıklı ve bilinçli bir düşünme süreci olan (Gelter, 2003) yansıtıcı düşünmede görüşler arasında anlamlı bir ilişkiye dayalı ardışıklık vardır. Bu ardışıklık basit bir şekilde fikirlerin arka arkaya sıralanması değil, fikirlerin kendinden önce ve sonra gelen fikirlerle ardışık şekilde birbirine bağlı olması yönündedir (Wilson ve Jan, 1993). Eğitim-öğretim süreci içerisinde yansıtıcı düşünmede, öğrencilerin merakını uyandıracak sınıf ortamı oluşturulması ve deneyimlerin paylaşılması önemlidir. Bu durum bireyin öğrenme ya da öğretme yöntemi ve düzeyine ilişkin etkililiğini ortaya çıkarmaya ve sorunları çözmeye yönelik düşünme süreci geliştirmelerine yardımcı olacaktır. Bu yüzden sınıfta oluşturulan sosyal etkileşim ortamı içerisinde öğrenciler bir birleriyle özgürce fikirlerini savunacakları, etkili öğrenme stratejileri geliştirecekler, eleştirel fikirleri ortaya sunacaklar ve öğrenme motivasyonlarını artıracaklardır (Resnick, 1987). Dolayısıyla, bilgiyi analiz etme ve yeniden yapılandırma, problemi ortaya koyma ve çözme sürecini birbirleriyle etkileşim halinde yerine getireceklerdir. Bir sonraki adım ise bu sosyal öğrenme ortamında bir sorunun algılanması ile başlayıp, sorunun çözümlenmesi ile sona eren (Demiralp, 2010) yansıtıcı düşünmeyi geliştirme faaliyetleri sergilemektir. Yansıtıcı düşünme faaliyetlerini, kişinin kendisine sorduğu sorular; deneyimleri ile fikirlerini birleştirme değerlendirme, analiz, varsayımlar ve alternatiflerini bulup bunlar üzerinde düşünme süreçleri oluşturur (Wilson ve Jan, 1993). Dolayısıyla, öğrencilerin kendilerinden beklenen üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeleri için önceki bilgileriyle yeni bilgileri arasında bağlantı kurmaları, hem soyut hem de kavramsal açıdan düşünmeleri, yeni görevler için özel stratejiler geliştirmeleri ve kendi düşünme ve öğrenme stratejilerini bilmeleri konusunda yol gösterir (Rodgers, 2002). Başka bir deyişle, yansıtıcı öğrenmede öğrenciler kendi öğrenme deneyimlerinden yola çıkarak ve kendi kişisel inanç, tutum ve değerlerini de öğrenme ortamına taşıyarak öğrenmede profesyonel ilerlemeye yön verebilirler. Kısacası, öğrenilenlerin yansıtılması öğrenme deneyiminin anlamlılığıyla bağlantılıdır (Sobral, 2000).

Yansıtıcı düşünme becerilerinin eğitim yoluyla kazandırılmasında öğretmene önemli sorumluluklar düşmektedir. Ancak yansıtıcı düşünmeyi uygulayan birisi için uygulamada gerekli prosedürlerin adım adım verildiği hazır bir reçete olmadığını belirten Larrivee (2000), bu kişilerin sadece "yansıtıcı düşünme uygulamasına yeterli zaman ayırması, sürekli problem çözen konumunda olması ve mevcut durumu sorgulaması" (s.296) esaslarını temel alarak, kişisel keşfediş süreci ile uygulama teknikleri geliştirebileceğini belirtmiştir. Ayrıca öğretmenden beklenen diğer bir davranış da yansıtıcı düşünerek ve bunu öğrencilerine fark ettirerek kendisinin model olmasıdır (Adler, 2004).

Sobral'a (2001) göre yansıtma yönelik bilginin iyi olması öz-düzenlemeyle de bağlantılıdır ve öğrenmede birbirlerini etkileyen faktörlerdir. Dolayısıyla öğrenilenlerin yansıtılması öğrencilerin kendi öğrenmelerine yönelik öz-düzenlemelerindeki hazır oluşlarının da göstergesidir. Bu yüzden Sobral (2000) öz-düzenlemenin öğrencilerinin öğrenmede yansıtma profillerini de artıracaklarını belirtmiş ve öğrencilerin kendi öğrenmelerinin öz-değerlendirmesi, kendi öğrenme stratejileri ve bunlara yönelik geri bildirimlerden oluşan ölçümler sonucu "Yansıtıcı Öğrenme Anlayışı" ölçeğini geliştirmiştir.

Bu çalışmanın amacı Sobral (2000) tarafından geliştirilmiş olan “Yansıtıcı Öğrenme Anlayışı Ölçeği” (YAOA)’nin Türkiye koşullarında geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yapmaktır. Sobral (2000) tarafından tıp öğrencileri üzerinde uygulanarak geliştirilen, tek boyut içeren orijinal ölçek 14 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan maddeler “7’li Likert Tipi Ölçek” (Tamamen Katılıyorum=7”, “Katılıyorum=6”, “Kısmen Katılıyorum=5”, “Kararsızım=4”, “Kısmen Katılmıyorum=3”, “Katılmıyorum=2”, “Hiç Katılmıyorum=1”) formundadır ve olumsuz madde içermemektedir.

Orijinal Yansıtıcı Öğrenme Anlayışı Ölçeğine İlişkin Bilgiler

Öğrenmede yansıtma yeteneğinin kişisel etkililiği üzerine öz değerlendirme soruları içeren orijinal ölçek Sobral tarafından 2000 yılında Brezilya Üniversitesinde 6 yıllık tıp programının 4. ve 5. döneminde zorunlu derslerin yanı sıra 30 saatlik öğrenme becerilerine yönelik deneyimleri kapsayan seçmeli ders alan ve klinik uygulamalara başlayan 103 tıp öğrencisi üzerinde uygulanarak geliştirilmiş ve ölçeğin Cronbach Alfa değeri .81 olarak belirlenmiştir. Araştırmacı, ölçeğin öğrenmede öz-düzenleme, öz-yeterlik, öğrenme deneyimi anlamlılığı, öğrenen olarak kendine güven ve öğrenmeye derin yaklaşım gibi farklı kişisel bilgilerin ölçülmesinde eşzamanlı geçerlik gösterdiğini test etmiş ve öğrenme çıktıları ile akademik başarıya yansıtma ölçümleri arasındaki bağlantıları tanımlamaya çalışmıştır. Bu amaçla uygulanan Derse Değer Verme Envanteri (Course Valuing Inventory) (Nehari ve Bender, 1978) ve Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği (Approaches to Study Inventory) (Richardson, 1990) ile Yansıtıcı Öğrenme Anlayışı Ölçeği arasındaki korelasyonlar sırasıyla. 55 ve 0.52 olarak tespit edilmiştir. Araştırmacı ölçeğin içeriğinin konuya uygunluk gösterdiğini ve test edilen özelliklerin ölçeğin geçerliği için bilgi verdiğini belirtmiştir (Sobral, 2000). Daha önceden Türkçeye çevirisi yapılmamış olan bu ölçeğin Türkçeye çevrilirken dil eşdeğerlik, geçerlik ve güvenilirlik çalışmasına yer verilmiştir.

2. Yöntem

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmaya 2015–2016 eğitim-öğretim yılında Cumhuriyet Üniversitesi Tıp Fakültesi’nde öğrenim gören klinik uygulamanın yer aldığı 4, 5 ve 6. sınıf öğrencilerinden toplam 250 öğrenci dahil edilmiş ancak veri formlarını eksiksiz dolduran 237 tıp öğrencilerinin verileri kullanılmıştır. Katılımcıların 101’i (%42.6) 4. sınıf, 80’i (%33.7) 5. sınıf ve 56’sı (% 23.7) 6. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır.

İşlem

Ölçeğin uyarılma çalışması için öncelikle Dejana T. Sobral ile elektronik posta aracılığıyla iletişime geçilerek izin alınmıştır. Sonrasında ise ölçeğin orijinal formunun İngilizceden Türkçeye çevrilmesi süreci başlatılmıştır.

YAOA’nın Dil Eşdeğerlik Çalışması

Dil eşdeğerlik çalışması her bir test maddesinin Türkçe ’ye çevrilme işleminde hata olup olmadığını ortaya çıkarmanın yanı sıra, her bir test maddesinin ifade ettiği anlamı ne ölçüde yansıttığını değerlendirmek amacıyla da yapılmaktadır (Kulaksızoğlu, vd., 2003). Dil eşdeğerlik çalışması yapılırken ölçeğin İngilizce ’den Türkçe ’ye çevirisi ilk olarak araştırmacı tarafından yapıldı. Daha sonra Cumhuriyet Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Bölümünde okutman olarak görev yapan eğitim alanında lisansüstü eğitim yapan iki akademisyen tarafından İngilizce ’den Türkçe ’ye çevirisi yapıldı. Birden fazla çevirmen tarafından çevrilmesinin gerekçesini Beaton, Bombardier, Guillemine ve Ferraz, (2000), ortaya çıkacak belirsiz ifadeleri yansıtan farklılıkların tespit edilip not alındıktan sonra çevirmenler arasında ortak görüş birliği ile çözüme kavuşturulmasının mümkün olmasına bağlamışlardır. Bu yüzden ölçek, Türkçe çevirisi yapıldıktan sonra aynı çevirmenler tarafından üzerinde uzlaşma sağlanarak tek bir araç haline getirilmiştir. Birleştirilmiş çevirinin Türkçe ’den İngilizce ’ye geri çevirisi Cumhuriyet Üniversitesi İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümünde yardımcı doçent olarak görev yapan bir akademisyen tarafından yapılmıştır. Mertens’e (1998) göre, ölçme aracını yanıtlayacaklar için ölçeğin dilinin farklı olduğu durumlarda ölçeğe geri çeviri tekniği ile dil adaptasyonu uygulanması gereklidir. İngilizce’ye geri çeviri yapılan ölçek ile özgün İngilizce ölçek karşılaştırılmış; bazı ifadelerin uyumsuzluklarını düzeltmek için Türkçe versiyonu üzerinde araştırmacının da görüşüne başvurularak uygun düzeltmeler yapılmış ve ölçeğe son hali verilmiştir. Elde edilen İngilizce çeviri ile orijinal ölçek arasında anlam bakımından önemli farklılıklar görülmediği için, ölçeğin anadili İngilizce olan kişi tarafından kontrol edilmesine gerek görülmemiştir. Türkçe ölçek formu 10 kişilik tıp öğrenci grubunda içerik ve anlaşılabilirlik açısından denenmiş, sözcük anlamına yönelik anlaşılmayan kısımlar tekrar düzeltilmiştir.

Eşdeğerlik katsayısını açıklarken Ergin (1995), ölçeğin iki uygulamadan başka bir deyişle, iki farklı dildeki formunun aynı gruba uygulanması sonucunda elde edilen puanlar arasındaki korelasyon katsayısı olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmada da ölçeğin Türkçe ve İngilizce formu uygulanması arasındaki tutarlılığının belirlenmesi başka bir deyişle, dilsel eşdeğerliği Pearson korelasyon katsayısı ile incelenmiştir. İki test arasındaki zaman aralığı kesin olmamakla birlikte

Ergin (1995), üç ile altı hafta arasında; Özgüven (1994) ise, iki ile dört hafta arasında olduğunu belirtmişlerdir.

Tablo1. YAOA'nin İngilizce ve Türkçe formu arasındaki Pearson korelasyon katsayıları

Madde No	r	p	Madde No	r	p
1.	.67	.00	8.	.47	.01
2.	.69	.00	9.	.55	.00
3.	.55	.00	10.	.60	.00
4.	.60	.00	11.	.64	.00
5.	.45	.01	12.	.49	.00
6.	.70	.00	13.	.43	.02
7.	.61	.00	14.	.57	.00

Maddelerin tamamı p <0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Bu araştırmada iki test arasındaki zaman aralığı üç hafta olarak alınmıştır. Bu doğrultuda ölçek Cumhuriyet Üniversitesi İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü'nde öğrenim gören 4. sınıf öğrencilerinden 48 öğrenciye üç hafta ara ile uygulanmıştır. İki test arasındaki Pearson korelasyon katsayıları Tablo 1 de sunulmuştur.

Tablo1 de görüldüğü gibi, aynı kişilerden elde edilen Türkçe ve İngilizce uygulamalar arasında ölçeğin tüm maddelerinde 0.43 ile 0.70 arasında değişen, pozitif ve 0.05 düzeyinde anlamlı Pearson korelasyon katsayısı değerlerine ulaşılmıştır. Bu bulgular, ölçeğin iki uygulaması arasındaki tutarlığın kabul edilebilir düzeyde olduğu ve formlarda dil eşdeğerliğinin sağlandığı şeklinde yorumlanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi SPSS 16.0 istatistik paket programı ile yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliğini incelemek için faktör analizi kullanılmıştır. Her bir maddenin ayırt etme gücünü belirlemek üzere madde toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek üzere Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı kullanılmıştır. Diğer taraftan ölçekteki maddeler testi tam ortadan ikiye ayırma yöntemiyle ayrılmış; iki eşdeğer yarı testinin puanları ayrı ayrı toplanarak bu yarılar arasındaki korelasyonlar Pearson Momentler çarpımı korelasyon katsayısı ile hesaplanmıştır. Ayrıca LISREL 8.7 programından yararlanılarak doğrulayıcı faktör analizi ile uyum istatistikleri incelenmiştir.

3. Bulgular ve Yorumlar

YAOA'nin yapı geçerliğini saptamak için ise sırası ile açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır

YAOA'nin Açımlayıcı Faktör Analizi Çalışması

Açımlayıcı faktör analizi sosyal bilimlerde veri toplama aracı olarak ölçeğin yapı geçerliğini değerlendirmede ve bazı durumlarda da hipotezleri test etmede araştırmacılar için önemli bir araçtır (Conway ve Huffcutt, 2003). Faktör analizinde amaç çok sayıdaki maddelerin daha az sayıda "faktör"lerle belirtilmesi; aynı faktörü ölçen maddelerin bir araya getirilerek maddenin özelliğine göre bir faktör altında gruplandırılmasıdır (Rietveld ve Van Hout 1993). Faktör analizi yapılmadan önce verilerinin faktör analizine uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett testiyle test edilmiştir. Taslak ölçeğin KMO değeri .89 ve Bartlett testi sonucu $\chi^2=1209,614$, df: 91, p: .000 ($p \leq .05$) olarak bulunmuştur. Veriler üzerinde faktör analizi yapılabilmesi için minimum KMO değeri 0.60 olarak önerilmektedir (Tavşancıl, 2002). Bu durumda gözlenen 0.89' lük KMO değeri önerilen KMO değerinden yüksektir ve verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir. Evrendeki dağılımın normallliğini sınavan Bartlett testi sonucunun anlamlı çıkması da verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiğini ve dolayısıyla faktör analizinin bir diğer sayıtlısının karşılandığını göstermektedir. Bu hesaplamaların ardından, faktör analizi işlemlerine geçilmiştir. Verilere uygulanan temel bileşenler (principal component) analizinde varimax faktör döndürme seçeneği kullanılmış ve elde edilen saçılma diyagramına (scree plot) göre özdeğerleri (Eigenvalue) birin (>1) üzerinde olan veriler değerlendirmeye alınmıştır. Ayrıca maddelerin faktör yükleri de dikkate alınmıştır. Bir ölçeğin faktör yapısının belirlenmesinde alt kesme noktasının .30 ile .40 arasında değişebileceği (Neale ve Liebert, 1980; Akt. Tavşancıl, 2002, s. 48); aynı zamanda bir faktördeki maddelerin faktör yüklerinin .45 ve üstünde olmasının iyi bir seçim olacağı ve uygulamada az sayıda madde için bu değer .30'a kadar indirilebileceği belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2011, s.124). Bu nedenle alt kesme noktası .40 olarak belirlenmiştir. Daha sonra faktör özdeğerleri ve scree plot çizimi incelenmiştir. Scree plot çiziminde üç ana kırılma olduğuna karar verilerek ölçeğin üç faktörlü bir yapıda olduğu görülmüştür. Buna bağlı olarak yapılan işlemlerde binişiklik gösteren birinci mad-

denin varimax döndürmesi sonucunda iki faktörde de görel olarak yüksek yük değerine sahip olduğu görülmüştür. Bu maddenin yük değeri ikinci faktör için .531, üçüncü faktör için .511 bulunmuştur. Her iki faktörde de yüksek yük değerine sahip olan 1. madde binişiklik gösterdiği için ölçekten çıkarılmış ve kalan 13 madde için analiz tekrar edilmiştir (Bkz. Büyüköztürk, 2011, s.133). İkinci analiz sonucunda ölçeğin faktör özdeğerleri ve scree plot çizimi incelendiğinde iki faktörlü bir yapıda olduğu görülmüştür. Ancak ikinci döndürmede de binişiklik gösteren dördüncü madde (birinci faktör için .468, ikinci faktör için .452) ölçekten çıkarılarak faktör analizi tekrarlanmıştır. Üçüncü döndürme işleminde binişiklik gösteren sekizinci madde (birinci faktör için .428, ikinci faktör için .473) çıkarılıp analiz tekrarlanmıştır; dördüncüde binişiklik göstermeye devam eden onuncu madde (birinci faktör için .558, ikinci faktör için .477) çıkarılmış; beşinci ve son döndürme işleminde ise 10 maddelik, faktör yükü .795 ile .540 arasında değişen iki faktörlü bir ölçek elde edilmiştir. Nihai ölçekteki maddelerin faktör ortak varyansları, faktör yükleri ve döndürme sonrası yük değerleri Tablo 2 de sunulmuştur.

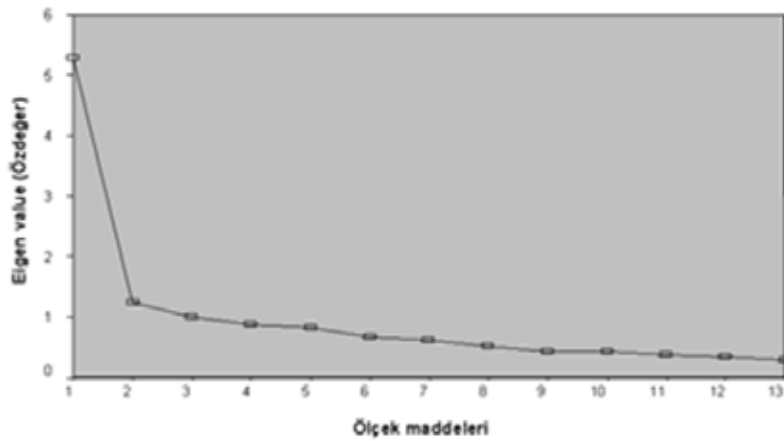
Tablo 2 de görüldüğü gibi YAOO iki faktörlüdür. Önemli olarak belirlenen faktörlerden birincisi, ölçeğe ilişkin toplam varyansın %33.012'sini, ikinci faktör % 20.521'ini açıklamaktadır. İki faktörün toplam açıkladıkları varyans % 53.533'dür. Sosyal bilimlerde yapılan araştırmalarda toplam varyansın yüzde 40 ile yüzde 60 arasında bir değer alınmasının yeterli olduğu kabul edilmektedir (Scherer vd., 1988; Akt. Tavşancıl, 2002, s. 48). Faktör döndürme sonrasında ölçeğin birinci faktörünün yedi maddeden (2, 5, 6, 9, 12, 13, 14); ikinci faktörünün üç maddeden (3, 7, 11) oluştuğu belirlenmiştir. Birinci faktörde yer alan maddelerin faktördeki yük değerleri 0.540 –0.756 arasında değişmektedir. Aynı değerler ikinci faktörde yer alan üç madde için 0.718 – 0.795 arasındadır.

Tablo 2. Madde faktör yük değerleri, döndürülmüş faktör yük değerleri ve madde toplam korelasyonları

Madde No	Döndürülmüş Faktör Yük Değerleri			
	Faktör Yük Değeri	Faktör 1	Faktör 2	Madde Toplam Korelasyon Değerleri
2 Öğrenme ve ders çalışma yöntemleri üzerine arkadaşlarımla konuşurum.	.444	.540	.024	.292
3 Her dönem içerisinde, daha önce çalışılan konuları gözden geçiririm.	.510	.124	.761	.595
5 Konularla ilgili ne bildiğimi ve ne bilmem gerektiğini zihinsel süreçten geçiririm	.804	.756	.309	.666
6 Ne öğrendiğimin ve öğrenmedeki amacımın ne olduğunun farkındayım.	.684	.679	.205	.503
7 Bazen konuyu daha iyi anlayabilmek için konu ile bağlantılı ekstra kaynakları araştırırım.	.548	.196	.718	.554
9 Her bir dersin ve eğitsel faaliyetlerin gereklerini yerine getirmeye çalışırım	.691	.621	.310	.481
11 Her gün öğrendiklerimi dikkatlice özetlerim.	.578	.183	.795	.665
12 Yeni bir şey öğrenirken tüm kapasitemi kullanmaya çalışırım.	.679	.724	.124	.540
13 Amaç, hedef ve davranışlarımda değişiklik yapan negatif duyguları ya da çalışmamla ilgili verimliliği azaltıcı sorunları dikkatlice ortadan kaldırıyorum	.645	.642	.190	.448
14 Öğrenci olarak çalışmamın olumlu bir şekilde öz değerlendirmesini yaparım.	.745	.754	.200	.608
Açıklanan Varyans				
Toplam: %53.533				
Faktör-1: %33.012				
Faktör -2: %20.521				

Ancak bu ölçek;

1. Ölçekte yer alan maddelerin döndürme öncesindeki birinci faktör yük değerlerinin yüksek bulunması (Bkz. Tablo 2),
2. Birinci faktörün açıkladığı varyansın dikkate değer olması (%33.012),
3. Birinci faktöre ait özdeğerin (4.115), ikinci faktörün özdeğerinin (1.239) üç katından fazla olması açısından tek faktörlü olarak da düşünülebilir (Büyüköztürk, 2011, s. 137). Başlangıç özdeğerleri açısından değerlendirildiğinde, birinci faktörün toplam varyansa %41.146 oranında bir katkı sağladığı; ikinci faktörün yaptığı katkının ise %12.386 olduğu başka bir deyişle, katkının öneminin giderek azaldığı görülmektedir. Böyle bir durumda da faktör sayısının bir olarak belirlenmesine karar verilebilir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010, s.221). Ancak karar verilmeden önce ölçeğin Şekil 1 de yer alan scree plot grafiği de incelenmiştir.



Şekil 1. YAOA'nin Scree Plot Grafiği

Şekil 1 de Y eksenindeki bileşenler, X eksenine doğru bir iniş yapmakta ve bu iniş eğilimi varyansa yaptıkları katkı çerçevesinde noktalarla gösterilmektedir. İki nokta arasındaki her bir aralık bir faktör anlamına gelir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010, s.221). Şekil 1'de görüldüğü gibi ikinci noktadan sonra eğim bir plato yapmakta, yatay bir seyre geçmektedir. Bu noktadan sonraki faktörlerin varyansa yaptıkları katkı hem küçük hem de yaklaşık olarak aynıdır. Dolayısıyla, ikinci noktanın üzerinde kalan nokta sayısı (ya da ikinci noktaya kadar olan aralık sayısı) faktör sayısı hakkında bilgi vermektedir. Bu açıdan da bu grafikten elde edilen bilgiler doğrultusunda bu ölçeğin faktör sayısının bir olmasına karar verilebilir.

Yukarıdaki açıklamalar doğrultusunda araştırmacı tarafından orijinali de tek boyutlu olan YAOA orijinaline bağlı kalınarak tek boyutlu olarak kullanılmasına karar verilmiştir. Tekrar tek boyutlu olarak yapılan analiz sonucunda ölçeğin açıkladığı toplam varyans oranı % 41.146 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin KMO, Bartlett Testi ve Cronbach Alpha sonuçları yeniden gözden geçirildiğinde, KMO değerinin .858; Bartlett testi sonucunun χ^2 : 718,047; df: 45; p: .000 ve toplam Cronbach Alpha katsayısının .831 olduğu belirlenmiştir.

YAOA'nin Güvenirliğine İlişkin Çalışmalar

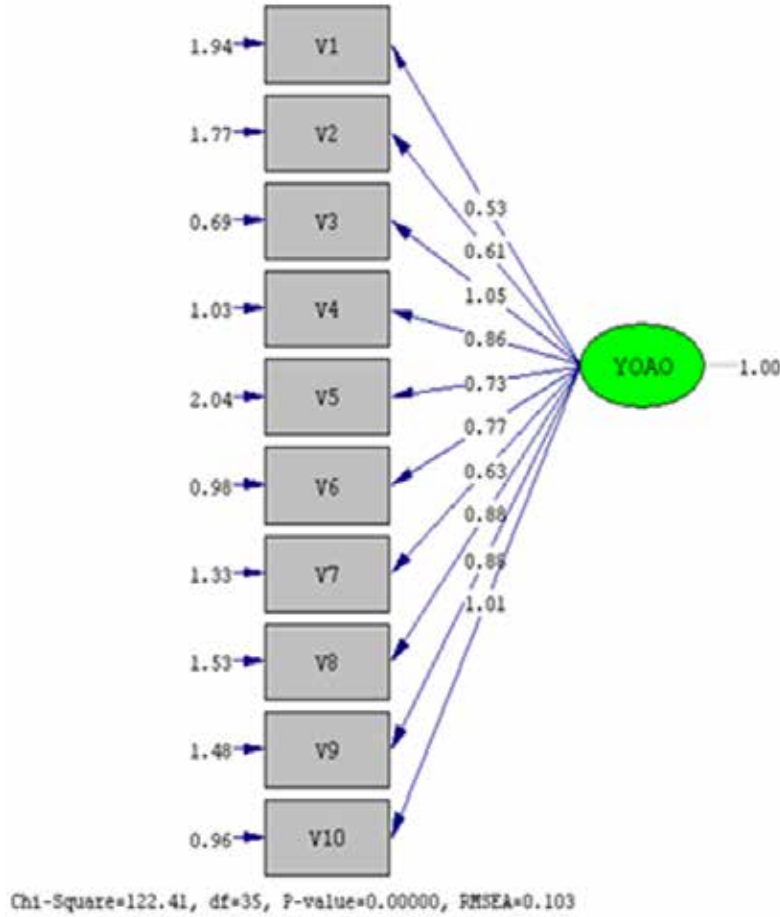
Tek faktörlü olarak kabul edilen yansıtıcı öğrenme anlayışı ölçeğinin güvenilirlik hesaplaması yapılmıştır. Buna göre ölçeğin toplam Cronbach Alpha katsayısı .83 olarak belirlenmiştir. Orijinal ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı ise .81'dir. Bu çalışmada elde edilen Alpha değeri yüksek güvenilirlik düzeyindedir. Özdamar (1999), ölçeklerde .60 ile .80 arasındaki bir güvenilirlik katsayısına sahip ölçeklerin oldukça güvenilir olduğunu belirtmektedir. Eşdeğer yarılar yöntemine uygun olarak ölçekteki maddeler testi tam ortadan ikiye ayırma yöntemiyle ayrılmış ve oluşturulan iki eşdeğer yarı testinin puanları ayrı ayrı toplanarak bu yarılar arasındaki korelasyonlar Pearson Momentler çarpımı korelasyon katsayısı ile hesaplanmıştır. Bu korelasyon 0.705 değerinde olup 0.00 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu durumda ortadan ikiye ayrılan test maddelerinin yarı eşdeğer test puanları arasında pozitif yönde, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir. Ölçeğe ilişkin Guttman Split Half katsayısı .826; eşit uzunluklu ve eşit uzunluklu olmayan Spearman Brown değerleri ise .827 olarak belirlenmiştir. Ayrıca ölçek maddelerinin iç tutarlık güvenilirliği, madde-toplam korelasyonu ile de incelenmiş ve sonuç olarak ölçeğin madde-toplam korelasyon katsayılarının 0.29 ile 0.66 arasında değer aldığı gözlenmiştir. Ayrıca tüm maddelerde pozitif ve anlamlı ($p < .01$) korelasyon bulunmuştur. Toplam madde korelasyonunda 0 ile 0.19 arası değerlerde maddenin iyi ayırıcı özelliğe sahip olmadığı, .2 ile .39 arası iyi derecede ayırıcı olduğu, .40 ve üstünde ise çok iyi derecede ayırıcı olduğu belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2011).

YAOA'nin Doğrulamalı Faktör Analizi Çalışmaları

Doğrulamalı faktör analizi (DFA), daha önce tanımlanmış ve sınırlandırılmış bir yapının bir model olarak doğrulanıp doğrulanmadığının test edildiği analiz yöntemidir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Açıklayıcı faktör analizi genellikle araştırmacının ilk evrelerinde kullanılırken doğrulamalı faktör analizi araştırmacının daha ileri evrelerinde gizil değişkenlere ilişkin kuramı test etmede kullanılan gelişmiş bir tekniktir (Brown, 2006).

Doğrulamalı faktör analizinde yapı geçerliğine yönelik birtakım uyum indeksleri kullanılır. Ki-Kare Uyum Testi, İyi Uyum İndeksi (GFI), Düzeltilmiş İyi Uyum İndeksi (AGFI), Ortalama Hataların Karekökü (RMR), Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA) ve Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI) bu indekslerden sıkça kullanılanlardır (Tanhan ve Çam, 2011, 90). DFA işlemi sonrasında yapılan faktör analizinde ulaşılan Ki-kare değerinin (χ^2) serbestlik

(sd) derecesine bölünmesiyle elde edilen (χ^2/sd) değerin 5'ten küçük olması modelin gerçek veriler ile iyi uyumunun olduğunu göstermektedir (Klem, 2000). Ayrıca modelin veri uyumu için GFI ve AGFI değerlerinin 0.90'dan yüksek olması, RMSEA değerlerinin ise 0.05'ten küçük ya da 0.05'e eşit değerlerde yer alması istenen ve beklenen bir durumdur (Bentler ve Bonett; 198; Akt. Schermelleh-Engel ve Moosbrugger, 2003, s. 35). Bu bağlamda, mevcut araştırmada yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen tek bileşenli ölçeğin faktör yapı modeli LISREL 8.7 programından yararlanılarak doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. Elde edilen modelin uygunluğuna bakmak için (fit of model) öncelikle, uyum istatistikleri hesaplanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda, uyum iyiliği indeksi GFI=.91 ve düzeltilmiş uyum iyiliği indeksi AGFI=.85 olarak belirlenmiştir. GFI ve AGFI'nin .95 üzeri olması mükemmel, .90 üzeri olması iyi uyuma karşılık gelmektedir (Yılmaz ve Çelik, 2009). Bu durumda, GFI'nin iyi bir uyuma AGFI'nin zayıf bir uyuma sahip olduğu söylenebilir. Ancak GFI değerinin 0.85'ten, AGFI değerinin 0.80'den yüksek çıkması, bu değerlerin de kabul sınırları içinde olduğunu göstermektedir (Anderson ve Gerbing, 1984; Akt. Tanhan ve Çam, 2011). Standardize edilmiş RMR uyum indeksi SRMR=.071 olarak hesaplanmıştır. SRMR'ın .05'in altında olması mükemmel uyuma, .08'nin altında olması iyi uyuma (Yılmaz ve Çelik, 2009) karşılık gelmektedir. Buna göre SRMR'ın iyi bir uyuma sahip olduğu söylenebilir. Normlaştırılmış uyum indeksi NFI=.90, normlaştırılmamış uyum indeksi NNFI=.91 ve karşılaştırılmalı uyum indeksi CFI=.93 olarak belirlenmiştir. NFI, NNFI ve CFI uyum indekslerinin .95 olması mükemmel uyuma, .90 olması iyi uyuma karşılık gelmektedir (Yılmaz ve Çelik, 2009). Bu durumda, NNFI, CFI ve NFI'nin iyi uyum gösterdiği söylenebilir.



Şekil 2. Doğrulayıcı faktör analizine ilişkin path diyagramı

YAO'nin yol şemasının (path diagramının) verildiği Şekil 2'den elde edilen bulgular incelendiğinde, Chi-Square (χ^2)=122.41 ve sd=35 olduğu görülmektedir. Bu değerler birbirine oranlandığında χ^2/sd uyum iyiliği oranının 3.49 (122.41/35=3.49) olduğu görülmektedir. Doğrulayıcı faktör analizinde ulaşılan Ki-kare değerinin (χ^2) serbestlik (sd) derecesine bölünmesiyle elde edilen (χ^2/sd) değerin 5'ten küçük olması modelin gerçek veriler ile iyi uyumunun olduğunu göstermektedir (Klem, 2000). Bu durumda elde edilen oran, iyi uyum olduğunu göstermektedir. Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü RMSEA=.0103 olarak belirlenmiştir. RMSEA'nın .05'ten küçük veya eşit olması uyumun mükemmel, .08'den küçük olması uyumun iyi olduğu şeklinde ifade edilir (Yılmaz ve Çelik, 2009). Buna göre, RMSEA'nın mükemmel uyum gösterdiği söylenebilir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, RMSEA'nın mükemmel uyum, AGFI'nin zayıf ama kabul edilebilir uyum gösterdiği; diğer uyum indekslerinin ise başka bir deyişle, GFI, SRMR, NFI NNFI CFI ve χ^2/sd oranının iyi uyuma sahip olduğu söylenebilir. Bu çerçevede, yansıtıcı öğrenme anlayışı ölçeğinin 10 maddeden oluşan tek faktörlü yapısının bir model olarak doğrulandığı ifade edilebilir.

Toplam 10 maddeden oluşan ve olumsuz madde bulunmayan 7 li Likert tipine göre derecelendirilmiş ölçekte puanlama işlemi; “Tamamen katılıyorum=7”, “Katılıyorum=6”, “Kısmen katılıyorum=5”, “Kararsızım=4”, “Kısmen katılmıyorum=3”, “Katılmıyorum=2”, “Hiç katılmıyorum=1” biçiminde kodlanmıştır. Bu şekilde yapılan kodlama sonucunda, ölçekten alınan en yüksek puan 70 ve en düşük puan ise 10 şeklinde hesaplanmıştır.

4. Tartışma

Bu çalışmada, Yansıtıcı Öğrenme Anlayışı Ölçeği'nin Türkçe'ye çevrilmesi, uyarlanması ile geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarına yer verilmiştir. Ölçekteki her bir maddenin toplam puanı yordama ve ayırt ediciliğini belirlemek amacıyla madde analizi, yapı geçerliliğini test etmek amacıyla açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri gerçekleştirilmiştir. Ayrıca ölçeğin güvenilirliğini hesaplamak amacıyla da iç tutarlılık (Cronbach's Alpha) ve iki yarı güvenilirliğine bakılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre orijinaline bağlı kalınarak tek boyutlu olarak ele alınan ölçeğin orijinalinde 14 olan madde sayısı, Türkçe ölçekte de 10'a düşürülmüştür ve ölçeğin açıkladığı toplam varyans oranı % 41.146 olarak tespit edilmiştir. Ölçek maddelerinin faktör yüklerinin .54 ile .79 arasında değiştiği görülmektedir. Yapılan doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen modelin uyum indeksleri incelenmiş ve Minimum Ki-kare değerinin ($\chi^2 = 122.41$, $n = 237$ $p = .00$) anlamlı olduğu görülmüştür. Uyum indeksi değerleri ise RMSEA = 0.103, NFI = 0.90, CFI = 0.93, NNFI = 0.91, GFI = 0.91 ve AGFI = 0.85 olarak bulunmuştur. Yapılmış olan doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre ölçeğin yeterli düzeyde uyum gösterdiği belirlenmiştir. Türkçe ölçeğin KMO değerinin .858; Bartlett testi sonucunun χ^2 : 718,047; df: 45; p : .000 ve toplam Cronbach Alpha güvenilirlik değerinin ise .83 olduğu belirlenmiştir.

Yapılan analizler, YOAO'nin Türk tıp öğrencileri örnekleminde tıp fakültesi öğrencilerinin kendi öğrenme deneyimlerini öğrenme ortamına yansıtılmalarının belirlenmesine yönelik kullanılacak geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu göstermiştir. YOAO aynı zamanda tüm üniversite öğrencilerinin öğrenme ortamına yansıtıkları yansıtıcı düşünme gelişimlerini ve deneyimlerini ölçmek için farklı çalışmalarda da kullanılabilir.

Bu çalışma ile ayrıca YOAO'nin öğrenmede öz-düzenleme, öz-yeterlik, öğrenme deneyimi anlamlılığı, öğrenen olarak kendine güven ve öğrenmeye derin yaklaşım gibi farklı kişisel bilgilerin ölçülmesinde de kullanılacak yeterli düzeyde geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu ortaya konulmuştur.

5. Kaynakça

- Adler, S. (2004). *Critical issues in social studies teacher education*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Ash, S. L. ve Clayton, P. H. (2004). The Articulated Learning: An approach to guided reflection and assessment. *Innovative Higher Education*, 29 (2), 137–154.
- Beaton DE, Bombardier C, Guillemin F, Ferraz MB (2000) Guidelines for the process of crosscultural adaptation of self-report measures. *SPINE* 25(24), 3186-3191.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York, N.J.: Guilford Press.
- Büyükoztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (14. Baskı), Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Chapman, N., Dempsey, S. E. ve Warren-Forward, H. M. (2008). Theory of reflection in learning for radiation therapists. *The Radiographer*, 55 (2), 34–37.
- Conway, J.M. ve Huffcutt, A. I. (2003). A review and evaluation of exploratory factor analysis practices in organizational research. *Organizational Research Methods*, 6 (2), 147-168.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyükoztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik- SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demiralp, M. (2010). *İlköğretim Birinci Kademe Programlarının Öğrencilerin Yansıtıcı Düşüncelerini Geliştirmeye Etkisine Yönelik Öğretmen Görüşleri*. (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Elazığ.
- Dewey, J. (1960). *How we think. A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Lexington, MA: D.C. Heath and Company.
- Ergin, D.Y. (1995). Ölçeklerde geçerlik ve güvenilirlik. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7,125-148.

- Fichtner, B. (2005). Reflective Learning - problems and questions concerning a current contextualization of the Vygotskian Approach. Hoffmann, M. H.G., Lenhard, J. ve Seeger, F. (Ed.) *Activity and Sign Grounding Mathematics Education* içinde (s.179-190). US: Springer.
- Gelter, H. (2003). Why is reflective thinking uncommon. *Reflective Practice*, 4 (3), 337-345.
- Klem, L. (2000). Structural equation modeling. L.G. Grim & P.R. Yarnold,(Eds), Reading and understanding more multivariate statistics içinde (s.227-259). Washington D.C.: American Psychological Association
- Kulaksızoğlu, A., Dilmaç, B., Ekşi, H. ve Otrar, M.(2003).Uyum ölçeği üniversite formu'nun dilsel eşdeğerlik, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 2(3), 49-64.
- Larriee, B. (2000). Transforming teaching practice: Becoming the critically reflective teacher. *Reflective Practice*, 1(3), 293-307.
- Mertens, D. M. (1998). *Research methods in education and psychology: Integrating diversity with quantitative and qualitative approaches*. London: Sage
- Nehari, M. ve Bender, H. (1978). Meaningfulness of a learning experience: A measure for educational outcomes in higher education. *Higher Education*, 7 (1), 1-11
- Özdamar, K. (1999). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi 1*. Kaan Kitabevi, Eskişehir
- Özgüven, İ. E. (1994). *Psikolojik testler*. Ankara: Yeni Doğu Matbaası
- Resnick, L. B. (1987). *Education and learning to think*. Washington D.C.: National Academy Press.
- Richardson, V. (1990). The evolution of reflective teaching and teacher education. R. T. Clift, W. R. Houston ve M. C. Pugach (eds.) *Encouraging reflective practice in education. An analysis of issues and programs* içinde, New York: Teachers College Press.
- Rietveld, T. ve Van Hout, R. (1993). *Statistical Techniques for the study of language and language behaviour*. Berlin – New York: Mouton de Gruyter.
- Rodgers, C. (2002). Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers College Record*, 104 (4), 842-866.
- Rogers, R. (2001). Reflection in higher education: A concept analysis. *Innovative Higher Education*, 26, 37-57.
- Schermelleh-Engel, K. ve Moosbrugger, H., (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Sobral, D.T. (2000). An appraisal of medical students' reflection-in-learning. *Medical Education*. 34, 82- 187.
- Sobral, D.T. (2001). Medical students' reflection in learning in relation to approaches to study and academic achievement. *Medical Teacher*, 23, 5, 508- 513.
- Tanhan, F., ve Çam, Z. (2011). The relation between mobbing behaviors teachers in elementary schools are exposed to and their burnout levels. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 2704-2709. doi:10.1016/j.sbspro.2011.04.174
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Wilson, J. ve Jan, L. W. (1993). *Thinking for themselves developing strategies for reflective learning*. Australia: Eleanor Curtin Publishing.
- Yılmaz, V. ve Çelik, H. E. (2009). *LISREL ile yapısal eşitlik modellemesi – I*. Ankara: Pegem Akademi.



Teacher Training in The Turkish Education System: Reflections of The Pedagogical Formation Certification Program^{1,2}

Türk Eğitim Sisteminde Öğretmen Yetiştirme: Pedagojik Formasyon Sertifika Programının Yansımaları

Zafer İBRAHİMOĞLU^a

^aMarmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Göztepe-İstanbul, Türkiye.

Öz

Bu çalışmanın temel amacı, Türk eğitim sistemi içerisinde öğretmen yetiştiren yapılardan biri olan pedagojik formasyon sertifika programında eğitim almakta olan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerini ve bu çerçevede almış oldukları formasyon eğitimine yönelik görüşlerini ortaya koymaktır. Çalışma, nitel araştırma yöntemine uygun olarak yürütülmüş olup veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış mülakat kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulardan hareketle, katılımcıların öğretmenliğin sahip olduğuna inandıkları mesleki avantajlarından dolayı kendi bölümlerini bırakarak öğretmen olmak istedikleri ve bu kapsamda da sertifika programına kayıt yaptırdıkları söylenebilir.

Abstract

The primary aim of this study was to reveal the reasons why teacher candidates who received training within the pedagogical formation certification program chose the teaching profession, and their views on the education they received within the program. The study was conducted in accordance with the qualitative research method, and semi-structured interviews were used as the data-gathering tool. The findings showed that the participants wanted to be teachers instead of pursuing a career in their primary area of study due to the professional advantages that they believed teaching had, and thus, they enrolled in the certification program.

Anahtar Kelimeler

öğretmen eğitimi
öğretmen adayı
pedagojik formasyon

Keywords

teacher training
teacher candidates
pedagogical formation
education
qualitative research

1. Funded by Marmara University, Scientific Research Projects Committee.

2. A preliminary version of this paper was presented at "6th World Conference on Learning, Teaching and Educational Leadership" held in Paris, France on October 29-31, 2015.

1. Introduction

Teaching is one of the oldest professions in the history of humanity. No matter how far we go back in the historical timeline the ability to teach has been prominent in almost every society having social life. This teaching mission and functionality that was not quite institutional at the beginning has turned into a profession with stronger bases in the course of time in parallel to the socio-cultural and political developments that societies went through (Oktay, 1991). Whereas there was a development process regarding the teaching profession across the world, teacher training systems started to be discussed. Different countries came up with different answers to the question of through which educational steps teaching as a profession should be acquired (Asare & Nti, 2014), which resulted in a variety of systems on teacher training. These different teacher training systems were built on two fundamental bases: the research/debate on global education, and social characteristics/needs. While designing their teacher training systems, states benefited from the practices in other countries and the international approaches that emerged with these practices, and also aimed to integrate the aspects that they need to teacher training considering their own social characteristics, and thus, make use of the social change and transformation function of education to the maximum extent (Shijie, 1988). In accordance with this aim, another equation existed between teacher training systems and politics. The change of political power in a country can result in changes in education and in this regard the teacher training system (Emihovich, Dana, Vernetson & Colón, 2011). Particularly since the second half of the 21st century, the statements and efforts of states, in other words politicians, on teacher training policies have increased, and the teacher training system has constituted an important place among the political promises about education (Furlong, Smith & Brennan, 2009). The main reason why the teacher training debate has been intense as such is the fact that teachers play a crucial role in the instructional process. It is evident that in order to achieve instructional objectives, teachers having the necessary qualifications should be in charge. Considering the dynamics of the new century, teacher qualifications should be at a very high level (Bransford, Hammond & LePage, 2005). In this sense, efforts are made in the teacher training process to ensure that teachers have the required qualifications.

In terms of teacher training, the Turkish education system included many methods that varied from time to time depending on both the country's own historical continuity and the practices in other countries. The new state founded after the collapse of the Ottoman Empire fell behind in education due to the effect of the harsh war conditions. In the face of low schooling rate and lack of sufficient schools, the priority was given to building elementary schools and training elementary school teachers. In this regard, villages were given a special importance considering the socio-economic conditions of the time, and schooling and teachers recruitment were among the priority issues in villages and small towns as well as city centres. These efforts in the first years of the republican period were also observed in the high school education policies in the following years, and different practices regarding teacher training in particular were implemented (Saracaloğlu, 1992). It is not possible to mention a fully institutionalised and settled system of teacher training in this process. Rather, the teacher training policies were set with an approach that prioritised quantity more than it did quality (Şendağ & Gedik, 2015). Although the Ministry of National Education had been the authority regarding this issue until 1982, teacher training in Turkey was then left to universities under the coordination of the Higher Education Council (Yüksek Öğretim Kurumu, YÖK) (Dağlı, 2006).

With teacher training being in universities, there were efforts to establish a more planned education system, but despite the years passed it has not yet been fully achieved. Especially, the issue of which educational processes that teachers who will teach high school courses should pass has not been resolved. As a reflection of this lack of solution, graduates of science and literature faculties were sometimes given the right to be teachers after doing a non-thesis master's degree, whereas sometimes only the education faculty graduates could be teachers (Kartal, 2011). On the other hand, in the times when there was a need for elementary school teachers, those who graduated from various faculties were entitled to work as elementary school teachers even though they did not go to an education faculty or attend a certification program in education (Kavak, Aydın & Altun, 2007). Today, only the individuals who graduate from the relevant programs of education faculties can be assigned to teach elementary school courses. However, in the context of training teachers for the high school level, there have been two different recruitment practices. Individuals who graduate from the high school programs of education faculties, and those who graduate from a different faculty but have a pedagogical formation certification program could teach at high schools. This certification program, which has been implemented since 2010, accepts applications based on undergraduate grade point average within the framework of the principles and procedures set by the Higher Education Council, and the candidate who graduate from the program are given the right to be a teacher. Within a period of more than five years since 2010, many candidates have obtained this right by completing this certification program. Only in 2015, nearly 50 thousand candidates were accepted to this program, and shortly, took their place in the Turkish education system as teachers waiting to be employed. Today, in order to examine the Turkish education system, and implement successful policies by conducting accurate needs analyses towards teacher

employment, teachers completing the pedagogical formation certification program as well as other teachers should be taken into consideration, and its reflections to the teacher training process should be considered.

Based on the theoretical framework summarised above, the primary aim of this study was to reveal the reasons why teacher candidates who received training within the pedagogical formation certification program chose the teaching profession, and their views on the training they received. The following are the research questions addressed in this study:

1. Why do students choose the teaching profession and to receive pedagogical formation training?
2. What experiences and views do they have regarding the certification program?

2. Method

Research Design

This study focused on the reasons why teacher candidates who received training within the pedagogical formation certification program, which is one of the bodies for teacher training in the Turkish education system, chose the teaching profession, the educational experiences they had in the program, and based on these aspects, what their views and expectations towards the future were in the professional sense. The research questions addressed in the study highlighted aims for describing the meaning world of individuals. In other words, the essence of the study is individuals' meaning world. With respect to research methodologies and the philosophical approaches behind them, two basic approaches are widely used in educational research: interpretive philosophy and positivism. Interpretive philosophy that prescribes examining individuals and their meaning world considering the socio-cultural reality they are in (Glesne, 2011) was preferred in this study because it was more suitable for its aim and design. Although quantitative data are sometimes used as a reflection of the positivist tradition in this research method that aims to examine and reveal participants' meaning worlds (Denzin & Lincoln, 2005), revealing individuals' experiences and meaning-making is at the forefront in principle (Mason, 1998). When the problem statement and aims of this study are considered, it can be seen that the target data consist of individual-focused questions that can be answered with individuals' feelings, views and values. Therefore, the study was designed and conducted in accordance with the qualitative research method.

Participants

Consistent with the philosophy it has, qualitative research focuses on the place of the obtained data in social life and whether it makes an in-depth analysis of individuals' meaning world rather than the number of participants (Daniel, 2012). Based on this theoretical framework, unlike quantitative research, the participants from whom the data would be gathered are suggested to be determined through purposive sampling. Using the purposive sampling method can provide researchers in-depth data about the research topic as well as giving them the opportunity to carry out the research on the right theme and find answers for the research questions in the broadest sense (Patton, 2002). Purposive sampling includes many different techniques. Among these techniques, the typical sampling technique was used in this study. This technique refers to the inclusion of individuals and groups having the same characteristics in the basic aspects, except individual differences, within the target population that could answer the research questions (Suri, 2011), and the teacher candidates who graduated from a faculty other than the faculty of education and are currently attending a pedagogical formation certification program were determined as the target population. Any individuals or groups within this population can be evaluated as the typical sampling group because what typical implies here is not being the same in every aspect. In this study, the participants were 12 accounting-marketing teacher candidates attending the pedagogical formation program at a state university in Istanbul in 2015. In the selection of the participants, the principle of obtaining and analysing in-depth and multidimensional data in qualitative research was considered (Robinson, 2014). In this regard, the number of participants was determined in a way to not make it too many so that it would not interfere with the in-depth data analysis and revealing the pattern between the themes; however, it was paid due attention not to experience the case of not being able to reach sufficient number of participants to gather meaningful data (Onwuegbuzie and Leech, 2007). Personal information regarding the participants are presented in Table 1.

Table 1. Personal information on participants

Participant	Gender	Age	Number of Siblings	Education
1	Female	25	7	Labour Economics
2	Female	25	4	Business
3	Female	23	4	Business
4	Male	24	3	Economics

Participant	Gender	Age	Number of Siblings	Education
5	Female	24	2	Business
6	Female	33	4	Economics
7	Male	27	2	Business
8	Female	54	3	Business
9	Female	25	2	Economics
10	Female	23	2	Economics
11	Female	23	2	Economics
12	Female	22	4	Public Finance

Data Gathering and Analysis

Semi-structured interviews that are commonly used in qualitative research and facilitate gathering in-depth data were employed in the study as the data-gathering tool. By means of this technique, direct communication is established between the researcher and the participant, which enables revealing the participant's feelings and views in his/her own words (Kazmer and Xie, 2008). It can be quite effective in participants' expressing themselves about complex social issues in detail (Rubin and Rubin, 2005). Designing interviews in a semi-structured form can be evaluated as a reflection of the nature of the qualitative research process. Qualitative research that aims to explore the individual and his/her meaning world enables the individual, or in other words the participant, reflect his/her experiences in every aspect in the data gathering process (Galetta, 2013). Individuals with similar characteristics can give different answers to the same question, and every different answer can help revealing a hidden part of the individual's meaning world. In short, individual differences are naturally different, and in order for this difference to be reflected in the research data, the interviews were conducted with the participants in a semi-structured form. Although the duration of the interviews varied among the participants, it was 45 to 60 minutes in average. There are no clear criteria regarding how long qualitative interviews should last, as is the number of participants, but the primary concern is to obtain in-depth and multifaceted data. Therefore, structuring the duration of the interviews and using it meaningfully are as important as the duration itself (Seidman, 2013). Prior to the interviews, the participants were informed about the questions and the content of the interviews, and that the answers would only be used for research purposes. In this way, it was aimed to make the participants feel comfortable and ensure the cohesion of the topic.

In qualitative research, there is no doubt that one of the most prominent steps which should be conducted carefully is the analysis of the data. As a reflection of the interpretive philosophy, the data that would be gathered in the research process are related to the interaction between the participant and the researcher, and partly, the researcher's reading the participant and his/her meaning world. This is because the codes and categories formed during the analysis of interviews in qualitative research are revealed from participants' statements, but the researcher's making sense of those statements are also of significance (Strauss, 1987). The interviews conducted with the participants in the study were recorded, and then transcribed. The raw data were firstly read to be able to get a holistic perspective, and a mental preparation was made for the participants' answers. Then, the transcribed interviews with each participant were examined in detail considering the research questions. In this step, a two-dimensional coding process was implemented. Firstly, the participants' answers to the interview questions were coded, and then, the views and ideas that differed in the interviews due to the nature of this technique were coded. This pre-coding process was followed for each participant. After the completion of this pre-coding, categories were formed in the second step. The codes revealed based on the issues that the participants mentioned in their answers were combined in categories and presented under a single title (Saldana, 2013). In this step of the data analysis, the analysis of one part of the data were completed, but the other part were re-combined under a new title named as upper dimension. In this process, the decision of which categories to gather under a dimension was made based on the characteristics of the data. If the categories of data were few in number and quite different from each other, these were not taken to the dimension step, and if some had a common set of codes, these were combined under a dimension.

3. Findings

Participants' Reasons For Receiving Formation Training

The first of the research questions addressed in the study was about determining the reasons why the teacher candidates who were receiving pedagogical formation training chose this program, or in other words the teaching profession. In this regard, three categories were revealed in the interviews conducted with the participants. These categories and the subsequent codes are presented in Table 2 in detail.

Table 2. Participants' Reasons for Choosing the Teaching Profession

Categories	Working Conditions	Employment	Professional Attitude
Codes	Working conditions (P1, 2, 9, 10, 11)	Finding employment easily (P4, 10, 11, 12)	Loving teaching (P2, 3, 6, 7, 8, 9)
	Job security (P4)	Not being able to find employment in their own area (P4, 10, 11, 12)	Respectability of teacher (P1)
	Working hours (P4, 5, 7)		
	Salary (P4)		
	The right for re-appointment due to spouse-related reasons (P5)		
	Holiday period (P7, 11)		

As can be seen in Table 2, the approaches that the participants asserted with respect to the reasons for choosing the teaching profession gathered around three basic categories. When these approaches were integrated to each other, two basic dimensions could be revealed: Professional conveniences/advantages, and professional attitude.

Table 3. Basic Dimensions on the Reasons Why the Participants Chose the Teaching Profession

Professional conveniences/advantages.	Professional attitude.
---------------------------------------	------------------------

The main reason why the teacher candidates who were receiving pedagogical formation training chose the teaching profession was the working conditions being better than those in other occupational groups. When examined in terms of their fields of graduation (see Table 1), the participants were graduates and/or final year students mostly in public finance, business and economics. In this regard, the concern for starting a job in the private sector or finding employment as a civil servant after graduation led the participants to different quests. Among these different professional quests, the teaching profession, which some of the participants said they had wanted to study at university, but could not due to various reasons, was emphasized in their statements. As is seen in Table 2, in the process of their transition to the teaching profession, two primary criteria were considered by the participants: Professional advantages and attitudes towards the profession. The first of these criteria, professional advantages, was one of the determinants in this process. More than 65% of the participants provided answers in this regard to the question "*why the teaching profession?*" One of these participants, P4, explained the reasons behind his/her decision of receiving pedagogical training as follows: "*You can get good jobs when you find employment as a civil servant at the state. However, it requires a very high score, and it is just not possible without an influential contact. That's why I thought I should also receive pedagogical training.*" The tempting aspects of teaching as asserted by P4 were also mentioned in similar statements by P10: "*I studied economics. To be a civil servant in economics, you first take the KPSS exam, and then each department has its own exam, followed by an interview. I don't think I would be able to successful in there.*" The participants, P4 and P10, stated that they chose the teaching profession because they believed that it was easier to find employment in teaching, but more difficult in their own field of study, which was also mentioned in many similar statements by other participants.

The participants' reasons for choosing the pedagogical formation program, or in other words the teaching profession, were not only about professional advantages. Almost all participants stated that there were conveniences in entering the teaching profession and in the process after that, and these issues were among the factors effective in their decision-making process. However, their love of the profession and dreaming to become a teacher were also influential.

The participants' statements show that they loved the teaching profession since childhood, but had to prefer different areas of study due to various reasons in their university entrance process. When they had a chance to be a teacher in the following period, they decided to receive pedagogical formation training and changed their area to teaching, also due to various factors that can be described as professional advantages. An important issue that needs to be emphasized here to be able to make sense of the phenomenon better, although not a direct focus of this study, is the mistakes made during the university preference period. The majority of the participants (n=9) asserted that they firstly wanted to be a teacher when they were at the step of preferring a university department to study, but they had to enrol at a different area because they scores were just not high enough. There were problems regarding the students' adaptation to their profession because they were placed into different majors although teaching-related programs were in the top of their university preference lists, and thus, they sought after an opportunity to become a teacher. This reveals that the university preference process is a significant matter for students, and they should make decisions after careful deliberation.

Based on the findings revealed from the participants' statements with respect to the first research question of the

study, it can be concluded that although most of the participants wanted to study teaching at university, they had to study different majors such as economics, business and public finance because their scores were not high enough. Some of these participants adapted to their new professions to a certain extent during their education, whereas other participants who said *teaching was their dream* continued to have a desire for teaching and looked for ways to achieve it. The students who had two different perceptions came to a common ground after graduation, and the students who had difficulty finding a job in their original area of study and those who looked for an opportunity to do teaching applied to the pedagogical formation training program.

Formation training: Before and after

This section presents the expectations and views of the participants about the pedagogical formation program before they started training, their experiences during the certification program, and consequently, their criticisms and suggestions.

Table 4. Participants' Expectations Regarding the Pedagogical Formation Certification Program

Categories	Emphasis on practice	Emphasis on educational psychology	No knowledge	Other
Codes	It is practical (P1, 6)	It focuses on understanding students better (P2) It has an emphasis on educational psychology (P6)	P3, 4, 5, 10, 11, 12	Challenging and high-quality (P7, 8, 9) It equips participants with necessary skills and knowledge (P12)

In Table 4, the participants' views and expectation regarding the certification program before they started the formation training are presented. As is seen in the table, most of the participants did not have any idea about what kind of training they would receive. The participants who studied in different faculties and areas such as economics and business stated that they did not have knowledge of the content and process of the pedagogical formation certification program as part of the teacher training system. P4 expressed this issue as follows: "*At the beginning, I didn't have any idea what formation was. I just knew the name.*" On the other hand, there were participants who had a teacher acquaintance and thus an idea about the training they would receive in the certification program, but they were few. One of these participants, P6, explained her expectation regarding the formation training: "*Because there are many teachers in my family, I know what formation means. I came here to study educational science. How to deliver a lesson, how to understand students' psychology... I actually got what I expected.*" Apart from the exceptions like P4, it can be argued that the participants generally did not have adequate knowledge of what kind of training they would receive during the certification program.

The findings revealed that the participants did not have adequate knowledge of the educational experiences they would have before they started the pedagogical formation training. With regard to the question of how the participants evaluated the training they received, and the instructional process, and the facilities provided to them after they started the certification program, it can be stated they had criticisms regarding the training in three basic categories. These criticisms that are presented in Table 5 in detail focused on the concepts of instructors, teaching, and benefit.

Table 5. Participants' Views on the Pedagogical Formation Training They Received

Instructors	Teaching	Benefit
It was not taken seriously (P12, 10)	The contents were covered only theoretically (P1, 2, 6, 8, 11)	I was not effective (P4, 9)
It arouse the feeling of buying something (P12, 3)	Contents could not be covered fully (P2, 3, 6, 11)	I learned things that I can use in social life (P4, 5, 10)
Other problems related to instructors (P3, 5, 8, 9)	Rigid and challenging (P7, 8, 10)	It was beneficial (P3, 4)

The problems that the participants mentioned with regard to instructors included issues about the attitude of the instructors who taught the courses in the formation training towards the program and the courses. In this sense, the participants stated that the courses were not taken seriously by the instructors, and this was due to the common belief that the formation certificate was bought rather than earned.

All of the participants stated negative views on the pedagogical formation certification program. P3 who was one of the participants who thought the training was beneficial, and equipped them with adequate knowledge and skills that they can use in their social life asserted the following about the training she received: "*The courses I took in the formation program were beneficial for me. For instance, I have little nephews and I thought of them while the instructors were*

teaching us. Well, I could reflect the theoretical knowledge I learned to my personal life.” Whereas P3 stated that she could use the outcomes she gained during the training mostly in social life, P4 thought that he received a training that contributed to his development in spite of some defects: “The formation program was not really effective, but the things we learned must have contributed to our development. We had quality instructors, they tried to teach and we tried to learn as much as we could, I think.”

To sum up, the findings showed that the participants did not have adequate knowledge of what kind of training they would receive before they started the pedagogical formation training because they originally studied in faculties that were not related to education. In this regard, although some of the educational activities like practicum were different for them during the training, all of the participants were eventually qualified to be a teacher after completing the training successfully. The participants’ criticisms regarding their experiences of the training mostly included the instructors’ not showing the necessary care and thus the courses being merely theoretical. Based on their experiences, they offered various suggestions for the pedagogical formation training program. Their suggestions and sub-categories are presented in Table 6.

Table 6. Participants’ Suggestions for the Pedagogical Formation Training Program

Categories	Course	Instructors	System
Codes	It should be about students’ psychology. (P2)	Instructors should be more qualified (P5, 6, 7, 9)	The duration should be longer (P6)
	Real classroom environments should be considered (P2, 5)	They should take it seriously (P6, 12)	Content knowledge should be taught (P7, 4, 8, 12)
	It should be practice-based (P2, 5, 6, 8, 9, 11)	They should apply what they teach themselves (P10, 2)	Quotas should be reduced (P7)
	Contents should be at high school level (P1, 3, 9, 11)		

The participants’ suggestions for the certification program revealed three basic categories. These categories are consistent with the participants’ views on the program. The suggestions featured aspects such as the teaching of the courses, instructors, and the system, and the issues related to the contents and teaching of the courses were particularly emphasized. The most outstanding suggestion was that the courses should be practice-based, and designed based on the characteristics of the target population. In this regard, P1 stated the following: “I think the education should be more realistic... They say do this, do that, but those are not possible in high schools. The training assumes that we would have adults in the classroom, but they would just children. I mean we should receive training in accordance with the age group we will teach.” P1’s suggestion to re-design the training as practice-based and according to the characteristics of the target population was also expressed by P12: “The courses should focus more on understanding students, what problems I would encounter in a real classroom and how I would handle them.” The second category revealed from the participants’ suggestions was related to the instructors. The most prominent suggestion was that the instructors should be more qualified, take the courses more seriously, and make students feel this seriousness. The third and last suggestion for the formation training program was about the system. This category included issues regarding the entrance to the program, its duration, and partly the course contents. Although there were students who mentioned that the duration should be longer and less students should be accepted to the program, the most common suggestion was that courses on content knowledge should be added to the program. The students who came from different faculties and areas stated that they could not master the content knowledge of the teaching area they were trained for in the formation training, and to address this deficiency, there should be courses that focus specifically on content knowledge during the program. Considering that the participants of this study studied accounting-finance and marketing-retail in their undergraduate education, accounting courses should also be taught to the candidates during the formation program. P4 referred to the lack of knowledge in accounting as in the following: “I think we should have been given some content knowledge. After all, we will be teachers of accounting and teach accounting. Of course, we also need to know about the communication with students, but content knowledge should have been taught to us.” The perception of deficiency expressed by the participants was related to content knowledge, but not about the aspect of teaching methodology, and most of the participants believed that they had the necessary skills and values for teaching although they were not competent in content knowledge.

4. Results and Discussion

This study aimed to reveal the reasons why teacher candidates studying in a pedagogical formation certification

program, which is one of the bodies for teacher training in the Turkish education system, chose the teaching profession, their views on the program before and after the training, and their expectations for the future in the professional sense.

With respect to the findings on the reasons for choosing the teaching profession, it can be argued that the primary criterion for the participants was the working conditions. Although they stated that they loved teaching and always wanted to be a teacher, a detailed analysis of their statements and the resulting patterns showed that their orientation was mostly shaped in the context of professional advantages. Data consisting with this finding were also reported by Low et al. (2011) who stated that economic and social conditions in addition to professional attitudes and perceptions were influential in teacher candidates' choice of the profession. Likewise, Watt and Richardson (2008) concluded that there were many criteria in teacher candidates' choice of the profession, and among these, working conditions and the reflections of these conditions to family and social life were effective. In many studies in the related literature (Azman, 2012), it was reported that more than one factor were effective in choosing the teaching profession, and these factors could be examined in two basic dimensions as professional advantages and professional attitude in that the former had the primary emphasis. Krečić and Grmek (2007) took another perspective, and asserted that elementary school teachers chose teaching because they loved the profession and children whereas higher level teachers' choice was due to benefiting from economic and social rights. Another important issue that needs to be considered related to the reasons for choosing teaching is gender. The perceived effect of professional advantages on family and social life leads women to prefer teaching. In this regard, the participants in this study stated that they would not quit teaching because they needed to spare time for their family. However, the male participants said they could evaluate other job opportunities if they would have more money even after they became teachers. As a result, it can be argued that there is a difference based on gender in terms of preferring the teaching profession. Similar studies in the literature also show a gender-based difference regarding the teaching profession (Watt & Richardson, 2011). However, this difference varies depending on the socio-cultural structure of a country. For instance, only 18% of students in institutions training teachers for primary schools in England are male (Murray & Passy, 2014). The case is similar in Finland (Tirri, 2014) and Pakistan (Hunzai, 2009), and elementary school teaching is mostly preferred by women in these countries. However, the proportion of women in the teaching profession in Ethiopia is considerably low (Hoot, Szente & Tadesse, 2006).

Another important issue the needs to be highlighted regarding the findings is the timing of choice of profession and its effect on the process. The factors affecting the process of choosing a profession after high school education and after graduating from a different faculty, as in the case of the participants in this study, may show a difference. This difference can be observed when the results of this study and those reported by Manuel and Huges (2006) are compared. Whereas the primary criteria for choosing/changing a profession was found to be professional advantages, Manuel and Hughes revealed this criterion as their participants' loving the teaching profession and students. On the other hand, the mistakes made in the university preferences and their reflections in the professional sense were also of significance. Most of the participants stated that they had teaching in the top of their preference list, but they had to study in a different area because their scores were not high enough. These candidates who studied in a different area although they wanted to be teachers tried to get to know that area for some time, and had the chance to observe possible working areas and conditions. At the end of the process, in other words after they graduated, they encountered difficulties in getting a job in their areas of study. These experiences should be evaluated as a negative effect of score-based university preference practice within the Turkish education system. This is because guiding prospective university students more effectively with respect to their preferences would decrease the number of cases where individuals change their profession to the area that they wanted to study at the beginning. Beyond the reflections of such an important issue on individuals' lives, it also causes weaknesses for education and the teacher training system. Like many other, teaching is a profession that needs to be qualified for after a rigid training process, and includes a high level of interaction with people. The fact that individuals who graduate from faculties other than education being able to be qualified for this profession after a relatively short training program causes various problems in terms of the teacher training system (Gray and Weir, 2014), which even the participants who did not have a background regarding the teacher training system realised, and stated during the interviews in different ways. The problems that the participants mentioned were based on two aspects: Systemic dimension and its influence on employment. The problems in the systemic dimension mostly included the issues regarding the design and application of this certification program. The most emphasized aspects in this regard are duration, rigidity, and content. In this respect, if the teacher training system is to be moved out of education faculties to a certain extent, the process should be planned and implemented effectively as it is in Canada (Nuland, 2011). The other aspect of the problems was the issues listed under employment, and the fact that giving the right to be teachers to more people than it is needed was perceived and stated as a problem. Paving the way for the graduates of different faculties to be teachers through the pedagogical formation training is perceived as the result of a sequence of problems, although it also has an important function in bringing in valuable teachers that can be a gain for the profession. It is obvious that teacher training

ning is a long process that should be taken seriously, but this does not necessarily mean that *one cannot become a good teacher afterwards*. As mentioned above, in this profession that has a high level of interaction with people, professional attitude is as important as, or perhaps more important than, knowledge. It is certain that desired objectives in education can only be achieved if teachers love their profession and colleagues while practising it as well as show respect to them (Bottoms, 2002). There were many teacher candidates among the participants of this study who stated that they loved the profession and would do their best to perform teaching, which is consistent with the observations and experiences of the researcher. If this certification program, which is criticised by many, had not been opened, these valuable teachers would never been included in the Turkish education system. As a result, although the teacher training process and system is maintained with a structure that is generally accepted and works well (the main body is now the education faculties), the fact that the participation to the system from outside should be possible is an important result that needs to be emphasized based on the findings, in that the system is designed in this way in many countries around the world; individuals who graduate from a different faculty can become teachers after completing necessary steps (Roth & Swail, 2000). In the United States, although the teacher training process continues to be a matter of discussion (Imig, Wiseman & Imig, 2011), undergraduate programs of education faculties are active whereas individuals can also get qualified for teaching through graduate programs (Zeichner, 2014). In Australia, teachers are trained in a variety of ways including undergraduate education in education faculties, parallel programs and master's education (Mayer, 2014). On the other hand, in South Korea that use different systems based on education levels, while there is a teacher training system for preschool and elementary school education designed within education faculties, the options are various for high school education (Jo, 2010). However, the important issue that needs not to be missed in this point is that the teacher training system should be centred in education faculties. Giving the graduates of different undergraduate programs the right to be teachers based on certain criteria should be designed and implemented in a way not to damage the existence, mission and vision of education faculties as the primary professional units of educations for the teaching profession.

The participants' experiences and views regarding the pedagogical formation training was another issue that was addressed in the study. Based on the findings, it can be argued that the participants did not have adequate knowledge on what kind of training they would receive before the started the program. Only few participants had some idea about the program because they had teacher acquaintances. Although this seems to be normal since graduates of different faculties apply to this program, it can also be inferred that candidates start the program without sufficient competency in terms of readiness and mental preparation. The common expectation of the participants who had an idea about the program was that it would be practice-based. These participants stated that they expected the program to be mostly practice based at the beginning. Besides, another expectation was that the educational process must have been designed in a way that considers the characteristics of the target population. In other words, the courses in this certification program that trains teachers for high schools should be designed based on the physical and developmental characteristics of high school students. At the end of the program, the participants' criticisms mostly focused on these expectations. Most of the participants criticized that the program was too theoretical, and not practice-based, whereas they also thought that covering the contents in a way to include preschool period in the education and developmental psychology courses was wrong. In teacher education, the existence and quality of theoretical and practical dimensions are of great importance. As Hammerness et al. (2002) states, particularly the practical aspect should not be neglected to effectively perform teaching as a profession that is beyond merely speaking to students in the classroom. In this regard, the lack of the practical aspect as revealed in this study is an issue that should be addressed urgently.

To sum up the results of the study as a whole, the pedagogical formation certification program as one of the bodies for teacher training within the Turkish education system is preferred by individuals who graduated, or are about to graduate, from undergraduate programs in different faculties and departments mostly due to the professional advantages of teaching. Although the teacher candidates in this study did not have an insight about the training they would receive at the beginning, their views and criticisms following the training mostly focused on two dimensions that were the courses in the program being too theoretical and not being able to address the characteristics of the target population. Based on their experiences, they asserted that the duration of similar training programs within the teacher training system should be longer, and practice-based courses should be included in this respect.

5. References

- Asare, B. K. and Nti, S. T. (2014). Teacher education in Ghana: A contemporary synopsis and matters arising. *SAGE Open*. 1–8.
- Azman, N. (2013). Choosing teaching as a career: Perspectives of male and female Malaysian student teachers in training. *European Journal of Teacher Education*. 36(1), 113-130.

- Bottoms, G. (2002). Raising the achievement of low-performing students: What high schools can do. (In) *Teachers and teaching*. Ed: J.R. HART. Nova: New York. 33-67.
- Bransford, J., Hammond, L. D. and Le Page, P. (2005). Introduction. (In) *Preparing teachers for a changing World*. Ed: Linda Darling-Hammond and John Bransford. Jossey-Bass: San Francisco.
- Dağlı, A. (2006). 2547 Sayılı Yüksek Öğretim Kanunu ve öğretmen yetiştiren kurumların üniversitelere devredilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 5(18), 44-53.
- Daniel, J. (2012). *Sampling Essentials*. Sage: London.
- Denzin, N. K. and Lincoln, Y. S. (2005). Introduction. (In) *The sage handbook of qualitative research*. Ed: Norman K. Denzin and Yvonna S. Lincoln. Sage: London. 1-33.
- Emihovich, G., Dana, T., Vernetson, T. and Colón, E. (2011). Changing standarts, changing needs. The gauntlet of teacher education reform. (In) *Teacher education policy in the United States*. Ed: Penelope M. Earley, David G. Imig, Nicholas M. Michelli. 47-76.
- Furlong, J., Smith, C. M. and Brennan, M. (2009). Introduction. (In) *Policy and politics in teacher education*. Ed: John Furlong, Marilyn Cochran-Smith and Maire Brennan. Routledge: London.1-7.
- Galletta, A. (2013). *Mastering the semi-structured interview and beyond*. New York University press: New York.
- Glesne, C. (2011). *Becoming Qualitative researchers*. Pearson: Boston.
- Gray, D. & Weir, D. (2014). Retaining public and political trust: Teacher education in Scotland. *Journal of Education for Teaching*. 40(5), 569-587.
- Hammond, L. D., Hammerness, K., Gorssman, P., Rust, F., Shulman, L. (2005). The desgin of teacher education programs. (In) *Preparing teachers for changing World*. Ed: Linda-Darling Hammond and John Bransford, 390-441.
- Helen M.G. Watt and Paul W. Richardson. (2012). An introduction to teaching motivations in different countries: Comparisons using the FIT-Choice scale. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 185-197.
- Hoot, J., Szente, J. and Tadesse, S. (2006). Early childhood teacher education in Ethiopia: Progress and Emerging Challenges. *Journal of Early Childhood Teacher Education*. 27(2), 185-193
- Hunzai, Z. N. (2009). Teacher education in Pakistan: Analysis of planning issues in early childhood education. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 30(3), 285-297.
- Imig, D., Wiseman, D. & Imig, S. (2011) Teacher education in the United States of America, 2011. *Journal of Education for Teaching*, 37(4), 399-408
- Jean Murray & Rowena Passy (2014) Primary teacher education in England: 40 years on. *Journal of Education for Teaching*, 40(5), 492-506.
- Jo, S. (2008). English education and teacher education in South Korea. *Journal of Education for Teaching*, 34(4), 371-381.
- Kartal, M. (2011). Türkiye'nin alan öğretmeni yetiştirme deneyimleri ve sürdürülebilir yeni model yaklaşımları. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* 29, 50-57.
- Kavak, Y., Aydın, Y. ve Altun, S. A. (2007). Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (Öğretmenin üniversitede yetiştirilmesinin değerlendirilmesi). Yüksek Öğretim Yayınları: Ankara.
- Kazmer, M. M. and Xie, B. (2008). Qualitative interviewing in internet studies. playing with the media, playing with the method. *Information, Communication & Society*, 11(2), 257-278.
- Krečić, M. J. and Grmek, M. I. (2005) The reasons students choose teaching professions. *Educational Studies*, 31(3), 265-274.
- Low, E. L., Lim, S. K., Ch'ng, A. & Goh, K.C. (2011) Pre-service teachers' reasons for choosing teaching as a career in Singapore. *Asia Pacific Journal of Education*, 31(2), 195-210.
- Manuel, J. and Hughes, J. (2006). It has always been my dream: Exploring pre-service teachers' motivations for choosing to teach. *Teacher Development*. 10(1), 5-24.
- Mason, J. (1998). *Qualitative researching*. Sage: London.
- Mayer, D. (2014). Forty years of teacher education in Australia: 1974–2014. *Journal of Education for Teaching*. 40(5), 461-473.
- Nuland, S. V. (2011) Teacher education in Canada. *Journal of Education for Teaching*, 37(4), 409-421.
- Oktaş, A. (1991). Öğretmenlik mesleği ve öğretmenin niteliği. *Atatürk Eğitim Fakültesi dergisi*. 3, 187-193.
- Onwuegbuzie, A. J., and Leech, N. L. (2007). Sampling designs in qualitative research: Making the sampling process more public. *The Qualitative Report*. 12(2), 238-254.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Sage: Thousand Oaks, Calif.
- Robinson, O. C. (2014). Sampling in interview-based qualitative research: A theoretical and practical guide. *Qualitative Research in Psychology*. 11(1), 25-41.
- Roth, D. and Swail, S. (2000). *Certification and teacher preparation in the United States*. Pacific Resources for Education and Learning: Washington.
- Rubin, H. J. and Rubin, I. S. (2005). *Qualitative interviewing*. Sage: Thousand Oaks.

- Saldana, J. (2013). *The coding manual for qualitative researchers*. Sage: Los Angeles.
- Saracaloğlu, A. S. (1992). *Türk ve Japon öğretmen yetiştirme sistemlerinin karşılaştırılması*. Ege üniversitesi basımevi: İzmir.
- Seidman, I. (2013). *Interviewing as qualitative research*. Teachers college press: New York.
- Shije, L. (1988). A study of cognitive development of different ethnic children and the development of teacher education for minorities on Qinhai Plateau, China. (In) *International perspectives on teacher education*. Ed: (Donalld K. Sharpes). Routledge: London. 43-50.
- Strauss, A. L. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge University Press: New York.
- Suri, H. (2011). Purposeful sampling in qualitative research synthesis. *Qualitative Research Journal*. 11(2), 63-75.
- Şendağ, S. ve Gedik, N. (2015). Yükseköğretim dönüşümünün eşliğinde Türkiye’de öğretmen yetiştirme sorunları: Bir model önerisi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*. 5(1), 72-91.
- Tirri, K. (2014). The last 40 years in Finnish teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 40(5), 600-609.
- Watt, H. M. G. and Richardson, P. W. (2008). Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. *Learning and Instruction*. 18, 408-428.
- Zeichner, K. (2014). The struggle for the soul of teaching and teacher education in the USA. *Journal of Education for Teaching*, 40(5), 551-568.

**Bu Sayfa Dizgi Gereği
Boş Bırakılmıştır.**



Sınıf Öğretmenlerinin Fen Bilimleri Kılavuz Kitap Seçim Kriterlerinin Belirlenmesi¹

Determination of Classroom Teachers' Science Guidebook Selection Criteria

Şafak ULUÇINAR SAĞIR^a

^aAmasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Amasya, Türkiye

Öz

Bu araştırma, sınıf öğretmenlerinin fen bilimleri dersinde kullandığı yardımcı kaynakların seçiminde dikkate aldıkları kriterleri belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Amasya il merkezinde görev yapmakta olan ve 3. ve 4. sınıfları okutan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini 102 sınıf öğretmenini kapsamıştır. Veri toplama tekniği ankettir. Öğretmenlerin kılavuz kitap seçim kriterlerini belirlemek için literatürden faydalanılarak kitap seçim kriterleri ölçeği hazırlanmıştır. Ölçek 70 maddeden ve dış yapı, iç yapı ve eğitsel özellikler alt boyutlarından oluşmaktadır. SPSS 15.0 programı kullanılarak verilerin betimsel ve yordamsal analizleri yapılmıştır. Öğretmenler ders kitabı dışında en çok internet ve yaprak testlerden yararlandıkları, kılavuz kitapları konu açıklamada kullandıklarını belirtmişlerdir. Ölçekte en yüksek ortalama puan eğitsel özellikler boyutunda bulunmuştur. Öğretmenlerin genel olarak "katılıyorum" düzeyinde olumlu görüş bildirdikleri bulunmuştur. En yüksek ortalamalar kitabın konuyu açıklaması, öğrenciye uygunluğu ve bilgilerin konu alanına uygunluğu maddelerinde bulunmuştur. Kitap seçim kriterleri ölçeği toplam puanları öğretmenlerin cinsiyet ve mesleki kıdemine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Abstract

This study was carried out with the purpose of determining the criteria that classroom teachers take into consideration for the selection of study aids in science class. In the study, survey method, one of the quantitative research methods, was used. The research population consists of classroom teachers who are serving in Amasya city center and teaching 3rd and 4th grade students. Sample of the study included 102 classroom teachers. Survey technique was used for collecting data in this study. In order to determine classroom teachers' guidebook selection criteria, "book selection criteria scale" was prepared with the help of literature. The scale included 70 item, consists of subscales such as internal structure, external structure and educational characteristics. The data was analyzed as descriptive and interpretive by SPSS 15.0 statistical program. The teachers stated that they mostly used internet and test-sheets apart from course book, and guidebooks were used to explain the subject. The highest average point was found in educational characteristics aspect. It was found out that teachers expressed generally their positive opinions at "I agree" level. The highest averages were found in terms of subject explanation of the book, suitability of the book for students and suitability of the information for the subject fields. Teachers' book selection criteria scale points in terms of gender and professional seniority show significant difference.

Anahtar Kelimeler

kılavuz kitaplar
sınıf öğretmeni
öğretmen görüşleri
fen bilimleri

Keywords

guidebooks
class teacher
teacher views
science

Extended Abstract

Purpose

In all education activities, tools and materials are used to reach education targets. The most commonly used materials in schools are course books and study aids. That course books is play an important role in terms of affecting the future education life of students especially at primary school level makes it necessary to review them according to teacher and student opinions and develop in line with these opinions.

Based on a structuring approach with 2005 education program, course book and teacher and student guidebooks were prepared. In guidebooks, auxiliary information for classroom activities of teachers, activities as an addition to course book, projects related to units alternative assessment and evaluation scales were included (Köseoğlu et al. 2003). Use of guidebooks are very important for science education. Apart from course books; various examples, exercises, interned addresses related to the units taught, reading sources and sheets related to other activities should also be used in the classes in line with the purpose and explanations of the education programs in order to facilitate learning the course and help students develop their skills. Characteristics of course books and source materials prepared in accordance with education programs are of great importance. In the active learning process; some of the subjects that should be paid attention are sources used, characteristics of sources to be used, how to use them, what current sources used in education environments, how teachers and students will select them, whether they will be able to create their own sources or the ones they will have access to. As a result of the change made in science education program in 2013, only course books were sent to schools and guidebooks were abolished. Teachers select study aids and auxiliary books that they will use in their classrooms by themselves. Starting from this point, the purpose of the study is to determine classroom teachers' selection criteria for study aids to be used in Science class.

Method

In the study, descriptive survey method was used. The universe of the study consists of classroom teachers serving in Amasya city center primary schools and educating 3th and 4th grade students. On the other hand, the sample consists of 102 classroom teachers serving in Amasya city center primary schools and educating 3th and 4th grade students in 2015-2016 education year.

Survey form was used to collect data in the study. Book selection criteria survey was prepared with the adaptation from scales prepared by Bülbül, Peşman and Ünal(2013) and Uşun (2012), and the scope validity was ensured by acquiring expert opinion. In the first part of the survey, which consist of two parts, there is personal information related to teachers and in the second part, there is book selection criteria. Book selection criteria are composed of three headings, "external structure", "internal structure" and "educational characteristics". The survey was limited to 70 items in the form of five point likert scale. Reliability for the sample was calculated as 0.98.

In data analysis, SPSS 15.0 program was used. The data was analyzed with the help of frequency, percentage, average and standard deviation which are some of the descriptive statistics and Mann-Whitney U test and Kruskal Wallis H tests which are some of the interpretive statistics. The results were evaluated in significance level of $p=0.05$.

Findings

It was found out that apart from the course books, teachers mostly used internet (%25.5) and test-sheets (%24.5); and they decide on the book together with other teachers teaching the same course (%67.6). While the strongest reason behind the book use by teachers is the obligation (%25.5), the percentage of accessibility to the book was found to be the lowest(%2.9). Also, the primary purposes of using the book were determined to be explaining the subject (%49) and showing examples (%23.5).

The items from the book selection criteria scale that have the highest averages are "using enough tools to explain the subject", "suitability for students' ages and knowledge level apart from the education levels" and " suitability of the information for the subject field". Among the items with the lowest averages are "size of the book", "price of the book" and "containing caricatures". That the scale is generally above the average of 4 indicates that teachers expressed their opinion at "I agree" level. When other aspects are examined, the average of external structure aspect is 3.48; , the average of internal structure aspect is 4.11 and , the average of educational characteristics aspect is 4.19. In book selection criteria scale points, it was found out that there is no significant difference in terms of mean rank of male and female teachers($U=1045.5$; $p>0.05$). In terms of professional seniority of the teachers, there isn't any significant difference found in total points, either [$X^2(df=4, n=102)=7.322, p>0.05$].

Results and Discussion

Study findings indicate that teachers use guidebooks. Apart from the guidebooks, the most commonly used sources are internet and study sheets. This findings is also supported with the studies in the literature (Aydın and Kılıç, 2009; Ülper and Çeliktürk, 2013). While teachers stated that guidebooks are primarily used with the purpose of explaining the subjects in the study, it was found out that teachers generally use guidebooks to give homework in the study of Işık (2008). It was determined that educational characteristics are taken into consideration for the book selection. The study of Okuyan (2009) supports this finding. Book selection criteria scale average point for classroom teachers participating in the study was found to be at “I agree” level.

Guidebooks to be used in science class should be suitable for the student level and the criteria such as suitability and competence should be paid more attention. Also, the teachers should be informed about book selection criteria. The control of the source books that teachers have taken out of the course book should be done by the MoNE and the use of those appropriate to the curriculum should be recommended. It is suggested that apart from science books, other guidebooks also be examined in a similar way.

1. Giriş

Eğitim-öğretim faaliyetlerinin tümünde öğretim hedeflerini gerçekleştirmek için araç-gereç ve materyaller kullanılmaktadır. Yaşar (2004) öğretim materyallerini; öğrencilerde bilgi, beceri, tutum ve değerleri geliştirmede kullanılan tüm araç, gereç ve kaynaklar olarak tanımlarken; Yalın (2002)'a göre öğretim aracı; öğretmen ile öğrenciler arasındaki bilgi paylaşımına imkân sağlayan ortam, farklı araçlarla sunulan bilgiler, mesajlar ve malzemelerdir. Materyaller, öğretme-öğrenme sürecinde öğretimi desteklemek amacıyla kullanıldığı gibi tamamen öğretmen rolü üstlenerek içeriği doğrudan öğrencilere de aktarmaktadır. Dale'nin yaşantı konisinde ifade ettiği gibi iyi bir materyal, birçok duyu organımıza hitap etmeli, yaparak ve yaşayarak öğrenmeye fırsat vermeli ve somuttan soyuta, basitten karmaşığa doğru olmalıdır (Duruhan ve Şan, 2013).Konu ve amaca uygun olarak seçilmiş materyaller, öğretilen konuyu canlı hâle getirmekte, öğretim sürecini zenginleştirmekte ve öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır. Materyaller öğrencilerin ilgi alanlarını genişletmekte ve motivasyonlarını yükseltmektedir. Materyaller, çoklu öğrenme ortamı sağladıkları, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarının karşılanmasına yardımcı oldukları, dikkat çektikleri, hatırlamayı kolaylaştırdıkları, soyut şeyleri somutlaştırdıkları, zamandan tasarruf sağladıkları, güvenli gözlem yapma imkânı verdikleri için de kullanılırlar. Materyaller ayrıca, farklı zamanlarda birbirleriyle tutarlı içeriğin sunulmasını sağladıkları, tekrar tekrarkullanılabildikleri, içeriği basitleştirerek anlaşılmasını kolaylaştırdıkları için de önemlidirler (Yalın, 2002).

Eğitim sürecinde istenilen başarının elde edilmesinde öğretim programları ve ders kitapları önemli rol oynamaktadır. Ders kitaplarının, özellikle ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin gelecekteki eğitim yaşantılarını etkilemede önemli bir öge oluşu, öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesini ve görüşler doğrultusunda geliştirilmesini zorunlu kılmaktadır.Ders kitapları, öğretmen ve öğrencilerin derslerde en sık başvurdukları temel kaynaklardır. Öğretim programlarında yer alan konulara ait bilgileri planlı ve düzenli bir biçimde inceleyip açıklayan, bilgi kaynağı olarak öğrenciyi dersin hedefleri doğrultusunda yönlendiren ve eğiten temel araçlardır (Ünsal ve Güneş, 2003). Sınıf içinde kullanılması önerilen çeşitli geleneksel ve modern araç-gereçler olmakla birlikte yapılan araştırmalar günümüzde de kitabın sınıf içindeki yerinin çok önemli olduğunu, öğretmenlerin birçok etkinliği kitapla başlatıp kitapla sürdürdüğünü göstermektedir (Ceyhan ve Yiğit, 2004). İyi hazırlanmış bir ders kitabı, hem öğretmenlere hem de öğrencilere büyük yarar sağlar, eğitim ve öğrenme etkinliklerinde öğretmen ve öğrencilere kılavuzluk eder. Öğrencilere okuduklarını anlamaları, yeni bilgileri yapılandırmalarında yardımcı olur (Eşgi, 2005). Öğretimde kullanılacak materyaller öğretmen ve öğrencinin öğrenme yaşantılarına kaynaklık eden bir araç olarak görülmektedir. Bu amaçla programlara uygun olarak hazırlanan ders kitaplarının nitelikli olması büyük önem taşımaktadır (Demirel ve Kıröğlü, 2005). Dikkatli seçilen ve öğretmen- öğrenci tarafından etkili kullanılan ders kitapları öğretim için oldukça yararlıyken, eksik veya hatalı bilgi içeren bir ders kitabı sınıf ortamında olumsuzluk yaratabilir. Etkili ders kitabının özellikleri Şahin ve Yıldırım (1999) tarafından şu şekilde belirtilmiştir:

- Öğrencinin ilgisini çekmelidir.
- Derse karşı ilgi uyandırmalıdır.
- Konunun ana hatlarını gösteren resim, grafik, hikâyeler vb. olmalıdır.
- Öğrencinin kendi kendine öğrenmesine fırsatlar sunabilmelidir.
- Çocuğun kitapla olan bağını kuvvetlendirici yaşantılar verebilmelidir.
- Öğrencilere, çeşitli yönerge, açıklama ve ipuçları vermelidir.
- Öğrencinin öğrendiklerini pekiştirmelidir (örnek olaylar, renkli resimli problemler, bilmeceler, CD'lerin kullanımı, testler olmalıdır).
- Bilgiler kronolojik sıraya göre verilmeli, neden-sonuç ilişkisi kurulmalı, bilgiler arasında kopukluk olmamalıdır.
- Kavramlar sade bir dil kullanılarak açıklanmalıdır.
- Gereksiz tekrarlardan kaçınılmalıdır.
- Kitabın görsel zenginlik içermesi, albenisi olması, bunun için renkli resim ve fotoğraflarla desteklenmesi gerekir.
- Öğrenme ilkeleri dikkate alınarak yazılmalıdır.

İyi bir ders kitabının öncelikle öğretim programına uygun olması gerekir (Morgil ve Yılmaz, 1999). Öğretmenler sınıfta yazı tahtasından sonra en fazla ders kitabını kullanmaktadır (Coşkun ve Kuglin, 1996). Dolayısıyla ders kitabının programı uygunluk dışında görsel öğeler, tasarım ve içerik yönünden de değerlendirilip seçilmesi gereklidir.

2005 öğretim programıyla birlikte yapılandırmacı yaklaşım temel alınarak ders kitabı ile birlikte öğrenci ve öğretmen kılavuz kitapları da hazırlanmıştır. 2013 programı kapsamında hazırlanmış kılavuz kitaplar ise bulunmamaktadır. Kılavuz kitaplar öğretim sürecinde ders kitaplarını tamamlayıcı materyallerdir. Öğretmenlerin ders öncesi hazırlık,planlama ve sınıf içi çalışmalarında ders kitabını doğru ve verimli kullanabilmeleri için kılavuz kitapları gereklidir (Kılıç, 2009).

Kılavuz kitaplarda; öğretmenlerin sınıftaki etkinlikleri uygulamasına yardımcı bilgiler, ders kitabına takviye niteliğinde aktiviteler, ünitelerle ilgili projeler ve alternatif ölçme değerlendirme ölçekleri yer almaktadır (Köseoğlu vd. 2003). Kılavuz kitapların kullanımı fen öğretimi açısından oldukça önemlidir. Çünkü kılavuz kitaplarda öğretmenin kullanacağı teknikler, etkinliklere ne kadar süre ayrılacağı gibi katkılarla öğretmenlerin kendilerini geliştirmesi ve eksiklerini gidermesi sağlanmaktadır (Turan ve Karabacak, 2008). Fen derslerinde amaç, öğrenciyi meraklandırmak, yaratıcılıklarını ön plana çıkarmak, araştırmaya sevk etmek olduğundan geliştirilen Fen Öğretim Programları 2005 yılında yapılandırıcı yaklaşım, 2013 yılında araştırma-sorgulamaya dayalı öğretim olarak uygulanmaya başlanmıştır. Bu şekilde öğrencinin kalıplaşmış bilgileri ezberleyerek çözüm üretmesi yerine, araştırarak, keşfederek, hipotezler kurarak ve bunları yorumlayarak çözüme ulaşmasını ve öğrendiklerini yapılandırılması sağlanır (Aybek, Çetin ve Başarır, 2014). Fen bilimleri dersleri öğrencileri araştırmaya, deneye ve incelemeye sevk etmelidir. Derslerde ders kitapları dışında öğretim programlarında yer alan amaç ve açıklamalar doğrultusunda dersin öğrenilmesini kolaylaştıracak ve öğrencilerin yeteneklerinin geliştirilmesine yardımcı olacak çeşitli örnek, alıştırma, işlenen ünitelerle ilgili internet adresleri, okuma kaynakları ve diğer etkinlikleri kapsayan çalışma yapılarının kullanımına da yer verilmelidir.

İlkokullarda Fen Bilimleri öğretiminde kullanılan materyalin seçimi, uygunluğu ve doğruluğunun kontrolü daha çok sınıf öğretmenleri tarafından yapılmaktadır. Bu bağlamda öğretim programlarına uygun olarak hazırlanan ders kitaplarının ve kaynak materyallerin özellikleri büyük önem taşımaktadır. Ders kitaplarının incelenmesinde fiziksel özellikler, eğitsel tasarım, görsel sunum, dil ve anlatım unsurları dikkate alınmalıdır (Ünsal ve Güneş, 2003). Fen Bilimleri öğretiminde, sınıf içi ve sınıf dışında yapılan çalışmalarda kullanılan materyallerin öncelikle uygunluğu ve doğruluğu değerlendirilmelidir. Burada uygunluk ve doğruluktan kastedilen; materyallerin, sınıf düzeyleri, öğrenme ihtiyaçları, amaç, kazanımlar, bilimsellik, konu, görsellik, motivasyon, gerçekçilik, güncellik vb. açısından ele alınıp irdelenmesidir. Etkin öğrenme sürecinde; hangi kaynakların kullanılacağı, kullanılacak kaynakların özellikleri, nasıl kullanılacakları, eğitim öğretim ortamlarında mevcut kaynakların neler olduğu, öğretmen ve öğrencilerin bunları nasıl seçecekleri, ulaşacakları veya kendi kaynaklarını üretip üretemeyecekleri, üzerinde dikkatle durulması gereken konulardır. 2013 yılında öğretim programlarında yapılan değişikliklerle kılavuz kitaplar hazırlanmamış ve okullara sadece ders kitapları gönderilmiştir. Bu durumda öğretmenlerin ders kitabı dışında yardımcı kaynaklara yönelimlerinin önü açıktır yani öğretmen kendi seçeceği bir kaynaktan yardım almaktadır. Bu kaynakların nelere göre seçildiği, etkili, doğru hazırlanmış ve programa uygun kaynak kullanımının olup olmadığını belirlemek ve bu konuya eğitimcilerin dikkati çekmek bir ihtiyaç olarak ortaya çıkmaktadır. Bu noktadan hareketle çalışmanın amacı; sınıf öğretmenlerinin Fen Bilimleri dersinde kullandığı yardımcı kaynakları seçim kriterlerini belirlemektir.

2. Yöntem

Araştırmada betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Tarama yöntemi nesnelere, toplumların, kurumların yapısını ve olayların işleyişini tanımlamak amacıyla kullanılır (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Araştırmanın evrenini, Amasya merkez ilkokullarında görev yapan 3. ve 4. sınıfı okutan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklemi ise, 2015-2016 eğitim-öğretim yılı Amasya merkez ilkokullarında görev yapan, 3.ve 4.sınıfları okutan toplam 102 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Amaçlı örneklem seçim yöntemi kullanılmıştır. Bu örneklem yönteminde araştırmacı ilgili evrenin özelliklerini belirler, çalışmaya katılma kriterlerini sağlayan birimler örneklemi oluşturur (Budak ve Budak, 2014). Fen Bilimleri öğretim programında 3. ve 4. sınıfta Fen Bilimleri dersi bulunmaktadır ve bu dersler sınıf öğretmenleri tarafından öğretilmektedir. Örneklem belirlerken öğretmenlerin fen dersi öğretiminde bulunma ölçütü aranmıştır. Örneklemi oluşturan öğretmenlerin demografik özellikleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Örneklemi oluşturan öğretmenlerin demografik özellikleri

		N	%
Cinsiyet	Kadın	39	38.2
	Erkek	63	61.8
Deneyim	1-5 yıl	7	6.9
	6-10 yıl	6	5.9
	11-15 yıl	9	8.8
	16-20 yıl	13	12.7
	21 yıl ve üzeri	67	65.7
Üniversite sonrası eğitim alma durumu	Evet	28	27.5
	Hayır	74	72.5

		N	%
Eğitim türü	Hizmet içi eğitim kursu	18	17.5
	Yüksek lisans yapma	2	1.9
	Önlisans/lisans tamamlama	6	5.8
	Diğer	2	1.9

Fen Bilimleri kılavuz kitabı seçim ölçütlerini belirlemeye yönelik toplam 102 sınıf öğretmeniyle çalışılmıştır. Öğretmenlerin 39'u kadın, 63'ü erkektir. Mesleki deneyim olarak 1-5 yıllık deneyimli 7, 6-10 yıllık deneyimli 6, 11-15 yıllık deneyimli 9, 16-20 yıllık deneyimli 13 ve 21 yıl üzeri deneyimli 67 öğretmen araştırmaya katılmıştır. Öğretmenlerin tamamı sınıf öğretmenliği mezunudur. Üniversiteden mezun olduktan sonra 28 öğretmen eğitim aldığını 74 öğretmen herhangi bir eğitim almadığını belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ilk sırada 18'i (%17.5) hizmet içi eğitim aldığını, 6'sı (%5.8) farklı bir ön lisans/lisans programı tamamladığını, 2'si (%1.9) en az yüksek lisans ve 2'si (%1.9) diğer eğitim aldıklarını ifade etmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama amacıyla anket formu kullanılmıştır. Kitap seçim kriterleri anketi, Bülbül, Peşman ve Ünal (2013) ve Uşun (2012) tarafından hazırlanan ölçeklerden uyarlanarak hazırlanmış, kapsam geçerliği fen eğitimi ve Türkçe eğitimi alanında iki uzmandan görüşü alınarak sağlanmıştır. İki bölümden oluşan anketin birinci bölümünde öğretmenlere ilişkin kişisel bilgiler, ikinci bölümünde ise kitap seçim ölçütleri yer almıştır. Kitap seçim ölçütleri; "dış yapı", "iç yapı" ve "eğitsel özellikler" olarak üç başlığı kapsamaktadır. Literatürdeki kitap seçimiyle ilgili çalışmalarda en sık değinilen özellikler dikkate alınarak ölçütler bu üç boyutta sınırlandırılmıştır. Anketin kılavuz kitap seçim kriterleri 70 madde içermektedir. Ankette her bir maddeye ilişkin değerlendirmede; 5 "Kesinlikle Katılıyorum", 4 "Katılıyorum", 3 "Kararsızım", 2 "Katılmıyorum", 1 "Kesinlikle Katılmıyorum" şeklinde derecelendirilmiştir. Her bir maddeyi okuyarak sadece bir ifadeyi işaretlemeleri istenmiştir. Anketin güvenilirliği 0.98 olarak hesaplanmıştır.

Veri Analizi

Anket formları örnekleme uygulandıktan sonra SPSS 15.0 istatistik paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde betimsel istatistikler frekans, yüzde, ortalama ve standart sapma kullanılmıştır. Ortalamaların gruplar içinde değişimini incelemek için verilerin normal dağılım şartı sağlayıp sağlamadığı kontrol edilmiştir. Kolmogorov-Smirnov testi, histogramlar ve Q-Q plot grafikleri incelenerek normallik şartına karar verilmiştir. Kolmogorov Z=1.416 p=0.036 anlamlı çıkması verilerin normal dağılımı olmadığını göstermektedir. Ortalamaların karşılaştırılması için parametrik olmayan testlerden Mann-Witney U testi ve Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır. Sonuçlar p=0.05 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

3. Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerine "Fen Bilimleri dersinde kitaplar dışında yararlandığınız kaynaklar var mı?", "Kitap kullanımını etkileyen faktörler nelerdir?", "Kılavuz kitapları kullanım amacınız nedir?", "Kitap seçimine aynı derse giren öğretmenlerle mi karar verirsiniz?" soruları sorulmuştur. Öğretmenlerden alınan cevapların betimsel analizi, frekans ve yüzdeler halinde verilmiştir (Tablo 2).

Tablo 2. Öğretmenlerin ders kitabı dışında kaynak kullanımı betimsel analizi

		n	%
Ders kitabı dışında yararlandığınız öğretim araçları	İnternet	26	25.5
	Deney malzemeleri	3	2.9
	Yaprak testler	25	24.5
	Gazete, dergi	4	3.9
	Model, şekil vb.	1	1.0
Kitap kullanımını etkileyen faktörler	Ulaşılabilirlik	3	2.9
	Müfredatı takip etmek/uygunluğu	11	10.8
	Eğitimde birliği sağlamak	7	6.9
	Ücretsiz olması	5	4.9
	Zorunlu tutulması	26	25.5
	Kullanışlı olması	21	20.6

		n	%
Kılavuz kitap kullanımı amacı	Soru çözmek	15	14.7
	Konuyu açıklamak	50	49.0
	Örnekler göstermek	24	23.5
	Değerlendirme yapmak	13	12.7
Kitap seçimine zümre ile karar verme durumu	Evet	69	67
	Hayır	33	32

Öğretmenlerin Fen Bilimleri dersinde; ders kitapları dışında en çok internete başvurduğu (%25.5) bununla beraber deney malzemeleri (%2.9) ile model, şekil vb. kullanımının (%1) en az olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin kitap kullanımını etkileyen en güçlü faktör olarak zorunlu tutulması (%25.5) görülürken, kitaba ulaşılabilirlik oranı (2.9) en düşük olarak bulunmuştur. Sınıf öğretmenlerine sorulan “Kitap seçimine aynı derslere giren öğretmenlerle mi karar veriyorsunuz?” sorusuna ise 69 kişi (%67.6) evet, 33 kişi (%32.4) hayır cevabını vermiştir. Yardımcı kaynak kitap kullanım amacını öğretmenler öncelikle konuyu açıklamak (%49.0) olarak belirtmişlerdir. 2. sırada örnekler göstermek (%23.5), 3. sırada değerlendirme yapmak (%65) ve 4. sırada soru çözmek (%24) amacıyla kılavuz kitapları kullandıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin kılavuz kitap seçim kriterleri ölçeğine verdikleri cevapların betimsel analizi Ek 1’de sunulmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ankete verdikleri cevaplardan elde edilen bulgulara göre; kitap seçim kriterlerinden ortalaması en yüksek 4.36 ile “Konuyu açıklamak için yeterince araç kullanılması (madde 22)”, ikinci olarak 4.35 ile “Öğrencilerin eğitim düzeyleri yanında yaş ve bilgi düzeylerine uygunluğu (madde 37)” ve üçüncü olarak 4.33 “Bilgilerin konu alanına uygunluğu (madde 50)”, dördüncü olarak 4.31 “Kitapta belirtilen amaçların düşünme, araştırma ve bilimsel becerileri geliştirmeye uygunluğu (madde 47)” yer almıştır. En düşük ortalamalar ise “Kitapların ebatları (madde 2)”, “Kitabın fiyatı (madde 1) ile “Karikatürler içermesi (madde 19)” maddelerinden alınmıştır. Genel olarak maddelerin ortalaması 4.15 bulunmuştur; bu durumda öğretmenlerin “katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri söylenebilir.

Öğretmen görüşlerine göre kılavuz kitap seçim kriterleri, ölçeğin alt boyutlarında değerlendirilmiş ve sonuçlar Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Kılavuz kitap seçim kriterleri ölçeği alt boyutları betimsel analiz sonuçları

	N	Min	Maks	Toplam	S _{Toplam}	Madde
Dış Yapı	102	3.00	15.00	10.44	2.81	3.48
İç Yapı	102	16.00	80.00	65.86	13.33	4.11
Eğitsel Özellikler	102	51.00	298.00	214.10	44.06	4.19

Ölçeğin, 1-3 arasındaki 3 madde “dış yapıyı” teşkil etmektedir. Ölçeğin “dış yapı” boyutundaki maddelerin ortalaması 3.48’dir. Toplam puanların ortalaması ise 10.44’tür. Ölçeğin 4-11 arası, 16-19 arası ve 66-6 arasından oluşan 16 madde “iç yapı” boyutunu oluşturmaktadır. Ölçeğin “iç yapı” boyutunda toplam puan ortalaması 65.86 ve madde ortalaması 4.11’dir. Ölçeğin 12-15, 20-65 ve 70. maddeleri (51 madde) “eğitsel özellikleri” teşkil etmektedir. Ölçeğin “eğitsel özellikleri” madde ortalaması 4.19 toplam boyut ortalaması 214.10’dır. Buna göre: Kılavuz kitap seçim kriterleri ölçeği (KSKÖ) boyutlarında ortalamasının en yüksek “eğitsel özellikler” boyutu en düşük ise “dış yapı” boyutu olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin cinsiyetine göre kitap seçim kriterleri ölçeği toplam puanlarının değişimi Mann-Witney U testi ile analiz edilmiş sonuçlar Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Cinsiyete göre KSKÖ puanları Mann-Witney U testi sonuçları

	N	Sıra Ort.	U	p
Erkek	63	48.60	1045.5	0.208
Kadın	39	56.19		

Erkek öğretmenlerin sıra ortalaması 48.60, kadın öğretmenlerin sıra ortalaması 56.19 bulunmuştur. Sıra ortalamaları arasında anlamlı fark yoktur (U=1045.5; p>0.05). Kılavuz kitap seçiminde cinsiyetin etkili bir faktör olmadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre kitap seçim kriterlerinin değişimini incelemek için Kruskal Wallis H testi uygulanmış sonuçlar Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Kıdeme göre KSKÖ puanların karşılaştırılması Kruskal Wallis H testi sonuçları

Deneyim	N	Sıra Ort.	sd	X ²	p
1-5 yıl	7	33.86	4	7.322	0.12
6-10 yıl	6	65.25			
11-15 yıl	9	52.28			
16-20 yıl	13	66			
20 yıl üzeri	67	49.19			

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre kılavuz kitap seçme kriterleri ölçeği toplam puanlarında anlamlı fark bulunmamıştır [X^2 (sd=4, n=102)=7.322, p>0.05].

4. Tartışma

Bu araştırmada 2015-2016 eğitim-öğretim yılı Amasya merkez ilkokullarında 3. ve 4. sınıflarını okutan sınıf öğretmenlerinin kullandıkları fen bilimleri kılavuz kitaplarını seçim kriterleri incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulardan yola çıkılarak “Kitaplar dışında yararlandığınız kaynaklar var mı?” sorusuna, öğretmenlerin kitaplar dışında internet ve yaprak testler kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Atıcı, Samancı ve Özel’in (2007) araştırmalarında, öğretmenler ders kitabını yetersiz bulduklarını ve yardımcı kaynaklara yöneldikleri sonucuna ulaşılmıştır. İlgili araştırmada öğretmenlerin “Sadece bu kitaptan yararlanarak LGS’den iyi bir puan alınabilir” ifadesine %97.3’nün katılmadıkları ve “Kitaptaki bilgilerin yeterliliğinden memnunum.” ifadesine de %75’lik bir oranla katılmadıkları belirtilmiştir.

Araştırma bulgularına göre öğretmenler, kılavuz kitaplar dışında internetten de yararlanmaktadırlar. Aydın ve Kılıç (2009)’ın çalışmalarına göre, öğretmenler programı uygulamakta ve programı zamanında yetiştirmede sorun yaşamakta, kendilerini geliştirmek için daha çok meslektaşlarla konuşmakta ve internetten yararlanmaktadırlar. Ülper ve Çeliktürk (2013)’ün çalışmalarında da öğretmen adaylarının %80’inin okuma güdüsünün yüksek olduğu, bunların genellikle bilgi edinmek için okuduğu, kitap seçerken kendi seçiminin yanında arkadaş ve öğretmenlerinden de yararlandığı, okuma materyaline ulaşmada internetten çok sık yararlandığı ifade etmişlerdir.

Öğretmenler kitap seçimine diğer öğretmenlerle birlikte karar vermektedir. Araştırma bulgularına göre öğretmenler; kılavuz kitap kullanım amaçlarını sıralarken, ilk sırada konu açıklamak, örnekler göstermek, değerlendirme yapmak ve soru çözmeyi göstermiştir. Işık (2008)’in çalışmasında ise ders kitabını kullanma amaçlarının öncelikli olarak %36.55 oranında “ödev verme”, ikinci sırada %30.10 oranında “derse hazırlık çalışmaları” olduğu belirtilmiştir.

Kılavuz kitap seçiminde öğretmenlerin dikkate aldıkları ölçütler içerisinde eğitsel özelliklerden birisi olan, “Konuyu açıklamak için yeterince araç kullanılması” ve “Öğrencilerin eğitim düzeyleri yanında yaş ve bilgi düzeylerine uygunluğu” maddelerinin en öncelikli kriterler olduğu, ayrıca kitap seçiminde fiziki özelliklerin belirleyici kriter olmadığı görülmüştür. Bu durum, öğretmenlerin, kitap seçerken özellikle kitapların boyutlarına, sayfa düzenine ve kitapta yer alan resimlere yeterince dikkat etmedikleri sonucunu göstermektedir. Okuyan (2009)’ın yaptığı araştırmada da öğretmenlerin okuma saatlerinde kullandıkları çocuk edebiyatı ürünlerini seçme ölçütlerinde özellikle iç yapı ve eğitsel özelliklere daha çok önem verdikleri bulunmuştur.

Araştırmada öğretmenler, kitapta kullanılan görsel unsurların öğrenci seviyesine uygun, ilgi çekici ve dikkatin konuya verilmesini sağlamada etkili olduğunu düşünmektedirler. Bu sonuç, Yılmaz (2010)’ın, araştırmada, öğrencilerin ilgisini çekmek için kullanılan karikatür, bulmaca vs. metnin içeriğiyle uyumluluğu bağlamında benzerlik göstermektedir.

Araştırmada genel olarak öğretmenlerin kitap seçim kriterleri ölçeği ortalama puanının 4’ün üstünde olması, öğretmenlerin “katılıyorum” düzeyinde görüşe sahip olduklarını göstermektedir. Karadağ, Dülgeroğlu ve Ünsal (2013)’in yaptıkları araştırmada öğretmenlerin, 9. sınıf fizik ders kitabına görsel tasarım, içerik, dil ve anlatım, ölçme ve değerlendirme yönünden beş üzerinden ortalama 3.02 puan verdiklerini belirtmişlerdir. Bu sonuç, fizik kitabının öğretmenlerinin beklentisini karşılar nitelikte olmadığını göstererek mevcut araştırma sonucundan farklılık göstermektedir. Bakar, Keleş ve Koçakoğlu (2009)’nun Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı’na göre hazırlanan kitap setlerinin değerlendirilmesi amacıyla yaptıkları araştırmalarında da, kitapların içerik, görsel tasarım, ölçme ve değerlendirme ile anlatım yönünden uygun olduğunu belirtilmektedir.

Araştırma bulgularına göre kılavuz kitap seçiminde cinsiyetin ve kıdemin etkili bir faktör olmadığı görülmektedir. Ercan ve Bilen (2012)’in araştırmada ders kitabının hazırlık çalışmalarının niteliği ve konuların işlenişine ilişkin

toplam puanları, ölçme değerlendirmeye ilişkin toplam puanları, etkinliklere ve yardımcı unsurlara yönelik toplam puanları, kitabın yapısına ilişkin toplam puanlarında cinsiyet bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmadığını belirtmişlerdir.

5. Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucuna göre; öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun üniversite sonrasında herhangi bir eğitim almadıkları, kitap dışında en fazla internet ve yaprak testlerden yararlandıkları, yardımcı kitap seçiminde çoğunlukla zümre öğretmenlerle birlikte karar verdikleri, dersin işlenişinde, ders kitaplarının tercih edildiği ve bu durumda “zorunlu olması” ve “kullanışlı olmasının” etkili olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada ayrıca öğretmenlerin kılavuz kitapları, daha çok konuyu açıklamak ve örnekler göstermek maksadıyla tercih ettikleri görülmüştür. Öğretmenlerin kitap seçim kriterlerinden konuyu açıklamada yeterince araç kullanılması, öğrenci düzeyine uygunluk, bilimsel uygunluk gibi kriterleri daha fazla önemsedikleri; kitap seçiminde biçimden çok eğitsel içerikle ilgili oldukları bulunmuştur. Genel olarak kitap seçim kriterleri ölçeğinden 4 ortalama üstünde olması öğretmenlerin “katılıyorum” düzeyinde olumlu görüş bildirdikleri anlaşılmıştır.

Araştırma sonuçlarından yola çıkılarak şu önerilerde bulunulabilir: Fen bilimlerine yönelik hazırlanacak olan kılavuz kitaplarda, öğrenci düzeyine uygunluk, bilimsellik ve yeterlilik gibi kriterler istenilir nitelikte dikkate alınmalıdır. Ayrıca öğretmenlere yararlanacakları kılavuz kitabı seçme olanağı sunulmalı ve kitap seçimi ile ilgili ölçütler hakkında bilgilendirilmelidirler. Öğretmenlerin ders kitabı dışında piyasadan edinebilecekleri yardımcı kitapların kontrolü MEB tarafından yapılarak programa uygun olanların kullanımları önerilmelidir. Fen Bilimleri kılavuz kitaplar dışındaki kılavuz kitaplar için de benzer çalışmalar yapılabilir.

6. Kaynakça

- Atıcı, T., Samancı, N. K. & Özel, Ç. A. (2007). İlköğretim fen bilgisi ders kitaplarının biyoloji konuları yönünden eleştirel olarak incelenmesi ve öğretmen görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 115-131.
- Aybek, B., Çetin, A. & Başarır, F. (2014). Fen ve teknoloji ders kitabının eleştirel düşünme standartları doğrultusunda analiz edilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3 (1), 313-325.
- Aydın, O. & Kılıç, Z. (2009). Yeni ilköğretim programı ile ilgili öğretmen görüşleri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 30, 47-63.
- Bakar, E., Keleş, Ö. & Koçakoğlu, M. (2009). Öğretmenlerin MEB 6. sınıf fen ve teknoloji dersi kitap setleriyle ilgili görüşlerinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 41-50.
- Budak, İ. & Budak, A. (2014). Nicel, nitel ve karma araştırmalara örnekleme. (Edt. B. Demir) Eğitim araştırmaları nicel nitel ve karma yaklaşımlar, Eğiten Kitap, Ankara.
- Bülbül, M. Ş., Peşman, H. & Ünal, C. (2013). *Tüm yönleriyle fizik ders kitapları*. Pegem Akademi.
- Ceyhan, E. & Yiğit, B. (2004). *Konu alanı ders kitabı incelemesi*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. London: Routledge.
- Coşkun, İ. K. & Kuglin, J. (Eds.) (1996). *Türkiye ve almanya'da ilköğretim ders kitapları*. Ankara: Bizim Büro Basımevi. 77-85.
- Demirel, Ö. & Kıroğlu, K. (2005). *Konu alanı ders kitabı incelemesi*. Ankara: Öğreti Yayınları.
- Duruhan, K. & Şan, İ. (2013). Öğretmen adaylarının ÖTMG dersinde proje hazırlama sürecine ilişkin görüşlerinin incelenmesi: İnönü üniversitesi örneği. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(7), 379-399.
- Ercan, O. & Bilen, K. (2012). Kimya dersi 9. ve 10. Sınıf ders kitaplarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi, *Milli Eğitim Dergisi*, 196, 168-186.
- Eşgi, N. (2005). İlköğretim 5. sınıf bilgisayar ders kitaplarının görsel tasarım ilkelerine göre değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 165, 34-36.
- İşık, C. (2008). İlköğretim ikinci kademesinde matematik öğretmenlerinin matematik ders kitabı kullanımını etkileyen etmenler ve beklentileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 163-176.
- Karadağ, M., Dülgeroğlu, İ. & Ünsal, Y. (2013). Ortaöğretim 9. sınıf fizik ders kitabının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi, *GEFAD / GUJGEF*, 33(3), 549-568.
- Kılıç, A. (2009). İlköğretim birinci kademe derslerinde öğretmen kılavuzuna duyulan ihtiyaç ve içeriği. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 295-309.
- Köseoğlu, F., Atasoy, B., Kavak, N., Akkuş, H., Budak, E., Tümay, H. & Taşdelen, U. (2003). *Yapılandırmacı öğrenme ortamı için bir fen ders kitabı nasıl olmalı?* (1. baskı). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

- Morgil, F. İ. & Yılmaz, A. (1999). Lise kimya-II ders kitaplarının öğretmen ve öğrenci görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Balikesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 26-41.
- Okuyan, H. Y. (2009). Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin okuma saatlerinde kullanılan çocuk edebiyatı ürünlerini seçme ölçütleri. *M. Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 135-159.
- Şahin, T. Y. ve Yıldırım, S. (1999). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Anı Yayınları.
- Turan, İ. ve Karabacak, N. (2008). Sosyal bilgiler öğretmen kılavuz kitaplarının öğretimdeki yansımaları. *Milli Eğitim Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 177, 138-151.
- Uşun, S. (2012). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. Nobel Yayıncılık.
- Ülper, H. & Çeliktürk, Z. (2013). Öğretmen adaylarının okuma motivasyonlarının değerlendirilmesi: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Örneği. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6, 185-195.
- Ünsal, Y. & Güneş, B. (2003). Bir kitap inceleme çalışması örneği olarak meb ilköğretim 6. sınıf fen bilgisi ders kitabına fizik konuları yönünden eleştirel bir bakış. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 115-130.
- Yalın, H. İ. (2002). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Nobel yayınları.
- Yaşar, O. (2004). İlköğretim sosyal bilgiler derslerinde görsel materyal kullanımı ile coğrafya konularının eğitimi ve öğretimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 163, 104-119.
- Yılmaz, M. F. (2010). *İlköğretim dördüncü sınıf fen ve teknoloji ders kitabının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı.

Ek 1. Öğretmenlerin kılavuz kitap seçiminde dikkate aldıkları özelliklerin analizi (n-%)

Kılavuz kitap seçimimi .....etkiler.	Kesinlikle Katılıyor	Katılıyor	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum	\bar{X}	S
1 Kitabın fiyatı	35-(34.3)	27-(26.5)	20-(19.6)	13-(12.7)	7-(6.9)	3.69	1.25
2 Ebatları	22-(21.6)	25-(24.5)	26-(25.5)	16-(15.7)	13(12.7)	3.26	1.31
3 Cilt kalitesi	23-(22.5)	34-(33.3)	25-(24.5)	11-(10.8)	8-(7.8)	3.49	1.23
4 Renkli olması	39-(38.2)	30-(29.4)	24-(23.5)	5-(4.9)	4-(3.9)	3.93	1.08
5 Şekillerin düzgün olması	49-(48.0)	32-(31.4)	12-(11.8)	6-(5.9)	3-(2.9)	4,16	1.04
6 Tabloların uygun olması	48-(47.1)	29-(28.4)	15-(14.7)	4-(3.9)	6-(5.9)	4.07	1.14
7 Bilimsel dil kullanımı	37-(36.3)	34-(33.3)	22-(21.6)	4-(3.9)	5-(4.9)	3.92	1.08
8 Güncel bilgiler içermesi	52-(51.0)	32-(31.4)	11-(10.8)	4-(3.9)	3-(2.9)	4.24	0.99
9 Örneklerin iyi olması	61-(59.8)	20-(19.6)	10-(9.8)	7-(6.9)	4-(3.9)	4.25	1.13
10 Kaynakların yeterliliği	60-(58.8)	24-(23.5)	6-(5.9)	7-(6.9)	5-(4.9)	4.25	1.14
11 Noktalama işaretleri doğru kullanılması	58-(56.9)	21-(20.6)	12-(11.8)	6-(5.9)	5-(4.9)	4.19	1.15
12 Yazı boyutunun öğrenci seviyesine uygunluğu	58-(56.9)	22-(21.6)	12-(11.8)	5-(4.9)	5-(4.9)	4.21	1.13
13 Cümle uzunluklarının sınıf seviyesine uygunluğu	52-(51.0)	21-(20.6)	16-(15.7)	10-(9.8)	3-(2.9)	4.07	1.15
14 Sözcükler arası boşlukların dengeli olması	52-(51.0)	23-(22.5)	19-(18.6)	5-(4.9)	3-(2.9)	4.14	1.07
15 Zorunlu olmadıkça yabancı kelimeler kullanılmaması	45-(44,1)	30-(29,4)	16-(15,7)	7-(6,9)	4-(3,9)	4,03	1,11
16 Fotoğraflar ilgi çekici olması	53-(52.0)	28-(27.5)	13-(12.7)	4-(3.9)	4-(3.9)	4.2	1.06
17 Renklerin canlı olması	56-(54.9)	21-(20.6)	14-(13.7)	8-(7.8)	3-(2.9)	4.17	1.11
18 Resimli olması	55-(53.9)	20-(19.6)	19-(18.6)	4-(3.9)	4-(3.9)	4.16	1.1
19 Karikatürler içermesi	37-(36.3)	24-(23.5)	18-(17,6)	18-(17,6)	5-(4,9)	3,69	1,26
20 Görsellerin amacına uygun kullanımı	54-(52.9)	27-(26.5)	11-(10.8)	6-(5.9)	4-(3.9)	4.19	1.09
21 Görsellerin buldukları konu veya bölümün içeriğine uygunluğu	59-(57.8)	26-(25.5)	10-(9.8)	4-(3.9)	3-(2.9)	4.31	1.0
22 Konuyu açıklamak için yeterince araç kullanılması	59-(57.8)	26-(25.5)	13-(12.7)	3-(2.9)	1-(1.0)	4.36	0.88
23 Görsellerin öğrencilerin gelişim özelliklerine göre düzenlenmesi	54-(52.9)	28-(27.5)	13-(12.7)	3-(2.9)	4-(3.9)	4.24	1.07
24 Görsellerin altındaki açıklamaların konuya uygunluğu	54-(52.9)	28-(27.5)	13-(12.7)	3-(2.9)	4-(3.9)	4.23	1.04
25 Görsellerin kavram yanılığine yol açmaması	54-(52.9)	28-(27.5)	11-(10.8)	5-(4.9)	4-(3.9)	4.21	1.07
26 Şekil, grafik ve şemalar açık ve net olarak anlaşılması	55-(53.9)	29-(28.4)	11-(10.8)	3-(2.9)	4-(3.9)	4.25	1.03
27 Öğrencinin kitap içinde günlük yaşantıdan örnekler bulabilmesi	53-(52.0)	20-(19.6)	16-(15.7)	11-(10.8)	2-(2.0)	4.09	1.13
28 Gereksiz ve fazla ayrıntı içermemesi	51-(50.0)	21-(20.6)	24-(23.5)	3-(2.9)	3-(2.9)	4.12	1.05

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum	\bar{X}	S
Kılavuz kitap seçimimi .....etkiler.							
29 Öğretim programındaki amaç kazanımlara uygunluğu	61-(59.8)	18-(17.6)	12-(11.8)	8-(7.8)	3-(2.9)	4.24	1.11
30 Öğrencilerin gelişim özelliklerine uygunluğu	60-(58.8)	21-(20.6)	12-(11.8)	3-(2.9)	6-(5.9)	4.24	1.14
31 Pedagojik ilkelere uygunluğu	52-(51.0)	2(24.5)	12- (11.8)	6-(5.9)	7- (6.9)	4.07	1.22
32 Soru sayısının fazlalığı	43-(42.2)	2-(23.5)	28-(27.5)	3-(2.9)	4-(3.9)	3.97	1.08
33 Bilişsel alanın farklı düzeylerinden soru türü içermesi	47-(46.1)	28-(27.5)	14-(13.7)	7-(6.9)	6-(5.9)	4.01	1.19
34 Konuların, Türk Milli Eğitiminin genel amaçları ve temel ilkeleri ile kitabın hitap ettiği öğrencinin öğrenim gördüğü kurumun amaçlarına uygunluğu	57-(55.9)	24-(23.5)	12-(11.8)	6-(5.9)	3- (2.9)	4.24	1.06
35 Bilimsel hata bulunmaması	61-(59.8)	18- (17.6)	16-(15.7)	5- (4.9)	2-(2.0)	4.28	1.02
36 Kişi ve kuruluşları yıpratıcı özellikte olmayıp siyasi propaganda amacı taşıyamaması	66- (64.7)	19-(18.6)	8-(7.8)	4- (3.9)	5-(4.9)	4.34	1.1
37 Öğrencilerin eğitim düzeyleri yanında yaş ve bilgi düzeylerine uygundur.	62- (60.8)	27-(26.5)	5-(4.9)	4-(3.9)	4-(3.9)	4.36	1.02
38 Öğrenci merkezli öğretime uygunluğu	58- (56.9)	21-(20.6)	14-(13.7)	6- (5.9)	3- (2.9)	4.23	1.08
39 Metinlerin anlam bakımından tutarlılığı	61-(59.8)	19- (18.6)	17-(16.7)	3-(2.9)	2-(2.0)	4.31	0.98
40 Metinlerde güncellik ilkesinin dikkate alınması	57-(55.9)	22- (21.6)	13- (12.7)	8- (7.8)	2-(2.0)	4.22	1.06
41 Metinlerde hayatilik ilkesinin dikkate alınması	51-(50.0)	25-(24.5)	16-(15.7)	2-(2.0)	7- (6.9)	4.11	1.16
42 Konulara ilişkin kavramların doğru olarak kullanılması	59- (57.8)	20-(19.6)	15-(14.7)	4- (3.9)	4-(3.9)	4.24	1.09
43 Metinlerde öğrenciye görelilik ilkesinin dikkate alınması	60- (58.8)	21-(20.6)	12- (11.8)	6-(5.9)	3-(2.9)	4.26	1.07
44 Metinlerde somuttan soyuta ilkesinin dikkate alınması	55-(53.9)	31-(30.4)	7-(6.9)	5-(4.9)	4-(3.9)	4.25	1.05
45 Metinlerde yakından uzağa, basitten karmaşığa ilkelerinin dikkate alınması	58-(56.9)	28-(27.5)	7-(6.9)	4-(3.9)	4-(3.9)	4.26	1.11
46 Metinlerde bilinenenden bilinmeyene ilkesinin dikkate alınması	57-(55.9)	25-(24.5)	12- (11.8)	7-(6.9)	1-(1.0)	4.27	0.98
47 Kitapta belirtilen amaçların düşünme, araştırma ve bilimsel becerileri geliştirmeye uygunluğu	56-(54.9)	30-(29.4)	12-(11.8)	2-(2.0)	2-(2.0)	4.33	0.9
48 Metinlerde öğrenciler arasında bireysel farklılıklar göz önünde tutulması	50-(49.0)	32- (31.4)	13-(12.7)	6-(5.9)	1-(1.0)	4.22	0.95
49 Kullanılan bilgilerin geçerliliği	56-(54.9)	28- (27.5)	11-(10.8)	3-(2.9)	4- (3.9)	4.26	1.03
50 Bilgilerin konu alanına uygunluğu	59-(57.8)	27-(26.5)	11-(10.8)	3- (2.9)	2- (2.0)	4.35	0.93
51 Önceki bilgilerle çelişkiden kaçınılması	59-(57.8)	21-(20.6)	14-(13.7)	3-(2.9)	4-(3.9)	4.23	1.14
52 Kişisel görüşlerden kaçınılması	55-(53.9)	23- (22.5)	15-(14.7)	7- (6.9)	2- (2.0)	4.2	1.05
53 Gereken yerlerde bilimsel bilgilerin tarihçesi veya bilim adamları hakkında kısa bilgilere yer verilmesi	49-(39.2)	34-(33.3)	16-(15.7)	6-(5.9)	6-(5.9)	3.94	1.15
54 Öğretmenin özelliklerine göre düzenlenmesi	32-(31.4)	28-(27.5)	27-(26.5)	12-(11.8)	3-(2.9)	3.73	1.11
55 Kitaptaki bilgilerin öğrenme kuramlarına uygun olarak örgütlenmesi	48-(47.1)	31-(30.4)	13-(12.7)	7-(6.9)	3-(2.9)	4.12	1.06
56 Konuların sosyal, ekonomik ve kültürel bütünlük içinde, öğrencinin günlük yaşantısında yararlanacağı şekilde sunulması	55-(53.9)	23-(22.5)	17-(16.7)	4-(3.9)	3-(2.9)	4.21	1.04
57 Konuların öğrenciyi daha çok öğrenmeye, araştırmaya, incelemeye başka kaynaklara başvurmaya teşvik edecek şekilde yapılandırılmış olması	55-(53.9)	21-(20.6)	20-(19.6)	5-(4.9)	1- (1.0)	4.22	0.99
58 Konular öğrencileri düşünmeye, kıyaslamaya, yorum yapmaya, eleştirmeye ve sunulan bilgilerden sonuç çıkarmaya yöneltecek şekilde düzenlenmesi	60- (58.8)	23- (22.5)	14-(13.7)	3- (2.9)	2- (2.0)	4.33	0.95
59 İşlenen konuların aynı sınıf veya dönemde okutulan diğer derslerle ilişkisinin göz önünde bulundurulması	52-(51.0)	30- (29.4)	13- (12.7)	4- (3.9)	3-(2.9)	4.22	1.01
60 Ünite sonlarında özetlere yer verilmesi	35-(34.3)	26- (25.5)	29- (28.4)	11-(10.8)	1- (1.0)	3.81	1.06
61 Kavram haritası, çalışma yaprağı ve konuları özetleyen tablolara yer verilmesi	52- (52.9)	25-(24.5)	15- (14.7)	6-(5.9)	2-(2.0)	4.21	1.02
62 Değerlendirme sorularının, öğrencilere kazandırılması amaçlanan bilgi, beceri, tutum ve iş alışkanlıklarının tamamını kapsayacak şekilde işlenmesi	55- (53.9)	25- (24.5)	12- (11.8)	7- (6.9)	3-(2.9)	4.2	1.08
63 Soruların, öğrencinin kendi kendini değerlendirmesine imkan sağlaması	58-(56.9)	15-(14.7)	23-(22.5)	3-(2.9)	3-(2.9)	4.2	1.07
64 Soru tiplerine göre cevap anahtarları verilmesi	53-(52.0)	24-(23.5)	16-(15.7)	7-(6.9)	2-(2.0)	4.17	1.05
65 Öğretim hizmetinin niteliğini artırıcı şekilde ipuçları verilmesi	50-(49.0)	27-(26.5)	18-(17.6)	4-(3.9)	3-(2.9)	4.15	1.03

	Kesinlikle Katılıyor	Katılıyor	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum	\bar{X}	s
Kılavuz kitap seçimimi .....etkiler.							
66 Türkçe yazım kurallarına uyulması	56-(54.9)	27-(26.5)	9-(8.8)	6-(5.9)	4-(3.9)	4.23	1.08
67 Bilgiler arasında ilişkinin kurulması	54-(52.9)	25-(24.5)	17-(16.7)	3-(2.9)	3-(2.9)	4.22	1.02
68 Gereksiz kelimeler kullanılmadan yalın, yanlış anlaşılmaya meydan vermeyecek açıklık anlatım olması	56-(54.9)	24-(23.5)	16-(15.7)	3-(2.9)	3-(2.9)	4.25	1.01
69 Aynen yazılması gereken yabancı kelimeler ve özel isimlerin orijinal şekliyle yazılması ve bunların Türkçe okunuşlarının parantez içerisinde gösterilmesi	48- (47.1)	20-(19.6)	23- (22.5)	6-(5.9)	5-(4.9)	3.98	1.17
70 Öğretim stratejisi, yöntem ve tekniklerine uygun olarak düzenlenmesi	57-(55.9)	23-(22.5)	13-(12.7)	4-(3.9)	5-(4.9)	4.21	1.12



Okul Öncesi Eğitimde Görsel Sanat Etkinliklerinin İncelenmesi Investigating Visual Art Activities in Early Childhood Education

Canan AVCI^a, Gülseren SAĞSÖZ^a

^aİnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya, Türkiye

Öz

Bu çalışmanın amacı, 5 yaş grubu çocuklara sunulan görsel sanat eğitimini, etkinlik türü, araç gereç çeşitliliği, öğretmenin sanatsal yönelimi ve çocukların etkinliklere gösterdikleri ilgi boyutlarında incelemektir. Bu amaçla 45 sınıf dört saat süre ile gözlemlenmiştir. Bulgular, sınıflarda en fazla kâğıt, boyama, üç boyutlu ve çizim/resim çalışmalarına yer verildiğini ancak çocukların en fazla bütünleştirilmiş çalışmalara ilgi duyduklarını göstermektedir. Araç gereç olarak en fazla boya ve kâğıdın kullanıldığı ancak artık materyal ve yoğurma maddesinin bir arada kullanıldığı etkinliklere çocukların daha fazla ilgi gösterdikleri bulunmuştur. Son olarak, öğretmenlerin çoğunlukla ürün odaklı yönelim sergiledikleri ama çocukların yapılandırılmamış yönetime sahip öğretmenlerin etkinliklerine daha fazla ilgi gösterdikleri gözlemlenmiştir.

Abstract

The aim of this study was to investigate visual art education presented to 5-year-old children in terms of kind of activities, variety of materials, teacher's artistic orientation, and child involvement. 45 classrooms were observed for four hours. Results revealed that teachers mostly used paper, painting, three-dimensional, and drawing activities. However, children were most highly involved in integrated activities. As a material, paint and paper were mostly used, but children were more interested in using recyclable and molding materials together. Finally, it was observed that teachers mostly displayed the production orientation, however, children were more engaged in activities planned by teachers in the little-intervention orientation.

Anahtar Kelimeler

okulöncesi eğitim
görsel sanat etkinlikleri
öğretmen yönelimi
çocuk katılımı

Keywords

early childhood education
visual art activities
teacher orientation
child involvement

Extended Abstract

Objectives: Studies conducted on visual art education in early childhood in Turkey are limited. Furthermore, most of the existing studies are based on teachers' view. Observations of classroom practices are also needed to evaluate visual art education that children are exposed. By this way, it can be possible to compare teachers' view with their practices. Moreover, observing children's behavior is needed while determining to what extent the aims of visual art education are accomplished. Taking all these requisites into account, the purpose of this study is to investigate the type of visual art activities teachers implement, the variety of materials used in activities, teachers' orientation towards visual art education, and children's involvement in classroom activities. The following research questions were asked:

- What is the distribution of visual art activities teachers implemented?
- What is the distribution of mean level of children's involvement as a function of type of visual art activities?
- What is the distribution of mean level of children's engagement as a function of materials used in visual art activities?
- Is there a significant difference between teachers using little-intervention orientation and teachers using production orientation in mean level of children's involvement?

Method: Participants of this study were 45 (forty-five) consented kindergarten teachers working at 11 (eleven) independent early childhood schools affiliated by the public school system in Malatya. An observation tool was used to measure visual art activities and child involvement (Bilbrey, et al. 2007; Farran, 2003). This instrument is used for recording narratives about what the teacher is doing and what the children are doing. In this observation tool, the beginning and end of each classroom episode are recorded to track the duration of events in the classroom. The content of the activity observed during an episode is also coded. Episodes in which the content of the activity was coded as "Art" were recoded in terms of activity type, material, and teacher orientation. The type of activity category consisted of seven codes, namely drawing, painting, printmaking, paper, collage, three-dimensional/sculpture, and integrated art activities. Codes of materials included paint, molding material, recyclable materials and paper. In some classrooms, more than one material were used simultaneously so double material code was assigned. On the basis of Bresler's (1993) classification, teachers' orientation was coded as little intervention and production oriented. Involvement is a rating of how focused and engaged children are in learning. Involvement was rated on a scale of 1 to 5, with 5 being the highest level of focus and concentration.

Results and Discussion: In the average classroom, 15.8% of the four hour observation time was devoted to visual art activities. The variation across classrooms was large, ranging from 3.8% to 31.7%. With respect to the activity types, observed classrooms spent most of the visual art activity time on paper, painting, three-dimensional, and drawing activities while spending relatively less time on printmaking, collage, and integrated activities. On average, children were observed to pay ordinary attention to visual art activities to which they were frequently exposed. On the other hand, children were highly involved in integrated activities that teachers rarely practiced. One of the reasons for children's limited interest is that visual art activities become one of the classroom routines because teachers offer children similar type of activities everyday. However, children think that art has a mysterious aspect (Wong, 2007), so an ideal visual art activity should offer new adventures to children (Striker, 2005). Another reason for children's limited interest is the inconsistency between the activities teachers prefer to implement and those children are interested in. For example, children were observed to be highly involved in integrated art activities but an average classroom spent only 3.3% of the visual art activity time on this type of activity. According to teachers, this kind of activity is time consuming and classrooms get dirty after such activities (LaJevic, 2013). However, integrated art activities support children's development not only artistically but also academically (Dawn, 2013; LaJevic, 2013). It is crucial to raise teachers' awareness about the importance of integrated art activities. Another finding of this study showed that teachers tended to use one type of material during visual art activities. The most frequently used materials were paint and paper. However, children were more involved in using recyclable and molding materials together. To accomplish the aims of visual art education stated by Nikoltsos (2000) and raise children's interest, teachers need to provide variety of materials during visual art activities. The final finding of the study indicated that most teachers were observed to hinder children's imagination and creativity and ask them to complete the task by resembling the model. Relatively a small group of teachers gave children open-ended activities and let them explore independently. The comparison between these two groups of teachers on mean level of child involvement indicated that children in classrooms with little intervention oriented teachers had higher mean involvement level than those in classrooms with production oriented teachers. Taking these findings into account, future research can build on this descriptive study to determine if teachers' practices in visual art education can be experimentally manipulated. Perhaps, interventions can be developed to alter the implementation of this activity to provide children with an artistically supportive classroom environment.

1. Giriş

Dünyayı anlama ve anlamlandırma sürecinin bir parçası olan sanat ve sanat eğitimi okulöncesi dönemden itibaren eğitim programlarında yer almaktadır (İlhan, 2005). Okulöncesi eğitimde sanat, çocukların yalnızca eğlenceli zaman geçirdikleri bir süreç değil, aynı zamanda zengin içerikli eğitim aldıkları günlük bir etkinliktir (Kim, Park ve Lee, 2001; Wong, 2007). Sanat etkinlikleri, grafik ve plastik sanatlar (görsel sanatlar), müzik, hareket ve dans, yaratıcı drama ve diğer sanat alanlarını (yaratıcı yazın, sinema, tiyatro) içermektedir (Spodek, 1993).

Görsel sanat eğitiminin çocuğun sanatsal gelişimine yönelik amaçları, çocuğun (a) çevreye, teknolojiye ve doğaya uyum sağlamasını ve gözlem yeteneğinin gelişmesini, (b) kendini ifade etme ihtiyaçları doğrultusunda sanatsal bakış açısı kazanmasını ve yaratıcı olmasını, (c) duygu ve düşüncesinin güçlenmesini, (d) görsel sanat araç gereçlerini tanımasını ve bu araç gereçlere ilgi duymasını, merak etmesini ve araştırmasını, (e) kendine güvenmesini ve bağımsız kararlar almasını, (f) sanatsal materyalleri kullanarak el becerisinin gelişmesini ve (g) sanatsal araçların özelliğini, çeşitliliğini, dokusunu deneyimleyerek duyu gelişimini sağlamak olarak sıralanabilir (Nikoltsos, 2000).

Bu çalışmada okulöncesi dönemde görsel sanat eğitimi, etkinlik türü, araç gereç çeşitliliği ve öğretmen yönelimi olmak üzere üç boyutta incelenmektedir. Görsel sanat etkinlikleri, çizim, boyama, resim, baskı, kağıt çalışmaları, kolaj ve üç boyutlu çalışmalar olarak sınıflandırılmaktadır (Abacı, 2003; Striker, 2005). Türkiye’de okulöncesi eğitim kurumlarında uygulanan görsel sanat etkinlikleri öğretmen görüşleri alınarak (Özkan ve Girgin, 2014; Özyürek ve Aydoğan, 2011) ve sınıf panolarına bakılarak (Yılmaz ve Özler, 2011) incelenmiştir. Öğretmen görüşlerine göre çocukların en fazla kâğıt ve boyama çalışmalarına ilgi gösterdikleri ancak kolaj çalışmalarına ilgilerinin düşük olduğu bulunmuştur (Özyürek ve Aydoğan, 2011). Başka bir çalışmada okulöncesi öğretmenleri, sınıflarında boyama çalışmalarına sıklıkla yer verdiklerini fakat kâğıt çalışmalarından kesme-yapıştırma ve yırtma-yapıştırma etkinliklerine daha az yer verdiklerini belirtmişlerdir (Özkan ve Girgin, 2014). Bulguları öğretmen görüşleri ile uyumlu olan Yılmaz ve Özler’in (2011) çalışmasında ise 25 okulöncesi eğitim kurumunda panolara asılan görsel sanat çalışmaları haftalarca fotoğraflanarak incelenmiştir. Öğretmenlerin boyama çalışmalarına sergi panolarında sıklıkla yer verdikleri ve bu çalışmalarda boyama kitaplarının sayfalarının boyanmasının temel alındığı bulunmuştur. Alan yazındaki çalışmalara bakıldığında öğretmenlerin boyama çalışmalarına, çocuklar ilgi gösterdiği için mi yoksa kendileri bu tür çalışmaları daha çok tercih ettikleri için mi daha fazla yer verdikleri anlaşılamamaktadır. Öğretmenlerin ve çocukların tercihlerinin daha iyi anlaşılabilmesi için sınıf içi uygulamaların gözlemlenmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

Son zamanlarda görsel sanat etkinliklerinin akademik etkinliklerle (Türkçe, matematik, vb.) bütünleştirildiği görülmektedir (Burnaford, Brown, Doherty ve McLaughlin, 2007; Dawn, 2013; Ewing, 2011; LaJevic, 2013). Bu tür etkinliklerde çocuklar, öğrendiği kavramları, olayları ve/veya durumları yansıtan sanatsal sunumlar ve ürünler yaratmakta ve bu kavramlar, olaylar ve durumlar hakkında tekrar düşünme fırsatı elde etmektedir. Aynı zamanda, sanata bakış açıları gelişmekte ve sanata karşı duyarlılıkları artmaktadır (Dawn, 2013; Ewing, 2011). Ülkemizde bütünleştirilmiş sanat etkinlikleri üzerine yapılmış sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Okulöncesi öğretmenlerinin görüşlerinin alındığı Öztürk ve Erden’in (2011) çalışmasında, sanat etkinliğinin çoğunlukla Türkçe, drama ve oyun etkinlikleri ile birleştirildiği, ancak matematik ve fen etkinlikleri ile birleştirmenin öğretmenler tarafından tercih edilmediği bulunmuştur. Öğretmenlerin görsel sanat eğitiminde bütünleştirilmiş çalışmalara ne sıklıkla yer verdiklerini, görsel sanat etkinliklerini hangi etkinliklerle bütünleştirdiklerini ve çocukların bu tür etkinliklere karşı ne düzeyde ilgi gösterdiklerini inceleyen yeni çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Okulöncesi dönem görsel sanat eğitimi kapsamında ele alınan bir diğer boyut, araç gereç çeşitliliğidir. Araç gereçler, çeşitli türde boyalar, renkli kalemler, renkli kâğıtlar, farklı boyutta fırçalar, artık materyaller, farklı dokularda çalışma yüzeyleri ve yoğurma maddeleri olarak sınıflandırılabilir (Abacı, 2003; Gunn, 1998; Khan, Choudhary ve Barodiya, 2015). Görsel sanat etkinliklerinde kullanılan araç gereçlerin çeşitliliğinden söz edilmesine karşın yapılan araştırmalarda öğretmenler, sınıf ortamında yoğurma maddelerinden sıklıkla oyun hamurunu kullandıklarını, artık materyallerin kullanımında ise sınırlı materyal seçiminde bulduklarını ifade etmişlerdir (Çelik ve Yazar, 2009; Parlakyıldız ve Yıldızbaş, 2006). Benzer şekilde, etkinliklerde sıklıkla kullanılan boyaların çeşitliliğinin de sınırlı olduğu bulunmuştur (Yılmaz ve Özler, 2011).

Görsel sanat eğitimi ile ilgili ele alınan son boyut, öğretmenin sanatsal yönelimidir. Alan yazında öğretmenin sanatsal yönelimi çeşitli şekillerde sınıflandırılmıştır (Gunn, 2000; McKean, 2000; Rusanen, Pusa ve Mäenpää, 2015; Spodek, 1993; Stott, 2011). Bunların Bresler’in sınıflandırmasına dayandığı görülmektedir. Bresler (1993), öğretmenin sanatsal yönelimini üç gruba ayırmaktadır: (a) yapılandırılmamış yönelim, (b) ürün odaklı yönelim ve (c) süreç odaklı yönelim. Yapılandırılmamış yönelim, erken çocukluk eğitimine özgü bir yönelimdir. Çocuk-merkezli olan bu yönelime sahip öğ-

retmenler, etkinliklerde çeşitlilik açısından zengin araç gereç sunmakta ve çocukların bu araç gereçlerle özgün projeler üretmelerini beklemektedir. Çocuklar bağımsız düşünerek ve kendi otonomilerini kullanarak çok çeşitli ürünler ortaya koymaktadır (Bae, 2004; Bresler, 1993). Bresler (1993) bu yönelimin amaçladığı yaratıcılık ve kendini ifade etmenin açığa çıkabilmesi için estetik bir ortama, estetik bakış açısı olan öğretmenlere ve sanatın takdir edildiği kültürel bir atmosfere ihtiyaç olduğunu belirtmektedir. Ancak okullarda bu koşulların sağlanamadığı, sanat ve sanat eğitimi konusunda yeterli deneyimi olmayan öğretmenler tarafından çocukların kendi başlarına bırakıldıkları gözlemlenmektedir.

Ürün odaklı yönelime sahip öğretmenler ise sundukları bir modelin taklit edilmesini amaçlamaktadırlar. Öğretmen-merkezli olan bu yaklaşımda, çocukların deneyimler elde etmesine, hayal kurmasına ve yaratıcı olmasına nadiren izin verilmektedir (Bae, 2004; Bresler, 1993; Gunn, 2000; McKean, 2000). Öğretmen anlatım yöntemi yoluyla, yapılacak ürünü tanımlamakta ve ürünün nasıl yapılması gerektiğini açıklamaktadır (Özkan ve Girgin, 2014). Yapılan araştırmalar, Türkiye’de okul öncesi öğretmenlerinin çoğunlukla ürün odaklı yönelime sahip olduklarını göstermektedir (Koçer, 2012; Yılmaz, 2015). Örneğin, öğretmenler kâğıt çalışmaları için çizimleri önceden hazırladıklarını ifade etmektedir (Özyürek ve Aydoğan, 2011). Ayrıca, yaratıcı etkinlikler kapsamında kukla yapma, davet ve kutlama kartı hazırlama, maske yapma ve çizimleri tamamlama gibi etkinliklere yer verdiklerini belirtmektedirler (Çetingöz, 2012). Bu tür çalışmalar, McLennan’ın (2010) da tanımladığı gibi, çocukların yalnızca küçük kaslarının geliştirilmesini amaçlayan kapalı uçlu sanat etkinliklerine örnek olarak verilebilir.

Ürün odaklı yönelimin aksine süreç odaklı yönelimde, sanat ve sanat eğitimi konusunda bilgili ve deneyimli öğretmenler tarafından amaçlı olarak planlanmış, estetik prensipleri merkeze alan, bilişsel ve duygusal öğeleri birleştiren bir öğretim söz konusudur. Çocukların ayrıntıları fark etmelerine, zengin obje kavramı oluşturmalarına ve bütün duyuları kullanmalarına yardımcı olunmaktadır. Süreç odaklı yönelimde önceden bir konunun/temanın saptanması, konuşulması, tartışılması ve soru-cevap yönteminin kullanılması önemlidir (Alter, Hays ve O’Hara, 2009; Bresler, 1993; İlhan, 2005). Ancak, Türkiye’deki okulöncesi öğretmenleri, sanat etkinliklerinde en az tartışma ve soru-cevap yöntemini kullandıklarını ifade etmektedir (Özkan ve Girgin, 2014). Bu da ülkemizdeki okulöncesi öğretmenlerinin süreç odaklı bir sanatsal yönelime sahip olma olasılıklarının düşük olduğunu göstermektedir.

Görsel sanat eğitiminin özelliklerinin yanı sıra bu eğitim etkinliklerine çocukların ilgi ve katılımlarının da araştırılması önemlidir. Uygulanan etkinliklerle kazandırılmak istenen becerilerin edinilip edinilmemesi, çocukların öğrenmeye ilgili ve istekli olmalarına bağlıdır (Castro, Granlund ve Almqvist, 2015; McGarity ve Butts, 1984). Çocukların sınıftaki etkinliklere katılımı, öğrenmenin gerçekleşmesi için yeterli olmasa bile gerekli bir öğedir (Ladd ve Dinella, 2009; McCormick, Noonan ve Heck, 1998; McWilliam, Trivette ve Dunst, 1985). Okulöncesi eğitim ortamlarında öğrenme, oyun yoluyla gerçekleştiği için alan yazında katılım kavramı, çocuğun sınıftaki etkinlikler ya da rutinler esnasında çevresiyle (araç-gereçlerle, öğretmenle ya da akranlarıyla) etkin etkileşime girmesi olarak tanımlanmaktadır (Howes ve Smith, 1995; Kontos ve Keyes, 1999; McWilliam ve Ware, 1994; Odom ve Bailey, 2001).

Çocuğun sınıfta sunulan etkinliklere ilgisini etkileyen pek çok çevresel faktör bulunmaktadır. Bu faktörlerden biri etkinliğin yapısıdır. Çocuk merkezli programları öğretmen merkezli programlarla karşılaştıran çalışmalar, çocukların etkinliklere katılım düzeyinin, çocuk merkezli programlarda daha yüksek olduğunu göstermektedir (De Kruijff, McWilliam, Ridley ve Wakely, 2000; McCormick ve diğerleri, 1998; McWilliam ve diğerleri, 1985; Raspa, McWilliam ve Ridley, 2001). Çocuklar, onlara seçme hakkı veren, onların ilgi ve merakları doğrultusunda hareket etmelerine olanak tanıyan programlarda öğrenme ile daha fazla ilgililer ve sunulan etkinliklere daha fazla katılma eğilimi göstermektedir. Bu genel eğilimin yanı sıra çocuğun katılım davranışının görsel sanat eğitimi esnasında sunulan etkinliğe ve araç gerece göre nasıl farklılaştığının ve öğretmenin sahip olduğu sanatsal yönelimin onun katılım düzeyinde bir farklılık yaratıp yaratmadığının da incelenmesi gerekmektedir.

Türkiye’de okulöncesi dönemde görsel sanat eğitimi üzerine yapılan çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmaların çoğunluğu, öğretmen görüşlerine dayanmaktadır. Görsel sanat eğitiminin değerlendirilmesinde hem sınıf içi etkinliklerin hem de çocukların etkinliklere katılımlarının gözlemlenmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Böylece öğretmenlerin tutumları ve düşünceleri ile uygulamalarının karşılaştırılması ve görsel sanat eğitiminin amaçlarına ne düzeyde ulaşıldığını belirlemek mümkün olabilir. Bu çalışmanın amacı, okulöncesi sınıflarının gözlemlenmesi yoluyla öğretmenlerin görsel sanat eğitimi kapsamında ne tür etkinliklere yer verdiklerini, bu etkinliklerde kullanılan araç gerecin çeşitliliğini, bu etkinliklerde hangi yönelimi sergilediklerini ve çocukların sunulan görsel sanat etkinliklerine ne düzeyde ilgi gösterdiklerini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin görsel sanat eğitimi kapsamında uyguladıkları etkinliklerin dağılımı nedir?
2. Görsel sanat etkinliklerinin türüne göre çocukların ortalama katılım düzeylerinin dağılımı nedir?

3. Görsel sanat etkinliklerinde kullanılan araç gerece göre çocukların ortalama katılım düzeylerinin dağılımı nedir?
4. Görsel sanat etkinliklerinde ürün odaklı yönelim sergileyen öğretmenlerin sınıflarında yer alan çocukların ortalama katılım düzeyleri ile yapılandırılmamış yönelim sergileyen öğretmenlerin sınıflarında yer alan çocukların ortalama katılım düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

2. Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, okulöncesi görsel sanat eğitimi taramaya dayalı betimsel bir model kullanılmıştır. Tarama modeli geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlar (Karasar, 2009).

Örneklem

Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alındıktan sonra 5-6 yaş aralığındaki çocuklara hizmet veren sınıf sayısı ve sosyoekonomik düzey göz önüne alınarak il merkezinde yer alan 15 bağımsız anaokulundan seçkisiz olarak belirlenen 11 okul örnekleme alınmıştır. Örneklemde yer alan okullarda çalışan 52 öğretmenden 45 tanesi çalışmaya katılmaya gönüllü olmuştur. Örneklemde yer alan öğretmenlerin çoğunluğu kadındır (Kadın = 43, Erkek = 2). Ortalama hizmet yılı 4.5 yıl olup 2 - 27 yıl arasında değişkenlik göstermektedir. Öğretmenlerin 35 tanesi lisans, 7 tanesi önlisans ve 3 tanesi lise mezunudur. Lisans ve önlisans mezunlarından 32 tanesi Okul Öncesi Öğretmenliği, 9 tanesi Çocuk Gelişimi ve 1 tanesi Doküman ve El Sanatları Programı'ndan mezun olmuştur. Her bir sınıftaki çocuk sayısı ise 12 ile 33 arasında değişkenlik göstermektedir ($\bar{X} = 20.89$, $SS = 5.19$).

Veri Toplama Aracı

Çalışmada yer alan sınıflarda uygulanan görsel sanat etkinliklerini ve çocuk katılım düzeylerini gözlemek amacıyla Farran (2003) tarafından geliştirilen "Anaokullarında Etkinlik Gözlem Formu" (Narrative Record of Preschool Classroom Observations) ve Bilbrey, Vorhaus, Farran ve Shufelt (2007) tarafından geliştirilen "Anaokullarında Öğretmen Gözlem Formu" (Teacher Observation in Prekindergarten Classrooms-Building Blocks) birleştirilerek bir veri toplama aracı oluşturulmuştur. Bu ölçeğin amacı, bir okulöncesi sınıfında bir gün içerisinde gözlemlenebilen eğitimsel (Sanat, Matematik, Türkçe, vb.) veya eğitimsel olmayan (Yemek, El yıkama, vb.) tüm etkinliklerin dökümünü çıkarmak ve bu etkinlikler esnasında öğretmenin eğitsel yönelimini ve duygusal yaklaşımını ve çocukların katılım düzeylerini belirlemektir.

Gözlemlenen her etkinliğin süresini belirlemek amacıyla etkinliğin saat kaçta başlayıp bittiği ve etkinliğin içeriği hakkında ayrıntılı notlar tutulmuştur. Bu çalışmada, etkinlik içeriği "Sanat" olarak kodlanmış zaman dilimleri; alan yazındaki bilgiler doğrultusunda etkinlik hakkında tutulan notların içeriğine bakılarak, etkinlik türü, kullanılan araç gereç ve öğretmen yönelimi boyutlarında yeniden sınıflandırılmıştır. Türe göre gözlemlenen görsel sanat etkinlikleri, çizim/resim, boyama, baskı, kağıt, kolaj, üç boyutlu çalışmalar/heykel ve bütünleştirilmiş sanat çalışmaları olarak sınıflandırılmıştır. Her bir etkinlik türüne ne kadar zaman ayrıldığını belirlemek amacıyla her bir etkinlik türünün gözlem süresi, görsel sanat etkinliğine ayrılan toplam gözlem süresine bölünerek yüzde hesaplanmıştır.

Görsel sanat etkinliklerinde kullanılan araç gereçler, boyalar, yoğurma maddeleri, artık materyaller ve kâğıtlar olarak sınıflandırılmıştır. Bazı sınıflarda birden fazla materyalin eş zamanlı kullanıldığı gözlemlenmiştir. Bu gibi durumlarda çift materyal kodu kullanılmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin görsel sanat etkinliklerinde nasıl bir yönelim sergilediklerini belirlemek amacıyla Bresler (1993)'in sınıflandırmasına göre notların içeriği analiz edilmiştir. Öğretmen söylemlerinin içeriği, yapılandırılmamış, ürün odaklı veya süreç odaklı olarak kodlanmıştır. Kodlamalar sonucunda araştırmaya katılan sınıflarda yapılandırılmamış ve ürün odaklı öğretmen yönelimlerinin gözlemlendiği görülmüştür. Analizlerde öğretmen yönelimi, iki kategorili bir bağımsız değişken olarak kullanılmıştır.

Öğretmenler tarafından sunulan etkinliklere çocukların ne kadar odaklandıklarını ve etkinliklerle ne kadar ilgilendiklerini belirlemek amacıyla bir sınıfta yer alan tüm çocukların her bir etkinliğe gösterdiği ortalama katılım düzeyi gözlemciler tarafından "Anaokullarında Etkinlik Gözlem Formu"na kaydedilmiştir. Görsel sanat eğitimi sırasında gözlemlenen etkinlik türüne, kullanılan araç gerece ve öğretmen yönelimine göre çocukların etkinliğe katılım düzeylerinin nasıl değiştiğini belirlemek amacıyla bu ölçümlerden yararlanılmıştır. Çocukların katılım düzeyi 1 ile 5 arasında kodlanmıştır. Çocukların yoğun bir şekilde etkinliğe odaklanmaları, dikkatlerini dağıtmanın zor olduğu durumlar yüksek düzeyde (5) katılımı göstermektedir. Çocukların etkinliğe sıradan bir ilgi göstermesi, etkinlikle ilgileniyor görünmelerine rağmen başka bir etkinlik sunulsa o andaki etkinliği bırakabilecek olmaları orta düzeyde (3) bir katılıma işaret etmektedir. Çocukların açık bir şekilde etkinlikle ilgilenmemeleri ya da dikkat dağıtıcı davranışlarda bulunmaları düşük

düzeyde (1) katılımı göstermektedir. Gözlemlenen görsel sanat etkinliğinin türüne, kullanılan araç gerece ve öğretmen yönelimine göre çocuk katılım düzeyinin ortalaması hesaplanmıştır. Bu ortalama puan, analizlerde bağımlı değişken olarak kullanılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Her bir sınıf, veri toplama aracı konusunda eğitim almış beş gözlemciden biri tarafından okulun başlama saatinden itibaren (8:00-12:00 veya 12:30-16:30) dört saat süre ile bir defa gözlemlenmiştir. Gözlemciler, iki hafta boyunca çalışmada yer almayan beş sınıfta veri toplama aracını nasıl kullanacaklarına dair eğitim almışlardır. Daha sonra gözlemciler arası uyumu ölçmek amacıyla, her bir gözlemci hem uzman olan araştırmacı hem de grupta yer alan diğer gözlemciler ile eşleştirilerek çalışmada yer alan sınıfları gözlemlenmişlerdir. Gözlemciler arası uyum yüzde hesabı ile hesaplanmıştır [uyum / (uyum + uyumsuzluk)]. Beş gözlemci arasındaki uyum %75 olarak hesaplanmıştır. Her bir gözlemci grubu sınıf ziyaretlerinden hemen sonra uyumsuz oldukları verileri tartışıp anlaşarak son kararlarını vermişlerdir. Üzerinde uyum sağlanan veriler analizlerde kullanılmak üzere veri setine kaydedilmiştir.

Verilerin analizinde betimsel istatistik ve t-testi kullanılmıştır. Sınıflarda gözlemlenen görsel sanat etkinliklerinin yüzde dağılımını ve etkinlik türüne ve kullanılan araç gerece göre çocuk katılım düzeylerinin dağılımını incelemek için betimsel istatistikten yararlanılmıştır. Son olarak, sınıfta yer alan tüm çocukların görsel sanat etkinliklerinde gözlemlenen ortalama katılım düzeylerinin, öğretmenin sanatsal yönelimine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla gerekli varsayımlar sağlanarak ilişkisiz örneklem için t-testi kullanılmıştır.

3. Bulgular

Tablo 1’de sınıflarda gözlemlenen görsel sanat etkinliklerinin türüne göre ortalama yüzdeleri, standart sapmaları, en düşük ve en yüksek değerleri yer almaktadır.

Tablo 1. Görsel Sanat Etkinliklerinin Türüne Göre Dağılımı (N = 45 Sınıf)

Kaynak	Ortalama (%)	SS	En düşük	En yüksek
Görsel Sanat Etkinlikleri	15.8	7.2	3.8	31.7
Üç boyutlu çalışmalar	23.5	35.5	0.0	100.0
Çizim/resim çalışmaları	11.0	23.3	0.0	100.0
Boyama çalışmaları	24.9	28.6	0.0	100.0
Kolaj çalışmaları	1.9	8.9	0.0	51.0
Kağıt çalışmaları	34.1	34.4	0.0	100.0
Bütünleştirilmiş çalışmalar	3.3	16.4	0.0	100.0
Baskı çalışmaları	1.4	9.3	0.0	62.1

Ortalama olarak, çalışma grubunda yer alan sınıflarda 4-saatlik gözlem süresinin yaklaşık %16’sında bir görsel sanat etkinliği gözlemlenmiştir. Bu değer sınıflar arasında %3.8 ile %31.7 arasında değişkenlik gösterdiği görülmüştür. Bulgular, tipik bir günde bazı okul öncesi sınıflarında görsel sanat etkinliklerine ayrılan sürenin sadece 9 dakika olduğunu, bazı sınıflarda ise sürenin bir saati aştığını göstermektedir.

Gözlemlenen görsel sanat etkinliklerinin toplam yüzdesinin etkinlik türüne göre dağılımına bakıldığında sınıflarda ortalama olarak en fazla kağıt (\bar{X} = %34.1), boyama (\bar{X} = %24.9), üç boyutlu (\bar{X} = %23.5) ve çizim/resim (\bar{X} = %11.0) çalışmalarına; en az baskı (\bar{X} = %1.4), kolaj (\bar{X} = %1.9) ve bütünleştirilmiş (\bar{X} = %3.3) çalışmalara yer verildiği görülmektedir. Ayrıca, etkinlik türlerine ayrılan sürenin sınıflar arasında yüksek değişkenlik gösterdiği görülmektedir.

Tablo 2’de çalışmaya katılan sınıflarda yer alan tüm çocukların ortalama katılım düzeylerinin etkinlik türüne göre dağılımı gösterilmektedir.

Tablo 2. Görsel Sanat Etkinliklerinin Türüne Göre Çocuk Katılım Düzeyinin Dağılımı (N = 45 Sınıf)

Kaynak	f	Ortalama	SS	En düşük	En yüksek
Üç boyutlu çalışmalar	54	3.07	0.77	1	5
Çizim/resim çalışmaları	26	3.00	1.13	1	5
Boyama çalışmaları	44	3.07	0.70	1	4
Kolaj çalışmaları	8	2.63	1.19	1	4
Kağıt çalışmaları	55	2.91	0.73	2	4

Kaynak	f	Ortalama	SS	En düşük	En yüksek
Bütünleştirilmiş çalışmalar	6	3.50	1.05	2	5
Baskı çalışmaları	1	3.00	-	-	-

Gözlem sıklığına bakıldığında, sınıflarda en fazla kağıt çalışmaları, üç boyutlu çalışmalar ve boyama çalışmalarına yer verildiği anlaşılmaktadır. Ortalama değerlere bakıldığında, sınıf genelinde çocukların görsel sanat etkinliklerine genellikle sıradan bir ilgi gösterdikleri görülmektedir. Bu genel eğilimin dışında çocukların, kolaj çalışmalarına ($\bar{X}=2.63$) orta düzeyin altında ilgi gösterirken bütünleştirilmiş çalışmalara ($\bar{X} = 3.50$) orta düzeyin üstünde ilgi gösterdikleri anlaşılmaktadır. Sınıftaki tüm çocukların ortalama katılım düzeylerinde gözlemlenen değişkenliğin, kolaj (SS = 1.19), çizim/resim (SS = 1.13) ve bütünleştirilmiş (SS = 1.05) çalışmalarda görece yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 3’de çalışmaya katılan sınıflarda gözlemlenen görsel sanat etkinliklerinde kullanılan araç gerece göre sınıftaki tüm çocukların ortalama katılım düzeylerinin dağılımı yer almaktadır.

Tablo 3. Görsel Sanat Etkinliklerinde Kullanılan Araç Gerece Göre Çocuk Katılım Düzeyinin Dağılımı (N = 45 Sınıf)

Kaynak	f	Ortalama	SS	En düşük	En yüksek
Yoğurma maddesi	33	3.06	.70	1	4
Kağıt	51	2.92	.72	2	4
Artık materyal	20	2.70	1.03	1	5
Boya	76	3.08	.69	2	4
Artık materyal/ boya	1	3.00	-	-	-
Artık materyal/ kağıt	3	3.00	1.00	2	4
Artık materyal/ yoğurma maddesi	3	4.00	.00	4	4

Gözlem sıklığına bakıldığında, etkinliklerde çoğunlukla tek bir araç gerecin kullanıldığı ve en fazla boya ve kâğıda yer verildiği görülmektedir. Sınıflarda yer alan çocukların araç gereçlere olan ortalama ilgilerine bakıldığında, genellikle sıradan bir ilgi gösterdikleri anlaşılmaktadır. Artık materyal ve yoğurma maddesinin bir arada kullanıldığı etkinliklere ($\bar{X}=4.00$) daha fazla ilgi gösterdikleri ve katılım düzeyinin bir zaman diliminden bir başka zaman dilimine değişkenlik göstermediği anlaşılmaktadır. Ancak, artık materyalin tek başına kullanıldığı etkinliklere ($\bar{X}=2.70$) görece daha düşük düzeyde ilgi gösterdikleri gözlemlenmektedir.

Tablo 4’de gözlemlenen görsel sanat etkinliklerinde öğretmenin sergilediği yönelime göre çocukların ortalama katılım düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test eden ilişkisiz örneklem için t-testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4. Çocuk Katılım Düzeyi Puan Ortalamalarının Öğretmenin Sanatsal Yönelim Farklılıklarına İlişkin T-testi Sonuçları (N = 45 Sınıf)

Yönelim	N	\bar{X}	S	sd	T	p
Ürün odaklı	34	2.92	.53	43	-2.53	.015
Yapılandırılmamış	11	3.39	.56			

Bulgular, sınıfta yer alan tüm çocukların görsel sanat etkinliklerinde gözlemlenen ortalama katılım düzeylerinin, öğretmenin sanatsal yönelimine göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır ($t(43) = -2.53, p < .05$). Yapılandırılmamış yaklaşımın kullanıldığı sınıflarda yer alan çocukların görsel sanat etkinliklerine ortalama katılım düzeyleri ($\bar{X}=3.39$), ürün odaklı yaklaşımın kullanıldığı sınıflarda yer alan çocukların ortalama katılım düzeylerinden ($\bar{X}=2.92$) daha yüksektir. Bu bulgu, çocukların kapalı uçlu, modele göre ürün açığa çıkarma odaklı etkinliklerden daha çok açık uçlu, bağımsız keşiflerde bulunmalarına olanak tanıyan etkinliklere ilgi gösterdiğini ifade etmektedir.

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Okulöncesi eğitim kurumlarındaki görsel sanat eğitimini inceleyen bu çalışmanın, sınıflarda uygulanan görsel sanat etkinliklerinin türü, kullanılan araç gerecin çeşitliliği, bu etkinlikler esnasında öğretmenin sergilediği sanatsal yönelim ve sunulan etkinliklere karşı çocukların ilgisi hakkında alan yazına çeşitli katkılarda bulunacağı düşünülmektedir. Çalışma bulgularına göre bazı okulöncesi öğretmenleri günlük eğitim akışı içerisinde görsel sanat etkinliklerine uzun süreli yer verirken bazı öğretmenler kısa süreli yer vermektedir. Gözlemlenen görsel sanat etkinlikleri içerisinde de en fazla

kağıt, boyama, üç boyutlu ve çizim/resim çalışmalarına; en az baskı, kolaj ve bütünleştirilmiş çalışmalara yer verildiği görülmektedir. Araştırmada elde edilen bu bulgu, Yılmaz ve Özler'in (2011) sınıf panolarını fotoğrafladığı ve Özkan ve Girgin'in (2014) öğretmen görüşlerini aldığı çalışma sonuçlarıyla uyumaktadır. Her iki araştırmada da okulöncesi öğretmenlerinin sınıflarında boyama çalışmalarına sıklıkla yer verdikleri bulunmuştur. Ancak, bu çalışmanın bulguları Özkan ve Girgin'in bulguları ile bir noktada çelişmektedir. Özkan ve Girgin'in araştırmasında öğretmenler kâğıt çalışmalarına az yer verdiklerini belirtmişlerdir. Ancak sınıf uygulamalarının gözlemlendiği bu çalışmada, öğretmenlerin en sık kâğıt çalışmalarına yer verdikleri ve en fazla bu tür çalışmalara zaman ayırdıkları gözlemlenmiştir. Öğretmenler, çocukların küçük kaslarını geliştirmeyi amaçladığı bilinen bu tür kapalı uçlu etkinlikleri sık kullandıklarını ifade etmekten kaçınıyor olabilir. Bunu test edebilmek için öğretmen görüşleri ile uygulamalarını bir arada değerlendiren araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Çocukların sunulan görsel sanat etkinliklerine genel olarak ortalama düzeyde katılım gösterdikleri anlaşılmaktadır. Diğer bir deyişle, çocukların etkinliğe yeterince ilgi duymadıkları ve önlerindeki etkinliği bırakıp başka bir etkinliğe kolayca geçtikleri gözlemlenmiştir. Çocukların ilgilerinin sınırlı olmasının birden fazla nedeninin olduğu düşünülmektedir. Bu nedenlerden biri, çocuklara sunulan görsel sanat etkinliklerinin rutine dönüşmesi, yani öğretmenin her gün birbirine benzer etkinlikler yaptırması olabilir. Yılmaz ve Özler'in (2011) anaokullarında görsel sanat etkinliklerinin sergilendiği panoları haftalarca fotoğraflamaları sonucunda sınıflarda birbirine benzeyen etkinliklerin yaptırıldığı bulunmuştur. Wong'un (2007) yaptığı araştırmada çocukların sanatın gizemli bir yönü olduğunu düşündükleri görülmektedir. Çocukların beklentilerini karşılamak ve sunulan etkinliklere katılımlarını arttırmak için onlarda merak uyandıran, onların hayal gücünü ve yaratıcılıklarını harekete geçiren ve özgün ürünler açığa çıkarmalarına olanak tanıyan görsel sanat etkinliklerine ihtiyaç duyulmaktadır.

Çocukların sunulan görsel sanat etkinliklerine ilgilerinin düşük olmasının bir diğer nedeni de öğretmenin sunduğu etkinlik türleri ile çocukların ilgi duyduğu etkinlik türlerinin uyuşmaması olabilir. Özyürek ve Aydoğan'ın (2011) çalışmasına katılan öğretmenler, çocukların en fazla kâğıt ve boyama çalışmalarına ilgi gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Bu çalışmada ise öğretmenlerin kâğıt ve boyama çalışmalarına sıklıkla yer verdikleri ancak çocukların bu tür etkinliklere sıradan bir ilgi gösterdikleri; diğer taraftan öğretmenlerin bütünleştirilmiş sanat çalışmalarına nadiren yer verdikleri ancak çocukların bu tür etkinliklere nispeten yüksek düzeyde ilgi gösterdikleri gözlemlenmiştir. Sonuç olarak, okulöncesi eğitim ortamlarında uygulanan görsel sanat etkinliklerinin çocukların ilgisine göre değil de öğretmenlerin tercihine göre belirlendiği ve öğretmenlerin çocukları tanıma ve değerlendirmede tek başına yeterli bir bilgi kaynağı olmadığı düşünülmektedir.

Bu araştırmada çocukların en yüksek düzeyde ilgi gösterdiği tespit edilen bütünleştirilmiş çalışmalara sınıflarda nadiren yer verilmesinin nedenini öğretmenler, bu tür çalışmaların zaman alması ve böyle çalışmalar sonrası sınıflarının kirlenmesi olarak açıklamışlardır (LaJevic, 2013). Oysa bütünleştirilmiş sanat etkinlikleri, çocukların hem sanatsal hem de akademik yönden gelişimlerini desteklemektedir (Dawn, 2013; LaJevic, 2013). Çocuğa edindiği akademik bilgiyi yansıtan görsel ürünler yaratma fırsatı verilmesi, bu tür etkinliklere ilgisinin yüksek olmasının en önemli nedeni olabilir. Öğretmenlerin bütünleştirilmiş sanat etkinliklerine programlarında sıklıkla yer vermemelerinin bir diğer nedeni, öğretmen yetiştirme programlarında bu konuya yeterince vurgu yapılmaması olabilir. Bütünleştirilmiş sanat çalışmalarının çocuğun gelişimindeki önemi ve bu tür etkinliklerin sınıf ortamında uygulanması hakkında öğretmen adaylarının ve hizmette yer alan öğretmenlerin bilgilendirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

Araç gereç çeşitliliği açısından çalışma bulguları, görsel sanat etkinliklerinde genellikle tek bir araç gerecin kullanıldığını ve bunlardan en sık boya ve kâğıdın çocuklara verildiğini göstermektedir. Ancak, bulgular çocukların nadiren bir arada verilen artık materyal ve yoğurma maddesine daha fazla ilgi gösterdiğini işaret etmektedir. Bu bulgular, Çelik ve Yazar'ın (2009); Parlakyıldız ve Yıldızbaş'ın (2006) çalışma bulgularına benzerlik göstermektedir. Bir diğer deyişle, okulöncesi eğitim ortamlarında görsel sanat etkinliklerinde çocuklara sınırlı sayıda araç gereç sunulmaktadır. Diğer taraftan, araç gereç çeşitliliği arttıkça çocukların görsel sanat araçlarına ilgilerinin de arttığı gözlemlenmektedir. Sonuç olarak, Nikoitsos'un (2000) da ifade ettiği gibi okulöncesi öğretmenlerinin sınıflarında araç gereç çeşitliliğini sağlayarak, çocuğun görsel araç gereçleri tanımasını ve bu araç gereçlere ilgi duymasını, merak etmesini ve araştırmasını, bu araç gereçleri kullanarak el becerisini geliştirmesini ve sanatsal araçların özelliğini, çeşitliliğini, dokusunu deneyimleyerek duyu gelişimini desteklemesi gerekmektedir.

Bu çalışmada yer alan öğretmenlerin çoğunluğunun, ürün odaklı sanatsal yönelim sergiledikleri, etkinliklerde çocukların yaratıcı olmasına ve hayal kurmasına izin vermedikleri ve bir modeli taklit etmelerini istedikleri anlaşılmaktadır. Bu bulgu, Koçer (2012) ve Yılmaz'ın (2015) araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Bresler'e (1993) göre sanat eğitimi konusunda bilgili öğretmenler tarafından sergilenen süreç odaklı yönelim, bu çalışma grubunda yer alan öğ-

retmenler arasında gözlemlenmemiştir. Bir grup öğretmenin ise yapılandırılmamış bir yaklaşımla çocuklara açık uçlu görsel sanat etkinlikleri verdikleri ve onların özgürce keşiflerde bulunmalarına izin verdikleri bulunmuştur. Okulöncesi öğretmenlerinin sanatsal yönelimlerinin daha iyi anlaşılabilmesi için öğretmenlerin geçmiş sanat deneyimleri ve bu alanda almış oldukları eğitimler ışığında tercihlerinin araştırılmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Yapılan karşılaştırma sonucunda yapılandırılmamış yönelime sahip öğretmenlerin sınıflarında yer alan çocukların sunulan görsel sanat etkinliklerine ortalama katılım düzeylerinin ürün odaklı yönelime sahip öğretmenlerin sınıflarında yer alan çocukların ortalama katılım düzeylerinden anlamlı olarak daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bir diğer deyişle çocuklar, onlara seçme hakkı verildiğinde, özgün ürünler açığa çıkarma fırsatı tanındığında öğretmenin sunduğu etkinliklerle daha fazla ilgileniyor ve daha yoğun bir şekilde etkinliğe odaklanıyor olabilir. Bu bulgu, çocukların sınıf etkinliklerine katılımlarının incelendiği araştırma bulguları ile uyumludur (De Kruif ve diğerleri, 2000; McCormick ve diğerleri, 1998; McWilliam ve diğerleri, 1985; Raspa ve diğerleri, 2001). Çocukların sanat etkinliklerine gösterdikleri ilginin sınıfların birden fazla gözlemlendiği daha büyük bir örneklem grubu ile yeniden çalışılmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Özetle, okulöncesi öğretmenlerinin görsel sanat eğitimine olan yaklaşımını ve bu alandaki uygulamalarını inceleyen çalışma bulguları, etkinliklerin öğretmenler tarafından belirlendiğini, çocukların ilgi ve meraklarının göz ardı edildiğini, sunulan etkinliklere çocukların genellikle sıradan bir ilgi gösterdiğini, etkinliklerde sınırlı sayıda araç gereç kullanıldığını ve öğretmenlerin genellikle çocuklardan bir modeli taklit ederek ürün açığa çıkarmalarını istediklerini ancak çocukların kendilerine özgürlük tanıyan öğretmenlerin etkinliklerine ilgilerinin daha fazla olduğunu göstermektedir. Oysaki görsel sanat eğitimin amacı, çocukların sanat dilini kullanarak yeni anlamlar çıkarmasını ve özgün ifade biçimleri geliştirmesini sağlamaktır. Ülkemizde çocukların keşif içeren sanatsal yapıtlar yoluyla kendini ifade etmesine olanak tanıyan öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu amaçla, müdahale programları geliştirilip öğretmenlerin görsel sanat uygulamalarına yönelik hizmet içi eğitimler verilebilir. Böylece sanatsal olarak çocukların gelişimini destekleyen eğitim ortamları oluşturulabilir.

5. Kaynakça

- Abacı, O. (2003). Okul öncesi eğitim kurumlarında görsel sanat eğitimi. M. Sevinç (Ed). *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar* (s. 257-267). İstanbul: Morpa Yayınları.
- Alter, F., Hays, T., & O'Hara, R. (2009). Creative arts teaching and practice: Critical reflections of primary school teachers in Australia. *International Journal of Education & The Arts*, 10(9). Erşim:30.09.2016, <http://www.ijea.org/v10n9/>.
- Bae, J. H. (2004). Learning to teach visual arts in an early childhood classroom: The teacher's role as a guide. *Early Childhood Education Journal*, 31(4), 247-254.
- Bilbrey, C., Vorhaus, B., Farran, D. C., & Shufelt, S. (2007). *Teacher observation in prekindergarten classrooms*. Unpublished manuscript. Nashville, TN: Vanderbilt University.
- Bresler, L. (1993). Three orientations to arts in primary grades: Implications for curriculum reform. *Arts Education Policy Review*, 94(6), 29-34.
- Burnafor, G., Brown, S., Doherty, J., & McLaughlin, H. J. (2007). *Arts integration frameworks, research, and practice*. Washington, DC: Arts Education Partnership.
- Castro, S., Granlund, M., & Almqvist, L. (2015). The relationship between classroom quality-related variables and engagement levels in Swedish preschool classrooms: A longitudinal study. *European Early Childhood Education Research Journal*, 1-14.
- Çelik, M., & Yazar, A. (2009). Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan sanat etkinliklerinde kullanılan yağurma maddelerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Sanat Dergisi*, 16, 45-51.
- Çetingöz, D. (2012). Anasınıfı öğretmenlerinin yaratıcı etkinlikler planlamaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 1-10.
- Dawn, B. (2013). Art integration and cognitive development. *Journal for Learning Through the Arts: A Research Journal on Arts Integration in Schools and Communities*, 9(1), 1-15.
- De Kruif, R. E. L., McWilliam, R. A., Ridley, S. M., & Wakely, M. B. (2000). Classification of teacher interaction behaviors in early childhood classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 247-268.
- Ewing, R. (2011). *The arts and Australian education: Realising potential*. Camberwell, Victoria: ACER Press, Australian Council for Educational Research.
- Farran, D. C. (2003). *Narrative record of preschool classroom observations*. Unpublished manuscript. Nashville, TN: Vanderbilt University.
- Gunn, A. C. (1998). *Visual art education in early childhood centres: Teachers' beliefs and practices*. Unpublished master's thesis. Canterbury University.
- Gunn, A. C. (2000). Teachers' beliefs in relation to visual art education in early childhood centres. *New Zealand Research in Early Childhood Education*, 3, 153-162.

- Howes, C., & Smith, E. W. (1995). Relations among child care quality, teacher behavior, children's play activities, emotional security, and cognitive activity in child care. *Early Childhood Research Quarterly, 10*, 381-404.
- İlhan, A. (2005). Okulöncesinde sanatlar eğitimi ve drama. A. Öztürk (Ed.). *Çocukta yaratıcılık ve drama*. (s. 247-260). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi* (20. bs.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Khan, A. U., Choudhary, A., & Barodiya, P. (2015). Impact of art on child development and struggling learners. *Abhinav National Monthly Refereed Journal of Research in Arts & Education, 4*(5), 1-5.
- Kim, H, Park, E., & Lee, J. (2001). "All done! Take it home". Then into a trashcan? Displaying and using children's art projects. *Early Childhood Education Journal, 29*(1), 41-50.
- Koçer, H. (2012). The evaluation of the art activities applied in preschool education programmes in terms of self-expression opportunity given to child. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 51*, 289-295.
- Kontos, S., & Keyes, L. (1999). An ecobehavioral analysis of early childhood classrooms. *Early Childhood Research Quarterly, 14*, 35-50.
- Ladd, G. W., & Dinella, L. M. (2009). Continuity and change in early school engagement: Predictive of children's achievement trajectories from first to eight grade? *Journal of Educational Psychology, 101*, 190-206.
- LaJevic, L. (2013). Arts integration: What is really happening in the elementary classroom? *Journal for Learning Through the Arts: A Research Journal on Arts Integration in Schools and Communities, 9*(1), 1-28.
- McCormick, L., Noonan, M. J., & Heck, R. (1998). Variables affecting engagement in inclusive preschool classrooms. *Journal of Early Intervention, 21*, 160-176.
- McGarity, J. R., & Butts, D. P. (1984). The relationship among teacher classroom management behavior, student engagement, and student achievement of middle and high school science students of varying aptitude. *Journal of Research in Science Teaching, 21*, 55-61.
- McKean, B. (2000). Arts every day: Classroom teachers' orientations toward arts education. *Arts and Learning Research, 16*(1), 177-194.
- McLennan, D. M. P. (2010). Process or product? The argument for aesthetic exploration in the early years. *Early Childhood Education, 38*, 81-85.
- McWilliam, R. A., Trivette, C. M., & Dunst, C. J. (1985). Behavior engagement as a measure of the efficacy of early intervention. *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities, 5*, 59-71.
- McWilliam, R. A., & Ware, W. B. (1994). The reliability of observations of young children's engagement: An application of generalizability theory. *Journal of Early Intervention, 18*, 34-47.
- Nikoltsos, C. (2000). The art of teaching art in early childhood education. *Paper originally presented as a part of a lecture series given to an early childhood practitioners'-kindergarten teachers' in-training program*. Aristotle University, Thessaloniki, Greece. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED443575.pdf>
- Odom, S. L., & Bailey, D. B. (2001). Inclusive preschool programs: Classroom ecology and child outcomes. In M. J. Guralnick (Ed.), *Early childhood inclusion: Focus on change*, (s. 253-276). Baltimore: Brooks.
- Özkan, B., & Girgin, F. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin görsel sanat etkinliği uygulamalarını değerlendirmesi. *Electronic Journal of Vocational Colleges, 79-85*.
- Öztürk, E., & Erden, T. F. (2011). Turkish preschool teachers' beliefs on integrated curriculum: integration of visual arts with other activities, *Early Child Development and Care, 181*(7), 891-907.
- Özyürek, A., & Aydoğan, Y. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin serbest zaman etkinliklerine ilişkin uygulamalarının incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22*, 41-58.
- Parlak yıldız, B., & Yıldızbaş, F. (2006). Okulöncesi sanat etkinliklerinde artık materyallerin kullanılmasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 6*, Bolu.
- Raspa, M. J., McWilliam, R. A., & Ridley, S. M. (2001). Child care quality and children's engagement. *Early Education & Development, 12*, 209-224.
- Rusanen, S., Pusa, T., & Mäenpää, T. (2015). Visual arts education and the diverse professional identities of kindergarten teachers. *The European Journal of Social and Behavioural Sciences, 12*(1), 1675-1682.
- Spodek, B. (1993). Selecting activities in the arts for early childhood education. *Arts Education Policy Review, 94*(6), 11-17.
- Striker, S. (2005). *Çocuklarda sanat eğitimi* (A. Akın, Çev.). İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Stott, J. (2011). Teaching visual arts: Putting theory into practice. *He Kupa, 2*(4), 34-40. Erişim: 30.09.2014, <http://www.hekupu.ac.nz/Journal%20files/Issue%20March%202011/Teaching%20visual%20arts%20putting%20theory%20into%20practice.pdf>
- Wong, K. M. B. (2007). Conceptions of art in Hong Kong preschool children. *Australian Journal of Early Childhood, 32*(4), 31-36.
- Yılmaz, M., & Özler, H. (2011, Nisan). Anaokulu öğretmenleri tarafından çocuklara yaptırılan görsel sanat çalışmalarının yaratıcılık açısından değerlendirilmesi. *I. Sanat ve Tasarım Eğitimi Sempozyumu, Dün Bugün Gelecek'de sunulmuş bildiri*. Ankara.
- Yılmaz, M. (2015). Toplumun sanat kültürünün biçimlenmesinde taklit, kopya ve şablon çalışmalarla yetişen nesillerin etkisi. *Akdeniz Sanat Dergisi, 8*(15), 104-112.



Çağdaş Türk Eğitim Denetimi Sistemi (Değişimler ve Yasal Dayanakları) Contemporary Educational Supervision System of Turkey (The Latest Changes and Their Legal Basis)

Mehmet DURNALI^a, İbrahim LİMON^b

^aHacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye

^bAbant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu, Türkiye

Öz

Bu çalışmanın amacı; 14 Eylül 2011 tarihinde 652 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile değişimi başlatılan ve sonrasında 6528 sayılı kanun, çeşitli yönetmelikler ve son olarak 6764 sayılı kanun ile değişimi sürdürülen Türkiye'nin çağcıl eğitim denetim sisteminin merkezi ve taşra teşkilatı yapısını, işleyişi, Milli Eğitim Bakanlığı'nın hiyerarşik yapısındaki yeri, roller ve görevleri, değişen unvanları ve güncel durumunu detaylı biçimde aktarmaktır. Çalışmada, nitel yöntem çeşitlerinden doküman analizi ile toplanan veriler betimsel ve içerik analizi teknikleri ile çözümlenmiştir. Çalışmada, amacında belirtilen süre içerisinde ve boyutlarda, Türk Eğitim Denetimi Sisteminde çok sık ve peşi sıra gerçekleştirilen bu değişiklikler sistemli ve açık biçimde aktarılmıştır.

Abstract

The purpose of the current study is to present Turkey's contemporary educational supervision system, the latest changes in it and the final overall structural framework. It also aims to give information about its functioning, the position in the hierarchical structure of the Ministry of Education, roles and up to date titles which have been altered a number of times by The Decree Law on the Organization and Duties of Ministry of National Education (Law No: 652; Date: 14 September 2011), the law numbered 6528 (Date: 1 March 2014) and 6764 (Date: 2 December 2016). The data was collected through document analysis and analyzed by means of descriptive and content analysis. In this study, often and subsequent changes within a certain period of time and dimensions were presented in a clear and systematic way.

Anahtar Kelimeler

eğitim denetimi
Türk eğitim denetimi sistemi
rehberlik ve denetim
teftiş
teftiş kurulu

Keywords

educational supervision
Turkey's educational
supervision system
contemporary educational
supervision
guidance and supervision
inspection

Extended Abstract

The main purpose of the present study is to give information on Turkey's contemporary educational supervision system, the latest changes and the final overall structural framework as well as central and province structure, functions, titles, roles and duties as recently amended several times by analyzing The Decree Law on the Organization and Duties of Ministry of National (Law no: 652) enacted on 14 September 2011, the law numbered 6528 enacted on 1 March 2014, The law numbered 6764 on enacted on 9 December 16 and various regulations. The introduction part provides an overview of the concept of educational supervision from different, holistic and comprehensive perspectives systematically referring to national literature. Furthermore, a concept of contemporary educational supervision is stressed and problem statements of the current study emphasized subsequently. The method part focuses on the types of studies conducted. This study was designed in qualitative method. Face to face interviews, telephone interviews and document review are conducted to collect data. This method is chosen to fulfill the aim of the study in the natural environment, realistically, the most accurate and holistic manner. Furthermore, this research method is preferred to be able to answer the questions "Why? How? In what way?" Accurate laws and regulations regarding the study are identified through interviews with two experts; a supervisor for Ministry of Education from Guidance and Control Board, and a supervisor for Ministry of Education from Supervisory Boards Republic of Turkey Ministry of Education. Obtained detailed information is integrated and synthesized from different angles. These are steps followed in this study: firstly, the problem of the research was studied. In this regard the literature was reviewed systematically, finally, the result showed that the drafted problem of the study -the case- is actually there in reality. Afterwards, the problem statement has been written. The research plan was prepared, interviews regarding study problem statement were conducted, the documents were reached and the information was obtained. At the final stage the information obtained was analyzed and interpreted.

In recent years, decree law, law and regulations have been enacted for radical change and transformation in the central and provincial management structure of the Ministry of National Education of Turkey, in other words, in the sub-systems of the Turkish Education System. It was observed that a law or regulation issued so as to find solutions to the shortcomings of the previous law and regulations, or restructuring issues from bottom to top instead. It can be said that these laws and regulations has been issued in a relatively short time interval respectively.

The plenty of these legislations, the article of the one highlighted the changes a or some of the Articles in another one, and issuing in a relatively short time interval in recently may result in the complexity and lead to unclear understanding of the current situation of administration, functioning and structure in Turkish Education System. Specifically; there are sections, emphasizing the deep-rooted structural and managerial changes in the system of Turkish Educational Supervision, in those decree-law, law and regulations mentioned the above. It is concerned to analysis these regulations in systematic and holistic ways in order to identify what the law and regulations of the Ministry of Education are on the educational supervision system, what structural and administrative changes and effects they brought to the education system. In this respect, it is necessary to establish an understandable framework of Turkey's contemporary supervision education system.

Of this law, the below listed constitute the legal basis of today's educational supervision system;

- The Decree Law on the Organization and Duties of Ministry of National (Law no: 652) enacted on 14 September 2011,
- The law numbered 6528 on the Amendment of National Education Basic Law, Certain Laws and Decree Law published in the Official Gazette on 14 March 14,
- The Regulation on Central Department of Guidance and Supervision and Provincial Department of Supervision of the Ministry of Education published in the Official Gazette in May 2014,
- The Regulation on the Amendment on the regulation of Central Department of Guidance and Supervision and Provincial Department of Supervision of the Ministry of Education published in the Official Gazette in March 16, 2016 and numbered 29655,
- The law numbered 6764 on the Amendment of The Decree Law on the Organization and Duties of Ministry of National, Certain Laws and Decree Laws published in the Official Gazette on 9 December 16.

Mainly, these legislations were analyzed in a particular system and order in terms of the subject of structure, functioning, roles and duties regarding educational supervision which is sub-system of the Turkish education system. The changes in the contemporary Turkish educational supervision system- a subsystem of the Turkish National Education System- and the latest structures in the central and provincial educational supervision sub-system of the Ministry, its functioning and place in the hierarchical structure of the Ministry of Education and roles within their system, up to date titles are determined.

1. Giriş

Bütüncül, kapsayıcı ve çağcıl açıdan eğitim denetimi; öncelikle örgütsel amaçların gerçekleşme derecesini ölçebilmek amacıyla örgütsel amaçlar temelinde örgütteki iş, faaliyet ve aktiviteler hakkında araştırma yapmak ve bilgi toplamaktır. Sonrasında, elde edilen araştırma sonuçlarının örgütün amaçlarının gerçekleşmesi merkezinde analizini yapıp değerlendirmektir. Olası amaç sorunlarını ve başarılarını tespit etmek, var olan sorunlara örgütün amaçlarını yenileme veya gerçekleştirme doğrultusunda çözümler üretmek, oluşma ihtimali olabilecek sorunları sezinleyip, tespit edip bu sorunların oluşmasını önleyici tedbirler almak, çözümler üretmek, başarıların devamı noktasında örgüt üst yönetimine dönütler vermeyi, yöntem geliştirmeyi, planlama yapabilmeyi yönetebilmektir.

Türk Dil Kurumu'nun Güncel Türkçe Sözlüğünde denetim kelimesi "denetleme" ifadesi ile açıklanmıştır. Denetleme sözü ise "Denetlemek işi" ve "bir görevin yolunda yürütülüp yürütülmediğini anlamak için yapılan araştırma, denetim, bakı, teftiş, murakabe, kontrol" (TDK, Tarihsiz). Eğitim Terimleri Sözlüğü'ne göre denetim: "Geçerli yasa, tüzük, yönetmelik ve genelgeler merkezinde eğitim ve öğretim faaliyetlerinin yerine getirilip getirilmediğinin araştırılması ve soruşturulması çalışmasıdır." (Oğuzkan, 1974).

Denetim, bir bölümün işleyişini detaylı bir şekilde incelemek ve veri elde etmek, ulaşılan verileri çözümlenmek, çözümlenme sonuçlarındaki problemleri betimlemek ve bu elde edilen problemleri giderebilecek sentezlere ulaşmaktır. Denetim, toplumsal düzenin sağlanması için gerekli beşer karakterine uygun öğretme ve öğrenme faaliyetlerinin geliştirilmesine yardım eder (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2011). Diğer bir tanımda ise denetim, örgüt amaçlarının başarımlarının belirlenmesi, değerlendirilmesi, düzeltilmesi ve geliştirilmesi faaliyetlerini kapsayan dairesel bir süreç olarak değerlendirilebilir. Eğitim denetimi, eğitim hedeflerinin başarımlarını etkin olarak gerçekleştirmeyi sağlayabilmeye ortam hazırlayan bir araçtır (Gökçe, 1994). Teftiş, kamu görevlilerinin görevlerindeki ihmal, kusur, suiistimalin kanun ve yönetmeliklere göre tespit edilmesi, haklarındaki gerekli yasal işlemlerin yürütülmesinin yasalarla tayin edilmiş müfettişler, denetçiler veya bu işle görevli memurlarca yürütülmesidir (Taymaz, 2013).

Çağdaş yönetim prensipleri bakımından ise denetim, hizmetlerin kamuya etkin ve çabuk sunulması, etkinlik ve verimliliğin sağlanması için yönetici faaliyetlerinin süreç ve çıktılarını belirli standartlar ekseninde ve performans göstergelerine göre yerine getirip getirilmediğinin tespit edilmesi amacıyla yürütülmektedir (Altınışık, 2015). Son zamanlarda eğitimde denetimin, kontrol etmekten öte geliştirmeye odaklı olması gerektiği vurgulanmaktadır. Bu sebeple bilhassa öğretimi denetleme ve geliştirme, eğitim sisteminin amaçlarının gerçekleştirmesinde en zorunlu öğelerden birisi olmuştur (Aydın, 2013). Denetim ilkeleri niyet, planlama, süreklilik, nesnellik, bütünlük, beklenmedik olay, açıklık ve demokrasidir. Denetim ilkelerinin bütüncül ve etkili bir biçimde uygulanması için bu ilkeler arasında bir etkileşim olmalıdır (Başar, 2000).

Eğitim denetimi, her ülkenin öz sosyal kültürel yapısı ve tarihi normlarına göre değişiklik gösterir. Her ülkenin eğitimi denetleyen kurumları değişiktir (Tezcan, 2015). Gündelik yaşantıda meydana gelen değişimler, eğitim sistemlerinde de değişmeyi zorunlu hale getirmektedir. Bu gerçek, eğitim sistemi ile diğer toplumsal sistemlerin ilişki sürecinin doğal bir sonucudur (Altınışık ve Binbir, 2015). Yeniden yapılandırma kavramının temelinde, var olanı geliştirmekten öte, faaliyetlerin bütününe dikkate alınarak; nerede, nasıl değerlendirileceği, diğer faaliyetlerle ilişkisi, yeni sürecin belirlenmesi yatmaktadır. Toplumsal sistem içerisinde değişime en dirençli yapılardan biri olan kamu yönetimi çoğu zaman hızlı değişimi yönetemez. Mevcut kurallar ve ilişki kalıpları ile yerleşik bir düzeni simgeleyen bu yapıda ortaya çıkabilecek değişimi yönetmek, yüzeysel düzenlemelerle olası değildir. Daha planlı ve sistemli hareket etmek bu gibi durumlarda kaçınılmaz bir zorunluluk olarak değerlendirilebilir (Varol, 2012). Ayrıca, eğitim sisteminin çok önemli bir alt sistemi olan denetim sisteminin yapısal sorunlarının analizi ve sonrasında bu problemleri ortadan kaldırmaya yönelik tedbirlerin alınması önemlidir. Denetim sistemi, yapısal sorunlardan arındırıldığı düzeyde kendisinden beklenen edinimi gerçekleştirebilir (Güney, Varoğlu ve Aktaş, 1996). Bu sorunların ortadan kaldırılması için sistemin yeniden tasarımı, yenilenmesi, dolayısıyla sistemin yapı ve işleyişinin değişmesi doğal yönetim süreci uygulamaları arasında yer almaktadır.

Araştırmanın Problem Durumu

Son yıllarda, Türk Eğitim Sisteminin alt sistemlerinde, diğer bir ifadeyle Milli Eğitim Bakanlığı'nın merkez ve taşra teşkilatı yönetim yapısında, esaslı farklılaşma ve dönüşüme odaklı kanun hükmünde kararname, kanun ve yönetmelikler yürürlüğe girmiştir. Altınışık ve Binbir (2015)'in, Türkiye'de TODAİ ve üniversitelerde 2000-2014 yılları arasında denetim alanında yürütülen tezleri inceledikleri çalışmada ulaştıkları, Türk Eğitim Sistemi'nde mevzuatların sıklıkla değiştirildiği bulgusu önceki cümlede vurgulanan problem durumunu desteklemektedir. Mikro seviyede bir bakış temelinde denetim sistemindeki değişimleri çözümleyen Başer (2015) ise, denetmenleri kapsayan mevzuat düzenlemelerinin denetimi gerçekleştirenlerin isim değişikliğinden öte bir değişim getirmediğini, benzer değişimleri vurgulayan yasal

düzenlemelerin denetim sistemindeki sorunlara tam olarak çözümler getiremediğini vurgulamıştır.

Bu kanun ve yönetmeliklerin, art arda, kısa sayılabilecek zaman aralıklarında çıkarıldığı söylenebilir. Bu mevzuat düzenlemelerinin çokluğu, birinin diğerinin maddelerinde değişikliği vurgulaması ve yakın tarihlerde ardı sıralığı; Türk Eğitim Sisteminin yönetim, işleyiş ve uygulamadaki son durumunun nasıl olduğunun açıkça kavranması noktasında karmaşıklığa yol açabilmektedir. Bu karmaşıklığı gidermek adına; öncelikle yukarıda da bahsedilen kanun hükmünde kararname, kanun ve yönetmelikleri tespit etmek ve bu mevzuat düzenlemelerinde vurgulanan Türk Eğitim Denetimi Sistemine ilişkin yapılanma, unvan ve işleyiş açısından köklü değişimleri vurgulayan bölümleri tespit edip, nelerin değiştiğini ve son durumu ortaya koymak bu araştırmanın gerekçesinin özünde yer almaktadır.

14 Eylül 2011 tarihinde 652 sayılı “Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname”, 14 Mart 2014 tarihinde Resmi Gazetede yayımlanan 6528 sayılı “Millî Eğitim Temel Kanunu İle Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun”, 24 Mayıs 2014 tarihinde Resmi Gazetede yayımlanan 29009 sayılı “Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği” ve 16 Mart 2016 tarih ve 29655 sayılı Resmi Gazetede yayımlanan “Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik” ve 9 Aralık 2016 tarihinde Resmi Gazetede yayımlanan 6764 sayılı “Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname İle Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun” günümüz eğitim denetimi sisteminin son yıllardaki yasal dayanaklarını oluşturmaktadır.

Öte taraftan 2011-2017 yılları arasında denetim sistemi üzerine eğitim politika yapıcılarınca yürütülen bu sık sayılabilecek yapısal değişimler, araştırmacı ve ilgililerce sık sık tartışmalara konu olan bir problem durumudur. Bu problemin Türk Eğitim Sistemi için yeni bir problem olmadığı, sistemin kurulumundan beri süregelen bir durum olduğu tespit edilmiştir. Denetim sistemini verimli kılmak, modernize etmek için 1900’lü yılların başından 1974’e kadar pek çok uğraşların ve düzenlemelerin gerçekleştirildiği ve bu çalışmalara rağmen tartışmaların devam ettiği (Su, 1974), denetim sisteminin dönemin eğitim amaçlarını gerçekleştirmede verimli olamadığı, bünyesinde önemli sorunlar olduğu (Kapusuzoğlu, 1988), denetim yapısının denetim amaçlarını verimli bir biçimde gerçekleştirmeye uygun olmadığı (Bilir, 1991), denetim sisteminin yeniden yapılandırılması gerektiği, denetmenlerin görev ve sorumluluklarının ayrıştırılması gerektiği (Ağaoğlu, Şimşek, ve Terzi, 1999), çoklu denetim sistemi yapısından kaynaklı sorunların olduğu (Can, 2004; Altunay, Arlı, Öz ve Yalçınkaya, 2013) vurgulanmıştır. Ayrıca, ders denetimi işleyişindeki değişimi konu edinen çalışmalar (Altun, Şanlı ve Tan, 2015; Yeşil ve Kış, 2015; Tonbul ve Baysülen, 2017)’in yürütüldüğü tespit edilmiştir.

Araştırmanın Amacı

Mevcut çalışma, yukarıda vurgulanan ilgili mevzuat düzenlemelerinde eğitim denetimi sisteminin örgütlenmesine ilişkin değişimleri sistemli, bütüncül ve gerçekçi olarak ortaya koymayı amaçlamaktadır. Diğer deyişle; bu çalışma Türkiye’nin çağcıl eğitim denetim sisteminin durum saptamasını, örgütlenme merkezli bütüncül, sistemli olarak gerçekleştirmeyi hedeflemektedir. Bunun için şu alt amaçlar tespit edilmiştir. Türkiye eğitim denetimi sisteminin;

1. 2010 yılı sonrası mevzuat düzenlemeleri kronolojisini tespit etmek,
2. Bakanlık merkez ve taşra yapılanmasının son durumunu ortaya çıkarmak,
3. Unvan değişim kronolojisi ve son durumunu tespit etmek,
4. İşleyişi ve son durumunu belirlemek.

2. Yöntem

Bu araştırma, Türkiye’nin çağcıl eğitim denetim sistemini mevzuat temelinde incelemek, bu mevzuatlardan hangilerinin eğitim denetimi sistemiyle ilgili olduğunu, eğitim denetimi sisteminde hangi yapısal, unvan ve işleyiş değişimlerinin olduğunu ortaya çıkarabilmek amacıyla nitel araştırma temelinde desenlenmiştir. Nitel veri toplama tekniklerinden doküman analizi yöntemi ile toplanan veriler betimsel ve içerik analizi kullanılarak çözümlenmiştir. Yıldırım ve Şimşek’e göre (2013:45) nitel araştırma şu şekilde tanımlanabilir: gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır.

Bu çalışma kapsamında öncelikle araştırmanın problem durumuna odaklanılmıştır. Bu doğrultuda gerekli alanyazın taranmıştır. Denetim sisteminde yapı ve işleyiş temelinde sorunların vurgulanmış olması (Su, 1974; Kapusuzoğlu, 1988; Bilir, 1991; Kaya, 1993; Oğuz, Yılmaz ve Taşdan, 2007; Bozak, 2017) denetim sisteminde yapısal ve işlevsel temelli değişim sorununun çeşitli boyutlarda uzun zamandır süregelen bir durum olduğunu göstermektedir. Devamında, bu

çalışmalardan farklı olarak tasarlanan problem durumunun gerçekte de mevcut olduğuna karar verilmiş ve problem durumu net olarak tanımlanmıştır. Sonrasında araştırma planı hazırlanmış, araştırma için görüşmeler gerçekleştirilmiş, belge ve verilere ulaşılmış ve ham bilgiler süzgeçten geçirilmiştir. Son aşamada ise elde edilen bilgiler analiz edilmiş ve yorumlanmıştır.

Ön araştırma esnasında verilerin inceleneceği kaynakları tespit etmek için yüz yüze görüşme, telefonla görüşme ve belge incelemesi yapılmıştır. Problem durumunu doğal ortamında, gerçekçi, en doğru ve bütüncül bir biçimde çözümlenebilmek için bu yöntem seçilmiştir. Önce, Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı'nın Teftiş Kurulu Başkanlığında çalışan bir bakanlık maarif müfettişi ile telefon görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Sonra, Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü Maarif Müfettişleri Başkanlığında çalışan bir maarif müfettişi ile yüz yüze görüşülerek, konu kapsamındaki yönetmelik, genelge ve kanunlar tespit edilmiştir. Görüşlerine bu çalışmada yer verilen maarif müfettişi, "Müfettiş 1" olarak kodlanmıştır. Buradan elde edilen veriler, ön araştırma açısından değerlendirilmiştir. Sonrasında, ulaşılan yasal belgeler (14 Eylül 2011 tarihinde 652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname, 14 Mart 2014 tarihinde Resmi Gazetede yayımlanan 6528 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu İle Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun, 24 Mayıs 2014 tarihinde Resmi Gazetede yayımlanan 29009 sayılı Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği ve 16 Mart 2016 tarih ve 29655 sayılı Resmi Gazetede yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik) nitel analiz yöntemlerinden belge analizine tabi tutulmuştur. Süzülen bilgiler detaylı, sistemli ve farklı açılardan birleştirilerek bu çalışmanın kavramsal bilgi kümesi elde edilmiştir.

3. Bulgular ve Yorumlar

Bu kısımda çalışmanın alt amaçları temelinde bulgular ve bu bulguların temel ve yasal dayanaklarına yer verilecektir.

2010 Yılı Sonrası Türk Eğitim Denetimi Sistemi Mevzuat Düzenlemeleri Kronolojisi

Tablo 1: 2010 Yılı Sonrası Türk Eğitim Denetimi Sistemi Mevzuat Düzenlemeleri Kronolojisi

Tarih	İlgili Mevzuat: Kanun Hükmünde Kararname, Kanunlar, Yönetmelikler
09.12.2016	6764 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname İle Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun
16.03.2016	29655 sayılı Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik
24.05.2014	29009 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname İle Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun
14.03.2014	6528 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu İle Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun
14.09.2011	652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname

Tablo 1'de 2010 yılı sonrasında Türk Eğitim Denetimi Sisteminde yapısal, işlevsel ve unvana dönük değişikliklerin yasal temellerini oluşturan mevzuat düzenlemelerin tarih, başlık ve ilgili sayılarının kronolojisi belirtilmiştir. Öte taraftan bu mevzuat düzenlemelerdeki değişikliklerin niçin yapıldığı ve pragmatik temellerinin ne olduğu noktasında ilgili mevzuat düzenlemelerinde herhangi bir bilgi tespit edilememiştir.

Eğitim Denetimi Sisteminin Bakanlık Merkez ve Taşra Yapılanması

Bu bölümde, eğitim denetimi sisteminde gerçekleştirilen son yapısal değişiklikler aktarılacaktır. 14 Eylül 2011 tarihinde 652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname, 14 Mart 2014 tarihinde Resmi Gazetede yayımlanan 6528 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu İle Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun, 24 Mayıs 2014 tarihinde Resmi Gazetede yayımlanan 29009 sayılı Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği ve 9 Aralık 2016 tarihinde Resmi Gazetede yayımlanan 6764 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname İle Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun günümüz eğitim denetimi sisteminin son yıllardaki yapısal yasal dayanaklarını oluşturmaktadır.

Türk eğitim sisteminde denetim ve rehberlik faaliyetlerinin yürütülebilmesi için, temelde iki farklı eğitim denetimi alt yapılanmasının oluşturulduğu tespit edilmiştir. Bunlardan birincisi Millî Eğitim Bakanlığı merkez ve diğeri ise illerde yer alan, İl Milli Eğitim Müdürlükleri bünyesindeki taşra yapılanmasıdır. Bu yapılanmaların Bakanlık merkez teşkilatında Teftiş Kurulu Başkanlığı, illerde ise Maarif Müfettişleri Başkanlıkları adıyla oluşturulduğu tespit edilmiş-

tir. Bu ikili yapılanma biçimini 1997 yılında Erçetin de “*Türk Milli Eğitim Sistemi’nde teftiş hizmetlerinin bakanlık ve ilköğretim müfettişliği olarak ikili örgütlenme biçimi...*” şeklinde vurgulamıştır. Aşağıda detaylı bir şekilde açıklanan Bakanlık Teftiş Kurulu Başkanlığı ile Maarif Müfettişler Başkanlıkları arasında doğrudan hiyerarşik bir ast-üst ilişkisinin olmadığı görülmüştür. Ayrıca, yurt dışı teşkilatına bağlı alt örgütlerin denetimi için oluşturulmuş ayrı bir denetim yapılanmasının olmadığı, Türkiye’nin siyasi ve coğrafi bölgeleriyle örtüşen bölgesel ve başka bir tür denetim yapılanmasının oluşturulmadığı tespit edilmiştir.

Merkez Teşkilatı Yapılanması

14 Eylül 2011 tarihinde yayımlanan 652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile Millî Eğitim Bakanlığı’nın yapısı köklü olarak yeniden düzenlenmiştir. 14 Mart 2014 tarihinde Resmi Gazetede yayımlanan 6528 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun ile Millî Eğitim Bakanlığının yapısında yeniden düzenleme yapılmıştır. Kanun temelli son değişikliklerin ise 9 Aralık 2016 tarihinde Resmi Gazetede yayımlanan 6764 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname İle Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun ile yapıldığı tespit edilmiştir.

Tablo 2: 2010 Yılı Sonrası Bakanlık Merkez Teşkilatı Denetim Birimi İsim Değişim Kronolojisi

Tarih	Merkez Teşkilatı Denetim Birimi İsim Değişim Kronolojisi
09.12.2016	Teftiş Kurulu Başkanlığı
14.03.2014	Rehberlik ve Denetim Başkanlığı
14.09.2011	Rehberlik ve Denetim Başkanlığı
14.09.2011 öncesi	Teftiş Kurulu Başkanlığı

Tablo 2’de görülebileceği gibi 14 Eylül 2011 tarihinde yayımlanan 652 sayılı kanun hükmünde kararname ile Millî Eğitim Bakanlığı Merkez Teşkilatı yapısında bu kanundan önce yer alan Teftiş Kurulu Başkanlığı’nın yerine Rehberlik ve Denetim Başkanlığı’nın oluşturulduğu tespit edilmiştir (Resmi Gazete, 2011;Başer,2015). 6528 sayılı kanun ile 14 Mart 2014 tarihinde, Rehberlik ve Denetim Başkanlığı, Millî Eğitim Bakanlığı müsteşarına bağlanmıştır (Bkz. Şekil 1).



Şekil 1: Millî Eğitim Bakanlığı şemasında Rehberlik ve Denetim Başkanlığı’nın yeri (MEB, 2015)

Bundan önce Rehberlik ve Denetim Başkanlığı’nın doğrudan bakana bağlı olduğu Eurydice (2011)’in Türk Eğitim Sisteminin Örgütlenmesi adlı çalışmasında Millî Eğitim Bakanlığının örgüt şemasında açık bir şekilde görülmektedir. Son olarak 14 Eylül 2011 öncesinde olduğu gibi 9 Aralık 2016 tarih ve 6764 sayılı kanun (Resmi Gazete, 2016b) ile Rehberlik ve Denetim Başkanlığı, Teftiş Kurulu Başkanlığı olarak değiştirilmiştir. Başkanlığın MEB teşkilat şemasında

daki yeri değişmemiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı, Teftiş Kurulu Başkanlığı'nın resmi web sitesindeki bilgiler doğrultusunda (MEB, 2016a), başkanlığın yapısının özünde şu daire başkanlıkların yer aldığı tespit edilmiştir:

- İdari ve Mali İşler Daire Başkanlığı
- İnceleme ve Soruşturma Daire Başkanlığı
- Kalite Standartları ve Projeler Daire Başkanlığı
- Maarif Müfettişleri Eğitim ve Koordinasyon Daire Başkanlığı
- Rehberlik ve Denetim Daire Başkanlığı
- İzleme ve Değerlendirme Daire Başkanlığı

Başkanlık bünyesinde oluşturulan rollerin dayanağı 24 Mayıs 2014 tarihinde Resmi Gazetede yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği'nin 5. maddesinin 1. fıkrasında yer almaktadır. Bu maddede, bu rollerin ast-üst ilişki sırası açıklanmıştır. "Başkanlık; başkan, daire başkanları, millî eğitim uzmanları, millî eğitim uzman yardımcıları, Başkanlıkta görevlendirilen müfettişler ve müfettiş yardımcıları ile Başkanlık bürosu personelinde oluşur". Bu madde de vurgulandığı üzere Rehberlik ve Denetim Başkanlığı bünyesinde maarif müfettişi kadrosuyla istihdam bir süre için gerçekleşmemektedir. 14.03.2014 tarihli 6528 sayılı kanun ile Merkez Teşkilatında Rehberlik ve Denetim Başkanlığı bünyesindeki kadrolarda istihdam edilen maarif müfettişleri, bir önceki adıyla Millî Eğitim Denetçileri, daha da eski adıyla Bakanlık Müfettişleri il millî eğitim müdürlüğü bünyesinde oluşturulan Maarif Müfettişleri Başkanlığı altında oluşturulan kadrolara atanmışlardır. Özellikle, Ankara, İstanbul ve İzmir illerindeki maarif müfettişleri başkanlıklarına dağıtımları gerçekleştirildiği, "Müfettiş 1" ile yapılan görüşmede tespit edilmiştir.

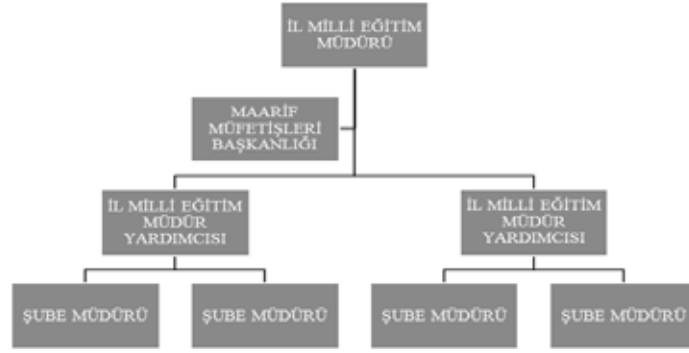
Öte taraftan, "Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmeliği" (Resmi Gazete, 2016a)'nin 1. maddesinin 2. fıkrasında; "Başkanlıkta Başkanın teklifi, Müsteşarın uygun görüşü ve Bakanın onayı ile üç yüzden fazla olmamak şartıyla müfettiş görevlendirilebilir. Başkanlıkta görevlendirilecek müfettiş ve müfettiş yardımcılarının atamaları Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğüne yapılır..." denilmektedir. Buradan anlaşılacağı üzere, Rehberlik ve Denetim Başkanlığı'nda kadrolu olarak maarif müfettişi bir süre çalıştırılmamıştır. Bunun yerine geçici olarak maarif müfettişi görevlendirilmesinin yapıldığı tespit edilmiştir. Ancak, son olarak 9 Aralık 2016 tarihinde Resmi Gazetede yayımlanan 6764 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname İle Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnemelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun ile tekrardan Bakanlık merkez yapılanmasında yer alan Teftiş Kurulu Başkanlığında başkanlık maarif müfettişi ve bakanlık maarif müfettiş yardımcısı kadroları ihdas edilmiştir (Resmi Gazete, 2016b).

Taşra Yapılanması

Tablo 3: 2010 Yılı Sonrası Bakanlık Merkez Teşkilatı Denetim Birimi İsim Değişim Kronolojisi

Tarih	Merkez Teşkilatı Denetim Birimi İsim Değişim Kronolojisi
09.12.2016	Maarif Müfettişleri Başkanlığı
14.03.2014	Maarif Müfettişleri Başkanlığı
14.09.2011	Eğitim Denetmenleri Başkanlığı
14.09.2011 öncesi	Eğitim Müfettişleri Başkanlığı

Tablo 3'te belirtildiği üzere, Millî Eğitim Sisteminin taşra teşkilatı yapısında, eğitim denetimi alt sisteminin taşra yapılanmasının yasal dayanağı şu şekildedir. Son olarak, 6528 sayılı yasanın 17. maddesi ile 652 sayılı Kanun Hükmünde Kararnamenin 17. maddesinde şu değişiklik yapılmıştır. "Başkanlığa verilen görevlerin yerine getirilmesi amacıyla illerde il millî eğitim müdürlükleri bünyesinde Maarif Müfettişleri Başkanlığı oluşturulur." (Resmi Gazete, 2014a). Bu değişiklikten bir önceki eğitim denetimi alt sisteminin taşra yapılanmasının dayanağı şu şekildedir. 652 sayılı Kanun Hükmünde Kararnamenin 41. maddesiyle il millî eğitim müdürlükleri bünyesinde Eğitim Denetmenleri Başkanlığı oluşturulmuştur (Resmi Gazete, 2011; Başer, 2015).



Şekil 2: Milli Eğitim Bakanlığı İl Milli Eğitim Müdürlüğü (MEM) şemasında Maarif Müfettişleri Başkanlığı'nın yeri. (Bu şema Ankara İl MEM http://ankara.meb.gov.tr/www/teskilat_semasi.php web sitesindeki teşkilat şeması temel alınarak oluşturulmuştur.)

İl milli eğitim müdürlükleri bünyesinde yer alan Eğitim Denetmenleri Başkanlığı yerine son olarak, 6528 sayılı yasa ile Maarif Müfettişleri Başkanlığı'nın oluşturulduğu tespit edilmiştir. Maarif Müfettişleri Başkanlığı'nın hiyerarşik yapıda yerinin açık dayanağı, 24 Mayıs 2014 tarihinde Resmi Gazetede yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği'nin 44. maddesidir (Resmi Gazete, 2014b). Bu madde şu şekildedir: “Başkanlığa verilen görevlerin yerine getirilmesi amacıyla illerde, il millî eğitim müdürlükleri bünyesinde il milli eğitim müdürüne bağlı olarak görev yapmak üzere maarif müfettişleri başkanlığı oluşturulur.” Bu maddeden de anlaşılacağı üzere Maarif Müfettişleri Başkanlığı il milli eğitim müdürüne bağlı olarak çalışmaktadır. Maarif müfettişleri başkanının il milli eğitim teşkilat yapısındaki yeri; il milli eğitim müdürün astı, il milli eğitim müdür yardımcısının üstü durumundadır (Bkz. Şekil 2).

Maarif Müfettişleri Başkanlığında; Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği'nin 44. maddesinin 2. fıkrasında tanımlanmış resmi roller şunlardır: “Maarif müfettişleri başkanı, maarif müfettişleri başkan yardımcıları, müfettişler, müfettiş yardımcıları ile maarif müfettişleri başkanlık bürosunda görev yapan personeldir” (Resmi Gazete, 2014b). Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğündeki Maarif Müfettişleri Başkanlığı'nın yönetim yapılanması bir örnek olarak incelendiğinde; maarif müfettişleri başkanlığının bir başkan ve beş başkan yardımcısından oluşturulduğu tespit edilmiştir (Ankara İl MEM, 2015). Teftiş hizmetlerinin örgütlenmesi noktasında Erçetin (1997) şunu vurgulamıştır: teknik ve sosyal faaliyetleri kapsayan uzmanlık gerektiren teftiş genel yapıya koşut, görevin temelinde örgütlenmelidir. Günümüz çağdaş Türk eğitim denetimi sisteminin merkezi ve taşra temelli ikili yapılanmasının yeni bir değişim ürünü olmadığı, bu durumunun Yalçınkaya (1990)'nın “Türk eğitim sisteminde teftişin bütünleştirilmesi” çalışmasında da vurguladığı gibi 1990 yılından önce de var olan bir yapılanma olduğu tespit edilmiştir.

Unvan Değişim Kronolojisi ve Son Durumu

Aşağıdaki Tablo 2'de Bakanlık Taşra Teşkilatının denetim başkanlığı altında yer alan “Eğitim Müfettişi” unvanı; 14 Eylül 2011'de 652 sayılı Kanun Hükmünde Kararnamenin geçici madde 3'ün 5. fıkrasında kaldırılarak yerine “İl Eğitim Denetmeni” unvanı getirilmiştir. Bu 5. fıkra şu şekildedir: “Bu Kanun Hükmünde Kararnamenin yürürlüğe girdiği tarihte Eğitim Müfettişi ve Eğitim Müfettiş Yardımcısı kadrolarında bulunanlar, İl Eğitim Denetmeni ve İl Eğitim Denetmen Yardımcısı kadrolarına, başka bir işleme gerek kalmaksızın buldukları kadro dereceleriyle atanmış sayılır...”. Bu unvan değişikliğinin üzerinden yaklaşık 30 ay, diğer bir deyişle yaklaşık 2,5 yıl henüz geçmiş iken “İl Eğitim Denetmeni” unvanı “Maarif Müfettişi” olarak değiştirilmiştir. 14.03.2014 tarihli 6528 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu İle Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun ile Millî Eğitim Başdenetçisi, Millî Eğitim Denetçisi ve İl Eğitim Denetmeni kadrolarında bulunanlar Maarif Müfettişi, Millî Eğitim Denetçi Yardımcısı ve İl Eğitim Denetmen Yardımcısı kadrolarında bulunanlar ise Maarif Müfettiş Yardımcısı kadrolarına atanmışlardır. 9 Aralık 2016 tarih ve 6764 sayılı kanun ile taşra diğer deyişle il milli eğitim müdürlükleri bünyesindeki maarif müfettişleri başkanlıklarında görevli denetim ve incelemeden sorumlu işgörenlerin unvanlarında herhangi bir değişiklik yapılmamıştır. Son olarak; taşra teşkilatındaki denetim başkanlığı altında yer alan son unvan, “Maarif Müfettişi” unvanıdır.

Tablo 4: Unvan değişimleri

Tarih	Merkez Teşkilatı Denetim Birimi	Taşra Teşkilatı Denetim Birimi
09.12.2016	Bakanlık Maarif Müfettişi, Bakanlık Maarif Müfettişi Yardımcısı	Maarif Müfettişi, Maarif Müfettiş Yardımcısı
14.03.2014	Maarif Müfettişi, Maarif Müfettiş Yardımcısı	Maarif Müfettişi, Maarif Müfettiş Yardımcısı
14.09.2011	Millî Eğitim Başdenetçisi, Millî Eğitim Denetçisi, Millî Eğitim Denetçi Yardımcısı	İl Eğitim Denetmeni, İl Eğitim Denetmen Yardımcısı
14.09.2011 öncesi	Müfettiş	Eğitim Müfettişi

Öte taraftan, Tablo 2’de belirtildiği gibi Bakanlık Merkez Teşkilatı denetim başkanlığı altında yer alan “Müfettiş” unvanı, 14 Eylül 2011’de 652 sayılı Kanun Hükmünde Kararnamenin geçici madde 3’ün 6. fıkrasında kaldırılarak, yerine “Millî Eğitim Denetçisi” unvanı getirilmiştir. Bu 6. fıkraya şu şekildedir: “Bakanlık Teftiş Kurulu Başkanlığı Başmüfettiş, Müfettiş ve Müfettiş Yardımcısı kadrolarında bulunanlar, Rehberlik ve Denetim Başkanlığında ilgisine göre Millî Eğitim Baş denetçisi, Denetçisi ve Denetçi Yardımcısı kadrolarına başka bir işleme gerek kalmaksızın buldukları kadro dereceleriyle atanmış sayılır...” Bu unvan değişikliğinin üzerinden yaklaşık otuz ay henüz geçmiş iken “Millî Eğitim Denetçisi” unvanı “Maarif Müfettişi” olarak değiştirilmiştir. 14.03.2014 tarihli 6528 sayılı kanun ile Millî Eğitim Başdenetçisi, Millî Eğitim Denetçisi ve İl Eğitim Denetmeni kadrolarında bulunanlar Maarif Müfettişi, Millî Eğitim Denetçi Yardımcısı ve İl Eğitim Denetmen Yardımcısı kadrolarında bulunanlar ise Maarif Müfettiş Yardımcısı kadrolarına atanmışlardır. Son olarak; 9 Aralık 2016 tarih ve 6764 sayılı kanun ile Bakanlık Merkez Teşkilatı denetim başkanlığı bünyesindeki diğer değişle Teftiş Kurulu Başkanlığında görevli denetim ve incelemeden sorumlu işgörenlerin unvanlarında yeniden bir değişiklik yapılmıştır. Bu yeni son unvanlar Tablo 2’den de anlaşılabilceği gibi “Bakanlık Maarif Müfettişi ve Bakanlık Maarif Müfettişi Yardımcısı” unvanıdır.

Yaklaşık 5 yıllık bir süre içinde gerek bakanlık merkez ve gerekse taşrada görevli denetim, rehberlik ve soruşturma faaliyetlerinde görevli işgörenlerin unvanlarının değişim gerekçelerine ilişkin bu değişimi gerçekleştiren karar vericilerin değişimin gerekçeleri noktasında aydınlatıcı bilgiler sunmadıkları tespit edilmiştir. Öte taraftan değişiklik planlama ve karar sürecine bu unvanlarda çalışan astların da katılmadıkları tespit edilmiştir. Rollerin belirlenmesinde dikkat edilmesi gereken en temel noktayı, Burgaz (1995) şu biçimde vurgulamıştır: denetimsel roller, denetimin çağdaş amacı olan öğrenme ve öğretme faaliyetlerindeki öğeler temelinde, süreci analiz ederek istedik gereklilikleri düzenleyecek bir biçimde düzenlenir. Bu denetimsel rolleri üstlenen işgörelere bu rolleri verimli olarak sürdürmeleri sorumluluğu atanır.

İşleyiş

Görevlendirme

14.03.2014 tarihli 6528 sayılı kanun ile Rehberlik ve Denetim Başkanlığı kadrosunda çalışan Millî Eğitim Denetçilerinin tamamı İl Millî Eğitim Müdürlükleri yapısında oluşturulan Maarif Müfettişleri Başkanlıklarına atanmışlardır. Ancak, Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği’nin 5. maddesinin 2. fıkrasında; “Başkanlıkta Başkanın teklifi, Müsteşarın uygun görüşü ve Bakanın Onayı ile yüzden fazla olmamak şartıyla müfettiş görevlendirilebilir. Başkanlıkta görevlendirilecek müfettiş ve müfettiş yardımcılarının atamaları Ankara Maarif Müfettişleri Başkanlığına yapılır...” denilmektedir (2014b).

Öte taraftan bu yönetmeliğin üzerinden iki yıl gibi bir süre ancak geçtikten sonra maksimum 100 olan başkanlıkta görevlendirilebilecek müfettişi sayısı; 16 Mart 2016 tarih ve 29655 sayılı Resmi Gazetede yayımlanan “Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmeliği” nin 1. maddesinde de vurgulandığı gibi maksimum 300’e çıkarılmıştır (Resmi Gazete, 2016a).

Yukarıdaki kanun ve yönetmelik maddelerinden de anlaşılabilceği üzere, Rehberlik ve Denetim Başkanlığının mevcut iş ve işlemlerinin yürütülebilmesi için, İl Millî Eğitim Müdürlükleri yapısındaki Maarif Müfettişleri Başkanlıklarına atanmış Maarif Müfettişlerinden ihtiyaç doğrultusunda merkez Başkanlığa görevlendirilme yapılabilmektedir. Ancak, son olarak 9 Aralık 2016 tarih ve 6764 sayılı kanun ile görevlendirme işleminden vazgeçilmiş ve bakanlık maarif müfettişi ve bakanlık maarif müfettiş yardımcısı kadroları ihdas edilmiştir (Resmi Gazete, 2016b).

Temel Faaliyet Alanları

Teftiş Kurulu Başkanlığı’nın resmi web sayfasında, rehberlik ve denetim kılavuzlarının erişime açık olduğu tespit edilmiştir. Bu kılavuz başlıklarını temel alarak, maarif müfettişlerinin denetim ve rehberliklerinden sorumlu oldukları kurumlar şu başlıklar altında özetlenebilir: il ilçe millî eğitim müdürlükleri, rehberlik ve araştırma merkezleri, mesleki eğitim merkezleri, halk eğitim merkezleri, bilim sanat merkezleri, okul öncesi eğitim kurumları, birleştirilmiş sınıflı il-

kokul, ilkokul ortaokul, lise ve dengi okullar, yabancı azınlık ve milletlerarası okullar, özel öğrenci etüt eğitim merkezi, özel çeşitli kurslar, motorlu taşıtlar sürücü kursları, öğretmenevleri ve akşam sanat okulları, özel eğitim kurumları, özel öğrenci yurtları.

Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı Maarif Müfettişleri Başkanlığı'nda görevli maarif müfettişlerinin şu temel görevleri yürütmekte oldukları saptanmıştır: soruşturma rapor okuma, kurum açma inceleme ve kurum denetimi rapor inceleme faaliyetlerinde bulunmaktadır. Ayrıca, sahada inceleme soruşturma, kurum açma kapama ve değişiklikte görevleri vardır. İlaveten, okul/ kurum denetiminde görevli müfettişlerin şu kurumların rehberlik ve denetim faaliyetlerini yürüttükleri anlaşılmaktadır: millî eğitim müdürlükleri, halk eğitim müdürlükleri, öğretmenevi, imam hatip ortaokulu–imam hatip lisesi, fen lisesi, sosyal bilimler lisesi, ilkokul, ortaokul, lise, meslek lisesi, etüt eğitim merkezi, motorlu taşıt sürücüleri kursu (MTSK), muhtelif kurslar, okul öncesi, rehberlik ve araştırma merkezleri(RAM), iyileştirme / özel eğitim okulları, temel lise / dersane (Ankara İl MEM, 2016).

Denetim hizmetlerinin çeşitleri, kapsamı ve uygulanması detaylarının yasal dayanağı; 24 Mayıs 2014 tarihinde Resmi Gazetede yayımlanan 29009 sayılı, “Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği”nin 70. maddesi ve 16 Mart 2016 tarih ve 29655 sayılı Resmi Gazetede yayımlanan “Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmeliği”nin 11. maddeleridir.

24 Mayıs 2014 tarihinde Resmi Gazetede yayımlanan 29009 sayılı, “Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği”ne göre;

MADDE 70 – (1) Denetim hizmetleri, Bakanlığın görev alanına giren konularda, Bakanlığın merkez, taşra ve yurt dışı teşkilatlarını kapsar. Denetim faaliyetlerinde, yolsuzluk ve usulsüzlükleri önleyici, eğitici ve rehberlik yaklaşımı ile iyileştirici ve geliştirici yönde katkı sağlamak esastır.

(2) Denetim hizmetlerinin çeşitleri:

b) Performans denetimi; yönetimin bütün kademelerinde gerçekleştirilen faaliyetler ile sonuçlarının etkililiğinin, ekonomikliğinin ve verimliliğinin belirlenen hedef ve göstergelerle ölçülmesidir.

d) Uygunluk denetimi; denetlenen birimin faaliyet ve işlemlerinin ilgili kanun, tüzük, yönetmelik ve diğer mevzuata uygunluğunun incelenmesi ve değerlendirilmesidir.

(3) Denetim, ikinci fıkrada belirtilen denetim uygulamalarının hepsini, bir veya birkaçını kapsayacak şekilde yapılır. İkinci fıkrada belirtilen denetim çeşitlerinin hepsini kapsayan denetim şekli genel denetimdir.

(4) Bakanlık tarafından veya Bakanlığın denetiminde sunulan hizmetlerin, ilgili birimlerle işbirliği içinde süreç ve sonuçları ile Bakanlık teşkilatı personelinin idari, mali ve hukuki işlemleri; izleme ve değerlendirme verileri de dikkate alınarak, plan ve programlara uygun olarak sistematik ve sürekli bir yaklaşımla denetlenir.

(5) İl ve ilçe millî eğitim müdürlüklerinin denetiminde, millî eğitim müdürlüklerinin il düzeyinde sunduğu hizmetler ile faaliyet ve işlemleri bir bütün olarak denetlenir ve değerlendirilir.

(6) Denetim uygulamalarında, denetim standartları, denetim esasları veya rehberleri dikkate alınır.

(7) Denetimlerde, sunulan hizmetlerin süreç ve sonuçlarının mevzuata, önceden belirlenmiş amaç ve hedeflere, performans kriterlerine ve kalite standartlarına göre analiz edilmesi, karşılaştırılması ve ölçülmesi, kanıtlara dayalı olarak değerlendirilmesi esastır.

(8) Denetimlerde, denetlenen kurumca hazırlanan gelişim planına dayalı izleme ve değerlendirme esastır.

(9) Denetim sonucunda düzenlenen rapor, ilgili birim kurum ve kişilere iletilir. Denetim raporları, Başkanlıkça uygulamaya konulan standartlara uygun olarak düzenlenir.

(10) Müfettişler, denetim rehberlerinden yararlanarak denetim faaliyetlerini yürütür. Müfettişler, denetim hedeflerine ulaşmak için yeterli ve güvenilir bilgi ve belgeleri tespit etmek, incelemek ve değerlendirmekle yükümlüdür.

(11) Bakanlık teşkilatı ile okul ve kurumların denetiminin üç yılda bir periyodik olarak yapılması esastır.

Yukarıda belirtilen, “Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği”nin 70. Maddesinin 2. fıkrasında (Denetim hizmetlerinin çeşitleri) yer alan aşağıda belirtilen a, c ve ç bentleri 16 Mart 2016 tarih ve 29655 sayılı Resmi Gazetede yayımlanan “Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmeliği”nin 11. Maddesi ile çıkarılmıştır

a) Süreç ve sonuç denetimi; Bakanlık tarafından veya Bakanlığın denetiminde sunulan hizmetlerin kontrol ve denetiminin ilgili birimlerle işbirliği içinde yapılması, süreç ve sonuçlarının mevzuata, önceden belirlenmiş amaç ve hedeflere, performans kriterlerine ve kalite standartlarına göre analiz edilmesi, karşılaştırılması ve ölçülmesi, kanıtlara dayalı olarak değerlendirilmesi, elde edilen sonuçların rapor hâline getirilerek ilgili birimlere ve kişilere iletilmesidir.

...
c) Sistem denetimi; denetlenen birimin, yönetim süreçleri, faaliyet ve işlemleri ile iç kontrol sisteminin, organizasyon yapısına katkı sağlayıcı bir yaklaşımla analiz edilmesi; kaynakların yeterliliğinin ve amacı doğrultusunda etkili, ekonomik ve verimli kullanılması ile elektronik bilgi sistemlerinin sürekliliğinin ve güvenilirliğinin incelenmesi ve değerlendirilmesidir.

ç) Mali denetim; denetlenen birimin gelir, gider, varlık ve yükümlülüklerine ilişkin hesap ve işlemlerinin doğruluğuna; mali faaliyet, mali yönetim ve kontrol sistemlerinin, mali sistem ve tabloların güvenilirliğinin, yolsuzluk ve usulsüzlükleri önleyici, eğitici ve rehberlik yaklaşımını ön plana çıkaran bir anlayışla incelenmesi ve değerlendirilmesidir.” (Resmi Gazete, 2014b).

Özetle, 16 Mart 2016 tarih ve 29655 sayılı yönetmelik ile denetim hizmetleri kapsamı daraltılarak, süreç ve sonuç, sistem ve mali denetim inceleme ve değerlendirmesi kaldırılmış sadece performans ve uygunluk denetimi hizmeti devam ettirilmiştir. Ayrıca, 24 Mayıs 2014 tarihinde Resmi Gazetede yayımlanan 29009 sayılı, “Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmelik” ten sonra ders denetimi faaliyetleri maarif müfettişlerinin görev ve yetkisinden alınarak okul müdürlerine devredildiği tespit edilmiştir.

4. Sonuç ve Öneri

Çağdaş Türk Eğitim Denetim Sisteminin yasal temellerini şu kanun hükmünde kararname, kanun ve yönetmelikler oluşturmaktadır:

- 14 Eylül 2011 tarihinde 652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname,
- 14 Mart 2014 tarihinde Resmi Gazetede yayımlanan 6528 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu İle Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun,
- 24 Mayıs 2014 tarihinde Resmi Gazetede yayımlanan 29009 sayılı Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği,
- 16 Mart 2016 tarihinde Resmi Gazetede yayımlanan 29655 sayılı Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik,
- 9 Aralık 2016 tarihinde Resmi Gazetede yayımlanan 6764 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname İle Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun.

Yukarıda adı geçen mevzuat düzenlemeleri ile Türk Eğitim Denetim Sisteminin yapısında şu başat değişikliklerin gerçekleştirildiği tespit edilmiştir: genel yapısı, işleyişi, Türk Eğitim Örgütünün hiyerarşik yapısındaki yeri ve örgüt içerisindeki roller, rollere yüklenen görevler ve unvanlar. Dolayısıyla bu değişiklikler ile Türk Eğitim Denetimi Sisteminin örgüt kültürü ve ikliminin etkilendiği açıkça ulaşılabilecek bir sonuçtur. Bu konu yeni özgün araştırmalarla detaylı biçimde araştırılabilir. Öte taraftan denetim sisteminin amaçlarında herhangi bir değişikliğe gidilmemiştir.

652 sayılı Kanun Hükmünde Kararname’den sonra çıkartılan Türk Denetim Sistemiyle ilişkili kanun ve yönetmelikler çerçevesinde, yaklaşık beş yıl kadar kısa sayılabilecek bir sürede Bakanlık merkez ve taşra teşkilatının yapısında, işleyişinde ve bu denetim sistemi içerisinde rolleri üstlenen müfettişlerin görev kapsamı ve unvanlarında, başkanlıkların isimlerinde değişikliklerin çok sık yapıldığı tespit edilmiştir. Bu tespit, Altınışık ve Binbir (2015)’in de ulaştığı 2000-2014 yılları arasında Türk Eğitim Sisteminde mevzuatların sıklıkla değiştirildiği bulgusunu desteklemektedir. Bu durum gerek ilgili kurum personelinin, gerek sıradan vatandaşların ve konuyla ilgili bilim insanlarının bireysel hafızasını, konuya ilişkin sahip oldukları bilgi kümelerindeki bilgilerin gerçeklik ve doğruluğunu oldukça zorlayabileceği söylenebilir. Bu kadar sık değişikliğe gidilmesinin nedenlerinden en başta gelen sebep; çok sık olarak Millî Eğitim Bakanı’nın ve dolayısıyla da bürokratların değişmesi olabilir. Son olarak, gelecekte de her yeni gelen bakan ile birlikte çağdaş eğitim denetimi sisteminin yapısı ve işleyişinde, görevli unvan rol ve sorumlulukları ile özlük haklarında yeniden bir değişikliğin yapılması olası gözükmemektedir.

Son olarak, bu çalışma; belirlenen amaçlar ile sınırlandırıldığı için çalışmada ortaya konulan değişikliklerin niçin yapıldığı, bu bağlamda eğitim sisteminin hangi problem durumuna çözüm sunduğu, yasal metinlere dayandırılacak değişikliklerin usul ve esaslarının nasıl olması gerektiğinin kuramsal temellerinin çerçevesi, bu değişimlerin denetim modelleri çeşitleri ile ilişkisi, kapsamı ve uygulanması detayları temelinde incelenip tartışılması alana katkısı önemli olabilecek bir başka çalışmanın konusu olabilir.

5. Kaynakça

- Ağaoğlu, E., Şimşek, Y., ve Terzi, Ç. (1999). Türk Eğitim Sisteminde Eğitimin Denetimi. *21. Yüzyılın Eşiğinde Türk Eğitim Sistemi Ulusal Sempozyumu*, 25-27 Kasım 1999, Ankara.
- Altınışik, S ve Binbir, Ü. (2015). *Eğitim ve Toplum Yazıları*. M. B. Aksu ve H. Şimşek (Ed.) içinde, Son Onbeş Yılda Türkiye’de Eğitim Denetimine İlişkin Yapılan Tezlerin Analizi (ss. 83-104). Ankara: Gazi Kitapevi.
- Altınışik, S. (2015). *Eğitim ve Toplum Yazıları*. M. B. Aksu ve H. Şimşek (Ed.) içinde, Türk Eğitim Sistemi Açısından Yeni Bir Oluşum: Kamu Denetçiliği (Ombudsmanlık) (ss. 83-104). Ankara:Gazi Kitapevi.
- Altun, M., Şanlı, Ö. ve Tan, Ç. (2015). Maarif Müfettişlerin, Okul Müdürlerinin Denetmenlik Görevleri Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi, *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(3):79-96
- Altunay, E., Arlı, D., Öz, Y., ve Yalçınkaya, M. (2013). Continuity in Educational Supervision: A Case Study. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 106, 723-729.
- Ankara İl MEM (2015). *Maarif Müfettişleri Başkanlığı*. [Çevrim-içi: http://ankara.meb.gov.tr/teftis/?page_id=38], Erişim Tarihi: 30.12.2015.
- Ankara İl MEM (2016). *Maarif Müfettişleri Başkanlığı-Müfettişlerimiz*. [Çevrim-içi: http://ankara.meb.gov.tr/teftis/?page_id=130], Erişim Tarihi: 01.01.2016.
- Aydın, İ. (2013). *Öğretimde Denetim: Durum Saptama Değerlendirme ve Geliştirme*. Ankara: PEGEM Akademi.
- Başar, H. (2000). *Eğitimde çağdaş denetim yaklaşımları. Eğitim denetçisi*. Ankara: Pegem-A Yayıncılık.
- Başer, M. U. (2015). *Eğitim ve Toplum Yazıları*. M. B. Aksu ve H. Şimşek (Ed.) içinde, Alanyazın ve Yasal Düzenlemelerde Denetim Sorunsalı (ss. 83-104). Gazi Kitapevi, Ankara.
- Bilir, M. (1991). Türk Eğitim Sisteminde Teftiş Alt Sisteminin Yapı ve İşleyişi (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Bozak, A. (2017). Maarif Müfettişlerinin Denetim Sistemi Hakkında Yapılan Akademik Çalışmalara İlişkin Görüşleri. *İlköğretim Online*, 16(2).
- Burgaz, B. (1995). İlköğretim kurumlarının denetiminde yeterince yerine getirilmediği görülen bazı denetim rolleri ve nedenleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(11).
- Can, N. (2004). İlköğretim Öğretmenlerinin Denetimi ve Sorunları. *Millî Eğitim Dergisi*, Sayı:161 [Çevrim-içi: http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/161/can.htm], Erişim Tarihi: 29.07. 2017.
- Erçetin, Ş.Ş. (1997). Millî Eğitim Bakanlığında Teftiş Hizmetlerinin Yeniden Düzenlenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 21(104).
- EURYDICE (2011). *Türk Eğitim Sisteminin Örgütlenmesi 2010/2011*. Ankara: Eğitim, İşitsel-Görsel Medya ve Kültür Yürütme Ajansı.
- Gökçe, F. (1994). Eğitimde Denetimin Amaç ve İlkeleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 73-78.
- Güney, S., Varoğlu, A., ve Aktaş, A. M. (1996). Özel ve kamu bankalarında iş tatminine yönelik bir araştırma. *Verimlilik Dergisi*, 3, 53-76.
- Kapusuzoğlu, Ş. (1988). Son on yılda ilköğretim müfettişlerinin rolünde ve teftiş uygulamalarında değişimler (Doktora Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kaya, Y. K. (1993). *Eğitim Yönetimi, Kuram ve Türkiye’deki Uygulamalar*. Ankara: Set Ofset Matbaacılık Ltd.
- MEB (2011). *Öğretmen Denetim Rehberi*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı. [Çevrim-içi: Başkanlığı. http://meb12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/61/02/319223/dosyalar/2015_04/15014638_ogretmen_denetim_rehberi.pdf], Erişim Tarihi: 29.12. 2015.
- MEB (2015). *Teşkilat Şeması*. [Çevrim-içi: http://www.meb.gov.tr/meb/meb_teskilat_s_emoji2015.png], Erişim Tarihi: 30.12.2015.
- MEB (2016a). *Rehberlik ve Denetim Başkanlığı-Birimlerimiz*. [Çevrim-içi: <http://rdb.meb.gov.tr/www/birimlerimiz/kategori/3>], Erişim Tarihi: 01.01.2016.
- MEB (2016b). *Rehberlik ve Denetim Başkanlığı-Yayınlarımız*. [Çevrim-içi: <http://rdb.meb.gov.tr/www/yayinlarimiz/icerik/13>], Erişim Tarihi: 01.01.2016.
- Oğuz, E., Yılmaz, K., ve Taşdan, M. (2007). İlköğretim denetmenlerinin ve ilköğretim okulu yöneticilerinin denetim inançları. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 17, 39-51.
- Oğuzkan, F. (1974). *Eğitim Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Resmî Gazete (2011). *Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname* (Karar Sayısı: KHK/652).
- Resmî Gazete (2014a). *Millî Eğitim Temel Kanunu İle Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun* (Kanun No: 6528).
- Resmî Gazete (2014b). *Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği* (Sayı:29009).

- Resmi Gazete (2016a). *Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik* (Sayı:29655).
- Resmi Gazete (2016b). *Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun* (Kanun No: 6764).
- Su, K. (1974). *Türk Eğitiminde Teftişin Yeri ve Önemi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Taymaz, H. (2013). *Eğitim Sisteminde Teftiş: Kavramlar, İlkeler ve Yöntemler* (10. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- TDK (Türk Dil Kurumu). (Tarihsiz). Güncel Türkçe Sözlük. [Çevrim-içi: <http://www.tdk.gov.tr>], Erişim tarihi: 20 Aralık 2015.
- Tezcan, M. (2015). *Eğitim Sosyolojisi* (Genişletilmiş 15. Baskı). Ankara:Anı Yayıncılık.
- Tonbul, Y. ve Baysülen, E. (2017) Ders denetimi ile ilgili yönetmelik değişikliğinin maarif müfettişlerinin, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri açısından değerlendirilmesi, *İlköğretim Online*, 16(1), 299-311. [Çevrim-içi: <http://ilkogretim-online.org.tr> doi: <http://dx.doi.org/10.17051/10.2017.24494>], Erişim Tarihi: 29.07. 2017.
- Varol, N. (2012). Yeniden Yapılandırılma Problemi Üzerine Değerlendirme. *7. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi Bildiri Kitapçığı* (s.139-140).
- Yalçınkaya, M. (1990). Türk eğitim sisteminde teftişin bütünleştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 245-267.
- Yeşil, D. ve Kış, A. (2015). Okul Müdürlerinin Ders Denetimine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi, *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(3). [Çevrim-içi:https://www.researchgate.net/publication/284859088_Okul_Mudurlerin_Ders_Denetimine_Iliskin_Ogretmen_Goruslerinin_Incelenmesi], Erişim Tarihi: 29.07. 2017.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

**Bu Sayfa Dizgi Gereği
Boş Bırakılmıştır.**



Turizm Eğitimi Alan Öğrencilerin Elektronik Öğrenmeye Hazır Bulunuşluklarını Belirlemeye Yönelik Bir Çalışma

A Study on Determining The Readiness of Students Who Receive Tourism Education for Electronic Learning

Atunç OLCAY^a, Bülent DÖŞ^b, Metin SÜRME^a, Mehmet DÜZGÜN^c

^aGaziantep Üniversitesi, Turizm ve Otelcilik Meslek Yüksekokulu, Seyahat-Turizm ve Eğlence Hizmetleri Bölümü, Gaziantep, Türkiye.

^bGaziantep Üniversitesi, Nizip Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Gaziantep, Türkiye.

^cHasan Kalyoncu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Ana Bilim Dalı, Gaziantep, Türkiye.

Öz

Yapılan bu araştırmanın temel amacı önlisans düzeyinde turizm eğitimi alan öğrencilerin elektronik öğrenmeye (e-öğrenmeye) hazır bulunuşluk düzeylerini tespit etmektir. Bununla birlikte öğrencilerin e-öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeyleri ile cinsiyet ve eğitim gördükleri bölüm değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı ise ikincil amaç olarak belirlenmiştir. Bu amacın gerçekleştirilebilmesi için oluşturulan anket, bir kamu üniversitesindeki “Otel, Lokanta ve İkrım Hizmetleri ile Seyahat, Turizm ve Eğlence Hizmetleri” programında eğitim gören ve daha önce e-öğrenme derslerine katılmış 406 öğrenciye uygulanmıştır. Bu araştırma sonucunda öğrencilerin teknik becerileri ve yeterlilikleri olumlu olarak tespit edilirken, öğrenme tercihleri ile mobil öğrenme araçlarına karşı tutumları ne olumlu ne de olumsuz olarak tespit edilmiştir. Bununla beraber öğrencilerin e-öğrenmeye hazır bulunuşlukları ile cinsiyetleri arasında bir farklılık tespit edilirken, öğrencilerin eğitim gördükleri bölüm türü ile e-öğrenmeye yönelik hazır bulunuşlukları arasında bir farklılık tespit edilememiştir. Araştırma bulgularında dikkat çeken bir diğer önemli bulgu ise erkek öğrencilerin kız öğrencilere kıyasla e-öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk düzeylerinin daha yüksek olmasıdır.

Abstract

The primary aim of this study is to determine the readiness for electronic learning (e-learning) levels of students receiving tourism education at the level of associate degree. In addition to this, whether or not there is a significant difference between the readiness for e-learning levels of students and the variables of gender and department in which they receive education was determined as secondary aim. The questionnaire for this purpose was implemented with 406 students who were trained in “Hotel, Restaurant and Catering Services and Travel, Tourism and Entertainment Services” a program at a public university and who previously participated in e-learning courses. As a result of this study, the students while technical skills and qualifications is being detected as positive, learning preferences with attitudes towards mobile learning tools what has been identified as positive nor negative. In addition to this, while it was detected that there was a significant difference between the students’ readiness for e-learning levels and the variable of gender, no significant difference could be detected between the type of department in which the students receive education and the readiness for e-learning levels. Another important, attention-drawing finding among the study findings is that the male students have higher levels of readiness for e-learning than the female students.

Anahtar Kelimeler

e-öğrenme
turizm eğitimi
önlisans öğrencileri

Keywords

e-learning
tourism education
associate degree students

Extended Abstract

Introduction

Together with the integration of the internet and computer technology into the education, the number of students receiving education increases day by day via the mentioned technology. In other words, the education has been moved off the classical classroom and school environment (Yalman, 2013: 1396). Although the electronic learning (e-learning) concept, which has much more dynamic structure than the traditional learning methods, seems to be different from the concepts such as computer-based learning, web-based learning, online learning, multimedia learning, virtual learning, distance learning, they are evaluated to be the components forming a whole (Anohina, 2005; Guri-Rosenblit, 2005). In other words, e-learning makes it possible to cover the subjects which cannot be covered with different methods and to develop instruments suitable for the individual. In addition to this, e-learning provides the individuals with rich opportunities which shall develop their learning (Zengin and Can, 2010).

When evaluated from the students' point of view, the most important factor directly affecting the success in the e-learning process is the students' level of readiness for the mentioned learning (İlhan and Çetin, 2013: 76). The readiness concept means all the features towards education of the individual in general terms (Ertürk, 1998: 91). In a cognitive way, readiness means having information required to be had beforehand concerning the new learning as well as having the necessary ability for learning (Tuna and Kaçar, 2005:117).

In this study done in this context, the readiness for e-learning in tourism education levels of the students receiving tourism education at the level of associate degree are presented under the titles of the students' technical skills and self-efficacy, learning preferences and attitudes toward mobile learning instruments.

Purpose and Importance:

Aim of this study is to determine the readiness for e-learning levels of students receiving tourism education at the level of associate degree. In addition to this, whether or not there is a significant difference between the readiness for e-learning levels of students and the variables of gender and department in which they receive education was determined as sub-aim of the study.

The difference of this study from the other relevant studies done is that this is the first study in Turkey to measure the students' readiness for e-learning in tourism education. In addition to this, another property making the study important is that the students forming the sample of the study have attended e-learning lessons at least once. In other words, the fact that the sample group of study has information and experience about e-learning has a vital importance in enabling the study to reach its aim. Accordingly, the photo has been taken of the students' levels of readiness for e-learning in one sense with this study done, and this is thought to be an important source for next studies.

Method

The work group of this study consists of 685 students, who are the students of Gaziantep University Vocational School of Tourism and Hotel Management and have attended e-learning lessons at least once. During the study, 364 of target population were reached; accordingly, complete counting was carried out. However, paying regard to sensitivity of data set, incorrect and incomplete 33 questionnaires were excluded from the study and the analyses were carried out with 331 questionnaires.

Before carrying into main practice, pilot scheme was carried out on 100 students having the ability to represent the target population of the study, in order to measure the intelligibility and applicability of the questionnaire form. In the pilot scheme, Cronbach's Alpha Coefficient was calculated in order to determine the reliability of measurement and that coefficient was seen to be 0,907. After the reliability analyses of pilot scheme, the primary application was carried out. Cronbach's Alpha Test was done in order to measure the reliability of measurement and Cronbach's Alpha Coefficient was calculated as 0,884.

The findings part of the study is discussed under two titles. Accordingly, the findings are included, which were obtained about 25 questions asked in order to determine the students' readiness for e-learning first title. Under the second title of the findings part, the findings are included about whether or not there is a statistically significant difference between the readiness for e-learning levels of students and the gender and department in which they receive education.

Conclusion and Discussion

As a result of this study done, the students' "technical skills and self-efficacy, were detected to be positive (see page 13). In addition to this, it was detected that the students attending the study preferred to use computer to complete their Works/studies. Accordingly, the students think that the mentioned method is useful. These detected results are directly compatible with the studies presenting that e-learning method increases the knowledge/information of the students and is useful (Ireland vd., 2009). Furthermore, it was detected according to the study results that the male students have higher levels of readiness for e-learning than the female students. This result is compatible with the results of studies done previously (Braten and Stromso, 2006; Schumacher and Morahan-Martin, 2001; Ono and Zavodny, 2003). In this study, it was also detected that the department in which the students receive education has no effect on their readiness for e-learning. During the literature research done, no study was encountered, which dealt with this side of the subject. Accordingly, this result is thought to be important data for next studies.

When taking the primary aim of this study into account, it is seen that the students' levels of readiness for e-learning are positive. In this context, it is thought that more use of e-learning method in teaching lessons included in the vocational tourism education shall increase the academic successes of students.

It is thought that teaching theoretical lessons within the framework of e-learning model at Vocational Schools shall be useful. In addition to this, it is necessary to take all kinds of necessary points into account in order to increase the benefit expected from e-learning. Accordingly, it is recommended that the course/lesson contents suitable for e-learning be generated and that the supplementary services be suitable for e-learning as well as the course/lesson contents.

1. Giriş

Turizm sektörü yoğun rekabetin yaşandığı sektörlerden biridir. Dünyada 2016 yılında 1 milyar 235 milyon insanın katıldığı önemli bir sektör haline gelmiştir (UNWTO, 2017). Turist sayısının sayısal olarak artması sektördeki rekabeti de beraberinde getirmiştir. Dolayısıyla daha fazla kar elde etmek isteyen turizm işletmelerinde hizmet sunan personelin yeterlilik düzeyi de önem arz etmektedir. Başka bir ifade ile turizm işletmelerinde hizmet sunan personelin üst düzeyde bilgi ve tecrübeye sahip olması, hizmet sunumunda yaşanabilecek olası hizmet hatalarını da bertaraf edebilmektedir (Olçay, Yıldırım ve Sürme, 2015).

Turizm endüstrisinden en yüksek faydanın sağlanabilmesi etkin ve kaliteli bir turizm eğitim sistemiyle mümkün olmaktadır. Bu noktada farklı eğitim arayışları ortaya çıkmaktadır. E-öğrenme uygulaması bu aşamada geleneksel eğitim yöntemlerinden ayrılarak daha kişiselleştirilmiş eğitim imkânlarının sunulmasına olanak sağlamaktadır (Olçay ve Döş, 2016: 729). Bununla beraber e-öğrenme, öğrencilerin, kalabalık sınıflardan uzaklaşmasını ve teknolojiye yönelimini sağlamada önemli bir rol üstlenmektedir.

Web tabanlı öğrenme, e-öğrenme kavramı ile eş anlamlı kabul edilmektedir (Forman, Nyatanga ve Rich, 2002). Bireysel öğrenme bağlamında internet üzerinden gerçekleştirilen e-öğrenme süreçleri sayesinde herhangi bir yerde ve herhangi bir zaman diliminde bireyler tercih ettikleri öğrenme uygulamalarından faydalanabilmektedir (Kaymak ve Horzum, 2013: 1784). E-öğrenme süreçlerinin başarısı ise birçok faktörden etkilenmektedir. Rosenberg (2001), e-öğrenme çalışmalarında yeterli teknolojik altyapının sağlanmasının eğitim uygulamalarının başarısı için oldukça önemli olduğunu belirtmektedir. Öte yandan öğrenciler açısından değerlendirildiğinde e-öğrenme sürecinde başarıyı doğrudan etkileyen en önemli faktör ise öğrencilerin söz konusu öğrenme biçimine yönelik hazır bulunuşluk düzeyidir (İlhan ve Çetin, 2013: 76). Hazır bulunuşluk kavramı genel anlamda bireyin eğitimine yönelik tüm özelliklerini ifade etmektedir (Ertürk, 1998: 91). Bilişsel anlamda hazır bulunuşluk ise öğrenmeye yönelik gerekli yeteneğe sahip olunmasıyla beraber yeni öğrenmeye ilişkin önceden sahip olunması gerekli bilgilere sahip olmayı ifade eder (Tuna ve Kaçar, 2005: 117). Bu bilgiler doğrultusunda bu çalışmada turizm eğitimi alan önlisans öğrencilerinin e-öğrenmeye hazır olup olmadığı ortaya konmuştur. İlgili kuram ışığında oluşturulan araştırmanın hipotezleri ise aşağıda gösterilmiştir:

H_1 : Öğrencilerin e-öğrenmeye hazır bulunuşlukları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

H_2 : Öğrencilerin e-öğrenmeye hazır bulunuşlukları ile eğitim gördükleri bölüm arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Araştırmacılar tarafından gerçekleştirilen alan yazın taramasında araştırmanın yürütüldüğü zaman diliminde bu konuda bir başka çalışmanın olmadığı görülmüştür. Bundan dolayı bu çalışma öğrencilerin e-öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeyleri hakkında bilgi verecek ve gelecek araştırmalar içinde önemli bir referans oluşturacaktır. Bununla birlikte turizm eğitimi veren kurumlara ve turizm eğitimi alan öğrencilere öneriler getirilmesi sebebiyle araştırma önem taşımaktadır.

2. İlgili Araştırmalar

İlgili literatür incelendiğinde öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluklarını konu alan sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmış (Pillay, Irving ve Tones 2007; Kaymak ve Horzum, 2013; Yalman, 2013) mesleki turizm eğitiminde e-öğrenmeye yönelik öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerini konu alan bir araştırmaya ise rastlanılmamıştır. Gerçekleştirilen araştırmalarda ise daha çok e-öğrenme başlığı altında öğrencilerin memnuniyet düzeylerini temel aldığı görülmüştür (Azeiteiro, Nicolau, Caetano ve Caeiro 2015; Leh, 2002; Dziuban, Hartman, Moskal, Sorg ve Vetruman 2004). Bununla beraber yapılan araştırmalara katılan öğrenciler e-öğrenmenin yüzyüze öğrenmeden daha verimli olduğunu ifade etmişlerdir (Leh, 2002; Dziuban vd., 2004; Döş, 2014). Benzer şekilde Azeiteiro vd. (2015), yükseköğretimde e-öğrenme yoluyla sürdürülebilir kalkınma etkinliğini değerlendirmek amacıyla Portekiz’de lisans, yüksek lisans ve doktora programına kayıtlı öğrenciler üzerinde gerçekleştirdikleri araştırma sonucunda araştırmaya katılan öğrencilerin e-öğrenme ile ilgili olarak memnuniyet seviyesinin yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca öğrenciler için; bilgi, yetkinlikler, değerler, tutum ve davranışların sürdürülebilir eğitimin merkezinde olduğu da görülmüştür. Bu doğrultuda araştırmacılar e-öğrenmenin sürdürülebilir eğitim için bir kapı açacağını savunmaktadırlar. Pillay vd. (2007), yükseköğretim öğrencilerinin online öğrenmeye hazır bulunuşluklarını belirlemek amacıyla Avusturalya’da 254 öğrenci üzerinde bir araştırma gerçekleştirmiştir. Bu araştırma sonucunda toplam 5 faktör tespit etmişlerdir. Ayrıca yaş olarak daha büyük öğrencilerin genç öğrencilere kıyasla daha düşük teknik beceri ve bilgisayar öz yeterliliğine sahip olduğu sonucunu tespit etmişlerdir.

Öğrencilerin akademik performansları üzerinde e-öğrenme yönteminin etkisini konu alan araştırmalarda ise farklı sonuçlara ulaşılmıştır (Afifi, 2011; Mayerová ve Rosická, 2015; Islam, 2016). Islam (2016), e-öğrenme ile akademik

performans arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Finlandiya’da 179 öğrenci üzerinde bir araştırma gerçekleştirmiştir. Bu araştırma sonucunda e-öğrenmenin akademik performans üzerinde zayıf etkisi olduğu sonucunu tespit etmiştir. Ayrıca araştırma sonucunda okul yöneticilerine e-öğrenmenin etkin kullanımı amacı ile e-öğrenme sistemleri hakkında öğrencilerin ve eğitimcilerin bilgilerini geliştirmek amacıyla gerekli adımları atmalarını tavsiye etmiştir. Mayerová ve Rosická (2015), e-öğrenmenin avantaj ve dezavantajlarını ortaya koymak amacıyla 3 farklı üniversite üzerinde araştırma gerçekleştirmişlerdir. Bu araştırma sonucunda e-öğrenme ve e-eğitim programlarının, geleneksel eğitime kıyasla daha geniş bir içerik sunabileceğini diğer bir deyişle geleneksel eğitimle bilgi miktarının sınırlı olduğunu öte yandan e-eğitimde ise bu öğrenmenin daha kapsamlı gerçekleştiğini ortaya koymuşlardır. Ayrıca bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak gelecek nesillerin pozitif yönde etkileneceğinin altını çizmişlerdir. Afifi (2011), e-öğrenme yönteminin turizm eğitimindeki avantaj ve dezavantajlarını belirlemek amacıyla içerik analizi ile söz konusu eğitim kurumlarında çalışan akademisyenler üzerinde yarı yapılandırılmış görüşme tekniğini kullanarak Mısır’da bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda e- öğrenmenin sadece 7 özel kolejde yapıldığının ancak bu kurumlarda da bir takım eksikliklerin olduğu sonucunu tespit etmişlerdir. Araştırma sonucunda çeken bir diğer önemli bulgu ise e-öğrenmenin turizmin sürdürülebilirliği için önemli olduğu ve bu konuda çalışmaların yapılması gerektiğini vurgulamıştır.

Gerçekleştirilen literatür çalışması sonucu turizmde e-öğrenmeye yönelik akademik çalışmaların yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Bununla beraber söz konusu yöntemlerin eğitim kurumlarında uygulanmasına yönelik yapılan araştırmalarda ise yine farklı sonuçlar tespit edilmiştir. Başarmak ve Mahiroğlu (2015), çevrimiçi öğrenme ortamlarında karikatür animasyonu kullanımına yönelik öğrenci görüşlerini değerlendirdikleri araştırmalarında öğrencilerin karikatürler yardımıyla daha kapsamlı düşünebildikleri ve diğer öğrenme konuları ile daha kolay bağlantı kurabildikleri görüşünde olduklarını tespit etmişlerdir. Zengin ve Can (2010), çevrimiçi öğrenmenin öğretmen yetiştirmede kullanımını konu aldıkları araştırmalarında söz konusu yöntemin kullanımı ile ders içeriklerinin dinamizm kazanması ile beraber öğrencilerin motivasyon düzeylerinin yükseldiğini, öğrenme sürecinin sonunda yapılan sınavların ise öğretici bir nitelik kazandığını ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Gelişli (2015), internet tabanlı öğretimin sadece eğitim fakültelerinde öğretmen yetiştirme ile sınırlı kalmamasını hizmet içi eğitim çalışmalarında da söz konusu yöntemin kullanılması gerektiğini belirtmiştir. Aslan (2006), yapmış olduğu araştırmasında Türk eğitim sisteminin bilgi ve iletişim teknolojilerinden en üst düzeyde yararlanması gerektiğini belirtmiştir. Aydemir, Küçük, ve Karaman, (2012), uzaktan eğitimde tablet kullanımına ilişkin öğrenci görüşlerini konu aldığı araştırmasını 34 yüksek lisans üzerinde betimsel araştırma yöntemi ile gerçekleştirmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğrenciler uzaktan eğitimde tablet bilgisayar kullanımının zaman ve mekân esnekliğini artırdığı görüşünde olduklarını tespit etmişlerdir.

3. Metodoloji

Bu bölümde, nüfus ve örneklem, anket formunun içeriği ile veri toplama aracının çözümlenmesi başlıkları yer almaktadır.

Nüfus ve Örneklem

Yapılan bu araştırmanın çalışma evrenini bir kamu üniversitesindeki “Otel, Lokanta ve İkram Hizmetleri ile Seyahat, Turizm ve Eğlence Hizmetleri” programında eğitim gören ve daha önce e-öğrenme derslerine katılmış 685 öğrenci oluşturmaktadır.

Bu araştırmada örneklem büyüklüğü belirlenirken örnekleme hatası $(d)=\pm 0,05$ olarak belirlenmiştir ($p=0,5$; $q=0,5$). Buna göre bu araştırmada, evreni temsil etme yeteneğine sahip örneklem büyüklüğü 254’dür (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004, 50).

Anketlerin doldurulmasında gönüllü olmayan öğrenciler araştırmaya dâhil edilmemiştir. Bu kapsamda 685 öğrencinin 364’üne ulaşılmış ancak hatalı ve eksik doldurulan 33 anket araştırmaya dahil edilmemiş ve 331 anket ile analizler gerçekleştirilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin %55,6’sı erkek, %44,4’ü ise kızdır. Öğrencilerin %2,7’si 16-18 yaş aralığında, %42’si 19-21 yaş aralığında, %55,3’ü ise 21 ve üzeri yaş aralığındadır. Öğrencilerin %50,5’i Seyahat, Turizm ve Eğlence Hizmetleri, %49,5’i ise Otel, Lokanta ve İkram Hizmetleri bölümünde turizm eğitim almaya devam etmektedirler.

Anket Formunun İçeriği

Anket soruları oluşturulurken Pillay vd. (2007)’nin çalışmasında kullanılan soru ve ölçeklerden yararlanılmıştır. Ölçeğin çevirisi ile dil uzman ve akademisyen görüşleri alınmış ve yapılan pilot uygulama sonucunda ölçeğe son şekli verilmiştir. Anket formu iki bölüm ve toplam 28 sorudan oluşmaktadır. Birinci bölümde öğrencilerin tanıtıcı bilgilerinin

belirlemeye ilişkin 3 soru ikinci bölümde ise öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluklarını belirlemeye yönelik 25 soru yer almaktadır. Bununla beraber anket sorularının ikinci bölümünü oluşturan kodlamalar; “1: Tamamen katılmıyorum, 5: Tamamen katılıyorum” olmak üzere 5’li Likert şeklindedir. Buna göre ortalamalar 1’e yaklaştıkça öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk düzeyleri olumsuz, 5’e yaklaştıkça ise olumlu olarak değerlendirilecektir. Bununla beraber ölçekte yer alan 2 olumsuz soru (19. ve 22.) SPSS programında ters olarak yeniden kodlanmıştır.

Veri Toplama Aracının Çözümlemesi

Araştırmaya başlamadan önce kolayda örnekleme yöntemi ile seçilmiş 100 öğrenci üzerinde bir pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulamada, Cronbach’s Alpha Katsayısı 0,907 olarak hesaplanmıştır. Pilot uygulamadan sonra esas uygulamaya geçilmiş ve 25 soru için Cronbach’s Alpha Katsayısı 0,884 olarak hesaplanmıştır.

Bu aşamadan sonra verilerin faktör analizi için uygun olup olmadığı incelenmiştir. Bu incelemede ilk sırayı örneklem büyüklüğü almaktadır. Comrey ve Lee (1992), 300 katılımcının örneklem büyüklüğü şartını sağlamada iyi olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte Kline (1994), güvenilir faktörler çıkartmak için 200 kişilik örneklemin genellikle yeterli olacağını ancak daha iyi sonuçlar için daha büyük örnekleme çalışmanın yararlı olacağını vurgulamaktadır. Genel bir kural olarak ise, örneklem büyüklüğünün en az gözlenen değişken sayısının beş katı olması gerektiği de ifade edilmektedir (Büyüköztürk, 2002: 480). Dolayısıyla örneklem büyüklüğü faktör analizi için uygun olduğunu söylemek mümkündür. Bu aşamadan sonra değişkenler arasında yeterli bir oranda ilişkinin olup olmadığını anlayabilmek amacıyla Bartlett Küresellik Testi uygulanmış ve anketin ikinci bölümünü oluşturan 25 soru için $p=0,000$ olduğu görülmüştür. Bununla beraber değişkenler arası korelasyonların faktör analizine uygunluğunu test etmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Testi uygulanmış ve 300 serbestlik derecesinde KMO değeri 0,898 olarak hesaplanmıştır.

Araştırmada Skewness katsayısı $-0,74\pm 0,13$ Kurtosis katsayısı $1,49\pm 0,26$ şeklindedir. Buna göre veriler sola çarpık ve sivridir. Veriler, parametrik testler için varsayımları karşılamadığı için parametrik olmayan testlerle analiz edilmiştir.

Soruların daha daha iyi yorumlanabilmesi için Tablo 1’de ifadeler; “Tamamen Katılıyorum” seçeneğinden başlamak üzere 5’den 1’e doğru puanlanma yoluna gidilmiş ve “Tamamen katılmıyorum ve katılmıyorum” seçenekleri olumsuz “Tamamen katılıyorum ve katılıyorum” seçenekleri olumlu, “Fikrim yok” seçeneği ise ne olumlu ne de olumsuz olarak değerlendirilmiştir.

Aritmetik ortalamaların eşik değerleri ise şu şekilde hesaplanmıştır:

$$\text{Değişim Aralığı (Range)} = 5 - 1 = 4$$

$$\text{Değişim Aralığı (Range)} = 4/5 = 0,80$$

Tablo 1. Eşik Değerleri

Ağırlık	Seçenekler	Aralık	Sonuç
5	Tamamen Katılıyorum	4,20 – 5,00	Olumlu
4	Katılıyorum	3,40 – 4,19	
3	Fikrim yok	2,60 – 3,39	Ne Olumlu Ne de Olumsuz
2	Katılmıyorum	1,80 – 2,59	Olumsuz
1	Tamamen Katılmıyorum	1,00 – 1,79	

4. Araştırmanın Bulguları

Bu bölümde, faktör analizi, öğrencilerin e-öğrenmeye hazır bulunuşluklarını belirlemeye yönelik bulgular ve öğrencilerin e-öğrenmeye hazır bulunuşlukları ile cinsiyet ve eğitim gördükleri bölüm arasında farklılığın olup olmadığına yönelik bulgular yer almaktadır.

Faktör Analizi

Araştırmada, farklı kavramları ölçmek için kullanılan sorular üzerinde keşifsel faktör analizi uygulanmıştır. Analiz yöntemi olarak temel bileşenler analizi yöntemi kullanılmış ve faktör sayısını belirlemede ise hesaplanan özdeğerin birden büyük olması kriteri kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucu, ortaya üç faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır. Buna göre 300 serbestlik derecesinde KMO değerinin 0,898 olduğu görülmüştür. Bu faktörlerin toplam varyansı açıklama oranı %58,348 ve soruların faktör yük değerlerinin ise 0,404 ile 0,792 değiştiği görülmüştür. Bu aşamada birden çok faktör altında yer alan ve faktör yük değerleri arasındaki farkın 0,10’dan düşük olduğu tespit edilen üç soru (5. 6. 14. ve 19) binişik madde kabul edilerek ölçekten çıkarılmıştır. Bu kez 21 madde üzerinden analizi gerçekleştirilmiş ve ortaya en az

üç faktörlü bir yapı çıkmıştır. Binişik maddeler ölçekten çıkarıldıktan sonra mevcut bu üç faktörü daha iyi yorumlayabilmek için orthogonal yaklaşımlardan biri olan Varimax yöntemiyle rotasyon işlemi gerçekleştirilmiştir. Bu aşamadan sonra herhangi bir binişik madde olmadığı görülmüştür. Sonuçta bu faktörlerin toplam varyansı açıklama oranı %48,219 ve soruların faktör yük değerlerinin ise 0,444 ile 0,822 arasında değiştiği görülmüştür. Bununla birlikte Barlett testi anlamlı çıkmış (Ki-Kare=2,731, sd=253, p=0,000) ve KMO değeri ise 0,899 olarak hesaplanmıştır.

Faktörlere yüklenen soru gruplarının güvenilirliklerini ölçmek için her soru grubu üzerinde Cronbach's Alfa katsayısı hesaplanmıştır. Hesaplanan alfa değerleri Tablo 2'de gösterilmiştir. Güvenilirlik değerleri yeterli bulunan soru gruplarının, daha sonraki analizlerde kullanılmak üzere ortalamaları alınmış ve yeni değişkenler oluşturulmuştur. Buna göre, Teknik beceriler ile yeterlilikler (TBY), Öğrenme tercihleri (ÖT), Mobil öğrenme araçlarına karşı tutum (MÖAKT), olarak adlandırılmıştır. Çıkarımsal analizler ise Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Çıkarımsal Analizler

İfadeler	Faktörler		
	TBY	ÖT	MÖAKT
16. Sunum programlarını (Ör.Power Point) iyi bir şekilde kullanabilirim	0,738		
24. Bilgisayarda rahatlıkla ödev ve döküman hazırlayabilirim	0,736		
4. Araştırma yapmak için bilgisayarları kullanmayı severim	0,702		
1. Bilgisayara eğitim amaçlı bir yazılım yükleyebilirim	0,679		
2. E-mail mesajı göndermeyi ve almayı biliyorum	0,674		
18. Bilgisayarda dosyalar oluşturabilir ve yönetebilirim	0,662		
7. Bilgisayarla internete bağlanma konusunda kendime güveniyorum	0,653		
13. Bilgisayarda online araştırma yapmakta kendime güveniyorum	0,652		
23. Bilgisayarla ilgili çok tecrübem var	0,643		
12. Bilgisayar kullanırken ortaya çıkan birçok problemi çözebilirim	0,575		
17. Hesap tablosu programlarını (Ör. Excel) iyi bir şekilde kullanabilirim	0,56		
3. Bilgisayar ekranından ders çalışmaktan çok öğretmenden ders dinlemeyi tercih ederim	0,503		
15. Bilgisayarda ödev ve çalışma yapmaktan hoşlanırım	0,498		
9. Ders hakkında arkadaşlarımla internet üzerinden iletişimde bulunmayı severim	0,444		
11. Dersi tablet bilgisayardan veya akıllı telefondan takip etmeyi isterim		0,67	
8. Bir bilgiyi öğretmene sormaktan çok bilgisayar kullanarak öğrenmeyi tercih ederim		0,646	
20. Bilgisayar bana göre vazgeçilmezdir		0,642	
25. Tablet bilgisayarlar ve akıllı telefonlar hızlı öğrenmeyi sağlar		0,621	
10. İnternette çok zaman harcarım		0,553	
21. Bilgisayar olmasa da olur			0,822
22. Tablet bilgisayarlar ve akıllı telefonlar aracılığı ile öğrenmenin zor olduğunu düşünüyorum			0,76
Öz Değer	5,758	3,047	1,804
Faktörlerin Varyansı Açıklama Oranı (%)	26,171	13,85	8,198
Toplam Varyansın Açıklanma Oranı (%)		48,219	
KMO Değeri		0,899	
Ölçeğin Tamamının Cronbach's Alpha Katsayısı (n=21)		0,78	
Ölçeğin Birinci Yarısının Cronbach's Alpha Katsayısı (n=11)		0,83	
Ölçeğin İkinci Yarısının Cronbach's Alpha Katsayısı (n=10)		0,66	
Faktörlerin Cronbach's Alpha Katsayısı	0,89	0,71	0,6
Faktörlerin Ortalama Değerleri	3,79	3,2	2,79
Faktörlerin Standart Sapma Değerleri	0,75	0,89	1,09

Öğrencilerin E-Öğrenmeye Hazır Bulunuşluklarını Belirlemeye Yönelik Bulgular

Öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluklarına ilişkin bulgular, bu bölümde yer almaktadır. Bununla beraber aritmetik ortalamaların isabet ettiği seçenekler sonuç kısmında Tablo 1’de gösterildiği gibi elde edilmiştir. Elde edilen bulgular ise Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluklarına ilişkin bulgular

İfadeler	\bar{x}	S.S	SONUÇ
1. Faktör: Teknik Beceriler ve Yeterlilikler	3,79	0,75	Olumlu
Araştırma yapmak için bilgisayarları kullanmayı severim.	4,24	0,94	Olumlu
E-mail mesajı göndermeyi ve almayı biliyorum.	4,04	1,20	Olumlu
Bilgisayar ekranından ders çalışmaktan çok öğretmenden ders dinlemeyi tercih ederim.	4,03	1,11	Olumlu
Bilgisayarla İnternete bağlanma konusunda kendime güveniyorum.	3,99	1,10	Olumlu
Bilgisayarda rahatlıkla ödev ve doküman hazırlayabilirim.	3,87	1,14	Olumlu
Sunum programlarını (Ör. PowerPoint) iyi bir şekilde kullanabilirim.	3,84	1,11	Olumlu
Ders hakkında arkadaşlarımla İnternet üzerinden iletişimde bulunmayı severim.	3,77	1,18	Olumlu
Bilgisayarda dosyalar oluşturabilir ve yönetebilirim.	3,76	1,10	Olumlu
Bilgisayarla online araştırma yapmakta kendime güveniyorum.	3,75	1,09	Olumlu
Bilgisayarlarla ilgili çok tecrübem var.	3,67	1,16	Olumlu
Bilgisayarda ödev ve çalışma yapmaktan hoşlanırım.	3,62	1,12	Olumlu
Bilgisayara eğitim amaçlı bir yazılım yükleyebilirim.	3,59	1,27	Olumlu
Hesap tablosu programlarını (Ör. Excel) iyi bir şekilde kullanabilirim.	3,56	1,15	Olumlu
Bilgisayar kullanırken ortaya çıkan birçok problemi çözebilirim.	3,41	1,23	Olumlu
2. Faktör: Öğrenme Tercihleri	3,20	0,89	Ne Olumlu Ne de Olumsuz
Tablet bilgisayarlar ve akıllı telefonlar hızlı öğrenmeyi sağlar.	3,52	1,29	Olumlu
Bilgisayarlar bana göre vazgeçilmezdir.	3,36	1,24	Ne Olumlu Ne de Olumsuz
İnternette çok zaman harcarım.	3,13	1,30	Ne Olumlu Ne de Olumsuz
Bir bilgiyi öğretmene sormaktan çok bilgisayar kullanarak öğrenmeyi tercih ederim.	3,08	1,35	Ne Olumlu Ne de Olumsuz
Dersi tablet bilgisayardan veya akıllı telefondan takip etmeyi isterim.	2,91	1,36	Ne Olumlu Ne de Olumsuz
3. Faktör: Mobil Öğrenme Araçlarına Karşı Tutum	2,79	1,09	Ne Olumlu Ne de Olumsuz
Tablet bilgisayarlar ve akıllı telefonlar aracılığıyla öğrenmenin zor olduğunu düşünüyorum.	3,23	1,19	Ne Olumlu Ne de Olumsuz
Bilgisayarlar olmasa da olur.	3,16	1,37	Ne Olumlu Ne de Olumsuz

Buna göre, öğrencilerin e-öğrenmeye hazır bulunuşluklarını belirlemeye yönelik faktörlerin genel aritmetik ortalamalarına bakıldığında; teknik beceriler ve yeterliliklerinin “Olumlu”, öğrenme tercihleri ile mobil öğrenme araçlarına karşı tutumlarının ise “Ne olumlu Ne de Olumsuz” şeklinde olduğu görülmektedir.

Teknik beceriler ve yeterlilikleri faktörüne bakıldığında en çok katılımın “Araştırma yapmak için bilgisayarları kullanmayı severim ($\bar{x}=4,24\pm0,94$), e-mail mesajı göndermeyi ve almayı biliyorum ($\bar{x}=4,04\pm1,20$), bilgisayar ekranından ders çalışmaktan çok öğretmenden ders dinlemeyi tercih ederim ($\bar{x}=4,03\pm1,11$) ve bilgisayarla internete bağlanma konusunda kendime güveniyorum severim ($\bar{x}=3,99\pm1,10$)” sorularında olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla “Bilgisayarda rahatlıkla ödev ve doküman hazırlayabilirim ($\bar{x}=3,87\pm1,14$), sunum programlarını (Ör. powerpoint) iyi bir şekilde kullanabilirim ($\bar{x}=3,84\pm1,11$), ders hakkında arkadaşlarımla internet üzerinden iletişimde bulunmayı severim ($\bar{x}=3,77\pm1,18$), bilgisayarda dosyalar oluşturabilir ve yönetebilirim ($\bar{x}=3,76\pm1,10$), bilgisayarla online araştırma yapmakta kendime güveniyorum ($\bar{x}=3,75\pm1,09$) ve bilgisayarlarla ilgili çok tecrübem var ($\bar{x}=3,67\pm1,16$)” izlemektedir. Bununla beraber en düşük katılımın “Bilgisayarda ödev ve çalışma yapmaktan hoşlanırım ($\bar{x}=3,62\pm1,12$), bilgisayara eğitim amaçlı bir yazılım yükleyebilirim ($\bar{x}=3,59\pm1,27$), hesap tablosu programlarını (Ör. Excel) iyi bir şekilde kullanabilirim ($\bar{x}=3,56\pm1,15$) ve bilgisayar kullanırken ortaya çıkan birçok problemi çözebilirim ($\bar{x}=3,41\pm1,23$) sorularında olduğu görülmektedir.

Öğrenme tercihlerine bakıldığında en çok katılımın “Tablet bilgisayarlar ve akıllı telefonlar hızlı öğrenmeyi sağlar \bar{x}

=3,52±1,29, bilgisayarlar bana göre vazgeçilmezdir ($\bar{x}=3,36\pm1,24$) ve internette çok zaman harcarım ($\bar{x}=3,13\pm1,30$)” sorularında olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla “ Bir bilgiyi öğretmene sormaktan çok bilgisayar kullanarak öğrenmeyi tercih ederim ($\bar{x}=3,08\pm1,35$) ve dersi tablet bilgisayardan veya akıllı telefondan takip etmeyi isterim ($\bar{x}=2,91\pm1,36$)” izlemektedir.

Mobil öğrenme araçlarına karşı tutumlarına bakıldığında, “Tablet bilgisayarlar ve akıllı telefonlar aracılığıyla öğrenmenin zor olduğunu düşünüyorum ($\bar{x}=3,23\pm1,19$) ve bilgisayarlar olmasa da olur ($\bar{x}=3,16\pm1,37$)” şeklinde olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin E-Öğrenmeye Hazır Bulunuşlukları ile Cinsiyet ve Eğitim Gördükleri Bölüm Arasında Farklılık Olup Olmadığına Yönelik Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde öğrencilerin e-öğrenmeye hazır bulunuşlukları ile cinsiyet ve eğitim gördükleri bölüm arasında bir farklılık olup olmadığına ilişkin bulgular ortaya konmuştur. Buna göre öğrencilerin e-öğrenmeye hazır bulunuşluklarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Mann Whitney U testi sonucu Tablo 4’te; öğrencilerin e-öğrenmeye hazır bulunuşluklarının eğitim gördükleri bölüme göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Mann Whitney U testi sonucu ise Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin E-Öğrenmeye Hazır Bulunuşluklarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu

Faktörler	Cinsiyet	Frekans	Grup sıra ortalaması	Mann Whitney U	Z	p
1. Faktör: Teknik beceriler ve yeterlilikler	Kız	147	147,08	1,074	-3,218	0,001
	Erkek	184	181,11			
2. Faktör: Öğrenme Tercihleri	Kız	147	151,40	1,138	-2,486	0,013
	Erkek	184	177,66			
3. Faktör: Mobil öğrenme araçlarına karşı tutum	Kız	147	175,87	1,207	-1,691	0,091
	Erkek	184	158,12			

Buna göre öğrencilerin e-öğrenmeye hazır bulunuşlukları ile cinsiyet değişkeni arasında “Teknik beceriler ve yeterlilikler ile öğrenme tercihleri” faktörlerinde anlamlı bir farklılık tespit edilirken “Mobil öğrenme araçlarına karşı tutum” faktöründe bir farklılık tespit edilememiştir. Buna göre H_1 reddedilmiştir. Bu farklılığın hangi sorularda gerçekleştiğini görmek için “Teknik beceriler ve yeterlilikler ile öğrenme tercihleri” faktörlerini oluşturan her bir soruya ayrı ayrı bakılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 5. Öğrencilerin E-Öğrenmeye Hazır Bulunuşluklarının Cinsiyete Göre Farklılık Tespit Edilen Sorulara Yönelik Bulgular

Bağımsız değişkenler	Cinsiyet	Grup Sıra Ortalaması	Mann Whitney U	Z	p
Bilgisayara eğitim amaçlı bir yazılım yükleyebilirim	Erkek	180,56	10845,5	-3,215	0,001
	Kız	147,78			
E-mail mesajı göndermeyi ve almayı biliyorum	Erkek	174,71	11921,0	-1,994	0,046
	Kız	151,10			
İnternette çok zaman harcarım	Erkek	179,02	11128,0	-2,853	0,004
	Kız	149,7			
Dersi tablet bilgisayardan veya akıllı telefondan takip etmeyi isterim	Erkek	175,85	11711,0	-2,143	0,032
	Kız	153,67			
Bilgisayar kullanırken ortaya çıkan birçok problemi çözebilirim	Erkek	190,48	9020,0	-5,381	0,000
	Kız	135,36			
Bilgisayarda online araştırma yapmakta kendime güveniyorum	Erkek	176,05	11674,5	-2,238	0,025
	Kız	153,42			
Hesap tablosu programlarını (Ör. Excel) iyi bir şekilde kullanabilirim	Erkek	176,43	11604,5	-2,306	0,021
	Kız	152,94			
Bilgisayarlarda dosyalar oluşturabilir ve yönetebilirim	Erkek	176,52	11588,0	-2,341	0,019
	Kız	152,83			
Bilgisayarlar bana göre vazgeçilmezdir	Erkek	178,40	11241,5	-2,721	0,007
	Kız	150,47			

Bağımsız değişkenler	Cinsiyet	Grup Sıra Ortalaması	Mann Whitney U	Z	p
Bilgisayarla ilgili çok tecrübem var	Erkek	181,27	10715,0	-3,376	0,001
	Kız	146,89			

Buna göre toplam 10 soruda öğrencilerin e-öğrenmeye hazır bulunuşlukları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$). Burada dikkat çekici diğer bir önemli bulgu ise 10 soruya erkek öğrencilerin daha fazla katılım göstermesidir. Dolayısıyla erkek öğrencilerin kız öğrencilere kıyasla daha fazla e-öğrenmeye hazır bulduklarını söylemek mümkündür.

Tablo 6. Öğrencilerin E-Öğrenmeye Hazır Bulunuşluklarının Eğitim Gördükleri Bölüme Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu

Faktörler	Eğitim Gördükleri Bölüm	Frekans	Grup sıra ortalaması	Mann Whitney U	Z	p
1. Faktör: Teknik beceriler ve yeterlilikler	Seyahat, Turizm ve Eğlence Hizmetleri	167	161,50	1,294	-0,865	0,387
	Otel, Lokanta ve İkram Hizmetleri	164	170,59			
2. Faktör: Öğrenme Tercihleri	Seyahat, Turizm ve Eğlence Hizmetleri	167	170,76	1,290	-0,915	0,360
	Otel, Lokanta ve İkram Hizmetleri	164	161,16			
3. Faktör: Mobil öğrenme araçlarına karşı tutum	Seyahat, Turizm ve Eğlence Hizmetleri	167	157,43	1,226	-1,658	0,097
	Otel, Lokanta ve İkram Hizmetleri	164	174,73			

Buna göre öğrencilerin e-öğrenmeye hazır bulunuşlukları ile eğitim gördükleri bölüm arasında anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Buna göre öğrencilerin eğitim gördükleri bölümün, e-öğrenmeye hazır bulunuşlukları üzerinde etkili olmadığını söylemek mümkündür. Dolayısıyla H2 kabul edilmiştir.

5. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Teknolojinin giderek yaygınlaşması ve bunun eğitime olan etkileri göz önüne alındığında, e-öğrenme konusunda araştırmalar yapılmasının önemi kolayca görülecektir. Çünkü öğrencilerin amacına uygun bir biçimde alacakları bir eğitim onların mesleklerine daha iyi hazırlanmalarına olanak sağlayacaktır (Olçay ve Düzgün, 2015). Bu yüzden gerçekleştirilen bu araştırmada, önlisans düzeyinde turizm eğitimi alan öğrencilerin e-öğrenmeye hazır bulunuşlukları “Teknik beceriler ve yeterlilikler, öğrenme tercihler ve mobil öğrenme araçlarına karşı tutum” olmak üzere üç faktör altında değerlendirilmiştir (Bkz. Tablo 2).

“Teknik beceriler ve yeterlilikler” faktörü altında yer alan bütün sorular olumlu olarak tespit edilmiştir (Bkz. Tablo 2). Dolayısıyla öğrenciler söz konusu yöntemin kullanışlı olduğu görüşündedirler.

Araştırmada öğrencilerin e-öğrenmeye hazır bulunuşlukları ile cinsiyet değişkeni arasında “Teknik beceriler ve yeterlilikler ile öğrenme tercihleri” faktörlerinde anlamlı bir farklılık tespit edilirken “Mobil öğrenme araçlarına karşı tutum” faktöründe bir farklılık tespit edilememiştir (bkz. Tablo 3). Bununla beraber araştırma sonuçlarına göre erkek öğrencilerin kız öğrencilere kıyasla e-öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk düzeyleri daha yüksektir (bkz. Tablo 4). Bu sonuç gerçekleştirilen diğer araştırma sonuçları ile örtüşmektedir (Braten ve Stromso, 2006; Schumacher ve Morahan-Martin, 2001; Ono ve Zavodny, 2003).

Araştırmaya katılan öğrenciler bir bilgiyi öğretmene sormaktan çok bilgisayar kullanarak öğrenmeyi tercih ederim sorusuna “Ne olumlu ne de olumsuz” görüş bildirmişlerdir. Dolayısıyla öğrenciler bilgiye ulaşma noktasında öğretici faktörünü göz ardı etmemektedir. Tespit edilen bu sonuç, Yükseltürk ve Bulut (2007), tarafından yapılan araştırmayı destekler niteliktedir. Söz konusu araştırmada e-öğrenmede başarının sağlanması için içeriğin olabildiğince eğitici etkisini giderecek şekilde düzenlenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin, dersi tablet bilgisayardan veya akıllı telefonda takip etmeyi isterim, tablet bilgisayarlar ve akıllı telefonlar aracılığıyla öğrenmenin zor olduğunu düşünüyorum ve tablet bilgisayarlar ve akıllı telefonlar hızlı öğrenmeyi sağlar sorularına “Ne olumlu ne de olumsuz” görüş bildirmeleri öğrencilerin bir anlamda bu konuda çekimser kaldıklarını ortaya koymaktadır. Bu duruma sebep olarak öğrencilerin e-öğrenme konusunda yeterli tecrübeye sahip olmadıklarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Diğer taraftan öğrencilerin bilgisayara eğitim amaçlı bir yazılım

yükleyebilirim ve bilgisayarı kullanırken birçok sorunu çözebilirim sorularına “Olumlu” yanıt vermişlerdir. Buna göre öğrencilerin e-öğrenmeye hazır bulduklarını söylemek mümkündür. Diğer bir deyişle öğrencinin eğitim amacıyla yazılım yükleyebilmesi ve karşısına çıkacak birçok sorunu çözebilecek derecede hazır ve özgüvenli oldukları ortaya konmuştur.

Yine bu araştırmada öğrencilerin eğitim gördükleri bölümün e-öğrenmeye hazır bulunuşlukları üzerinde bir etkisi olmadığı tespit edilmiştir. Yapılan alan yazın araştırmasında konunun bu yönünü ele alan bir araştırmaya ise rastlanılmamıştır.

Bu araştırmanın temel amacı göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin teknik beceriler ve yeterlilik düzeylerinin olumlu olduğu görülmektedir. Bu bağlamda mesleki turizm eğitimi içerisinde yer alan derslerin işlenilmesinde e-öğrenme yönteminin daha fazla yer almasının, öğrencilerin akademik başarılarını artıracak düşünülmemektedir.

Bu araştırmada elde edilen sonuçlardan hareketle; meslek yüksekokullarında teorik derslerin e-öğrenme modeli çerçevesinde yürütülmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte e-öğrenmeden beklenen faydayı artırmak için gerekli her hususun dikkate alınması gerekmektedir. Buna göre e-öğrenmeye uygun ders içeriklerinin oluşturulması ve bunun yanı sıra yardımcı hizmetlerinde e-öğrenmeye uygun bir yapıda olması önerilmektedir.

6. Kaynakça

- Afifi, M.H.G. (2011). E-Learning as an alternative strategy for tourism higher education in Egypt. *Quality Assurance in Education*, 19 (4), 357-374.
- Anohina, A. (2005). Analysis of the terminology used in the field of virtual learning. *Educational Technology and Society*, 8 (3), 91-102.
- Akbulut, Y. (2010). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamaları*. İstanbul: İDEAL Kültür Yayıncılık.
- Aslan, Ö. (2006). Öğrenmenin yeni yolu: E-Öğrenme. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(2), 121-32.
- Aydemir, M., Küçük, S. ve Karaman, S. (2012). Uzaktan eğitimde tablet bilgisayar kullanımına yönelik öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi* 1(4), 153-159.
- Azeiteiro, M.O, Nicolau, P.B., Caetano, F.J.P. & Caeiro, S. (2015). Education for sustainable development through e-learning in higher education: experiences from Portugal. *Journal Of Cleaner Production*, 106(1), 308-319.
- Başarmak, U. ve Mahiroğlu, A. (2015). Çevrimiçi öğrenme ortamında kullanılan karikatür animasyonuna ilişkin öğrenci görüşleri. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 6(19), 234-253.
- Braten, I. & Stromso, H.I. (2006). Epistemological beliefs, interest, and gender as predictors of Internet-based learning activities. *Computers in Human Behavior* 22, 1027-1042.
- Büyükoztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, 32(32), 470-483.
- Comrey, A. L., & Lee, H. B. (1992). *A First Course in Factor Analysis*. Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates. Inc., Publishers.
- Döş, B. (2014). Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersinde harmanlanmış öğrenme modelinin uygulanabilirliğinin değerlendirilmesi. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Dziuban, C., Hartman, J., Moskal, P., Sorg, S., & Vetruman, B. (2004). Three ALN modalities: an institutional perspective. *Elements of Quality Online Education: Into The Mainstream* (Pp. 127-148). Needham, MA: Sloan Consortium.
- Forman, D., Nyatanga, L. & Rich, T. (2002). E-learning and education diversity. *Nurse Education Today*, 22, 76-82.
- Ertürk, S. (1998). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Meteksan Yayınları.
- Gelişli, Y. (2015). Uzaktan eğitimde öğretmen yetiştirme uygulamaları: tarihçe ve gelişim. *Eğitim Ve Öğretim Araştırmaları Dergisi* 4(3), 313-321.
- Guri-Rosenblit, S. (2005). Distance education and e-learning: not the same thing. *Higher Education*, 49, 467-493.
- İlhan, M. ve Çetin, B. (2013). Çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk ölçeğinin (ÇÖHBÖ) Türkçe Formunun Geçerlik Ve Güvenirlilik Çalışması. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama* 3(2), 72-100.
- İslam, N.A.K.M. (2016). E-Learning system use and its outcomes: moderating role of perceived compatibility. *Telematics and Informatics*, 33(1), 48-55
- Kaymak, Z. D. ve Horzum, M. B. (2013). Çevrimiçi öğrenme öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeyleri, algıladıkları yapı ve etkileşim arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1783-1797.
- Kline, P. (1994). *An Easy Guide To Factor Analysis*:. New York: Routledge.
- Leh, A. (2002). Action research on hybrid courses and their online communities. *Education Media International*, 39(1), 31-38.
- Mayerová, S. H. ve Rosická, Z. (2015). E-Learning Pros And Cons: Active Learning Culture?. *Procedia - Social And Behavioral Sciences*, 191, 958 - 962.

- Olçay, A. & Döş, B. (2016). Turizm Eğitimi Alan Öğrencilerin İnternete Dayalı Uzaktan Eğitim Yöntemine Yönelik Görüşlerinin Belirlenmesi. *Çankırı Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 727-750.
- Olçay, A., Yıldırım, İ., & Sürme, M. (2015). Turizm Eğitimi Alan Öğrencilerin Staj Eğitimi Hakkında Görüşleri: Gaziantep İli Örneği. *Journal of Higher Education & Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 5(3), 324-334.
- Olçay, A., & Düzgün, M. (2015). Turizm eğitimi gören öğrencilerin meslek seçimlerinin kariyer çapaları ile uygunluğunun değerlendirilmesi. *Kastamonu eğitim dergisi*, 24(3), 1127-1148.
- Ono, H., & Zavodny, M. (2003). Gender and the internet. *Social Science Quarterly*, 84, 111-121
- Pillay, H. Irving, K. & Tones, M. (2007). Validation of the diagnostic tool for assessing tertiary students' readiness for online learning. *Higher Education Research Development*, 26 (2), 217-234.
- Rosenberg, Marc J. (2001). E-Learning strategies for delivering knowledge in the digital age. , New York: McGraw-Hill Companies.
- Schumacher, P., and Morahan-Martin, J. (2001). Gender, internet and computer attitudes and experiences. *Computers in Human Behavior*, 17, 95-110.
- Tuna, A. ve Kaçar, A. (2005). İlköğretim matematik öğretmenliği programına başlayan öğrencilerin lise 2 matematik konularındaki hazır bulunuşluk düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 117-128.
- UNWTO, (2017). http://cf.cdn.unwto.org/sites/all/files/pdf/unwto_barom17_01_january_excerpt_.pdf 21.07.2017 tarihinde erişilmiştir.
- 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.
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2004). *Spss uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yükseltürk, E. & Bulut, S. (2007). Predictors for student success in an online course. *Educational Technology and Society*, 10 (2), 71-83.
- Zengin, R. ve Can, T. (2010). Oluşturmacılık kuramı bağlamında çevrimiçi öğretim platformu Moddle'in öğretmen yetiştirmede kullanımı. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 55-73.



Sınıf Yönetimi Stilleri Ölçeği'nin Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi¹

Investigating the Psychometric Characteristics of Classroom Management Styles Scale

Sümer AKTAN^a, Fahri SEZER^a

^aBalikesir Universitesi Necatibey Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik ABD

Öz

Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin sınıf yönetimi stillerini belirlemek için geliştirilen Sınıf Yönetimi Stilleri Ölçeği'nin (SYSÖ) Türkçeye uyarlanmasını yapmaktır. Uygun örnekleme yöntemi ile belirlenen Millî Eğitim Bakanlığında farklı kurumlarda ve branşlarda olan toplam 306 öğretmen katılmıştır. Araştırma kapsamında ölçme aracı Türkçeye çevrilerek psikometrik özellikleri incelenmiştir. Ölçme aracının yapı geçerliliği Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile gerçekleştirilmiştir. Faktör analizi öncesinde, analiz için gerekli olan eksik, hatalı değerler, normallik varsayımları test edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre DFA ile test edilen 12 maddelik ve dört boyutlu ölçeğin yeterli uyum iyiliği indekslerine sahip olduğu görülmüştür. Madde analizleri yapılan ölçeğin maddelerinin yeterli ayırt edicilik gücüne sahip olduğu belirlenmiştir. SYSÖ alt boyutları arasındaki ilişkiler için Pearson Korelasyon Katsayısı, ölçeğin iç tutarlılık katsayısının belirlenmesinde ise Cronbach Alpha katsayısı kullanılmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık düzeylerinin alt boyutlar ve genel düzeyde kabul edilebilir aralıklarda olduğu tespit edilmiştir.

Abstract

The aim of this study is to adapt Inventory of Classroom Management Style (ICMS), a scale used to determine classroom management style of teachers, into Turkish. 306 teachers, who currently work under Ministry of National Education in Turkey, have participated in the study where appropriate sampling was used. Within the scope of the study, the aforesaid inventory was translated into Turkish and psychometric aspects were investigated. Construct validity of the inventory was determined by Exploratory Factor Analysis (EFA) and Confirmatory Factor Analysis (CFA). Any incomplete or inaccurate values as well as normality assumptions required for analysis were tested prior to conducting factor analysis. Based on the findings, it was found that the inventory, containing 12 items and four dimensions, had sufficient goodness of fit indices. Item analysis was performed for the items of the scale and it was found out that the items were capable for sufficient distinctiveness. Pearson correlation coefficient was used for correlations between sub-dimensions of ICMS whereas Cronbach's alpha was used to determine internal consistency (i.e. reliability) of the scale. Internal consistency levels of the scale were found to be within the acceptable limits in terms of sub-dimensions and general level.

Anahtar Sözcükler

sınıf yönetimi
sınıf yönetimi stilleri
sınıf yönetim stilleri ölçeği
doğrulayıcı faktör analizi
ölçek uyarlama

Keywords

classroom management
styles of classroom
management,
scale of classroom
management styles
confirmatory factor analysis
scale adaptation

Extended Abstract

A number of variables affect teaching activities or teaching service provided by teachers to students. When managing the teaching process, teachers are required to take into account all of such variables. The quality of interaction between teachers and students as well as classroom atmosphere are considered to be some of the most significant variables in ensuring that students acquire target behaviors during teaching and learning process. The quality of such interaction between teachers and students, interaction and dialogue atmosphere in the classroom as well as teachers' behaviors towards students during this process in general have an effect on students' interest towards the lesson and their motivation levels as well as having a significant effect on academic achievement of students. In other words, interaction patterns adopted by teachers in the classroom as well as techniques and behaviors that are used in the management and orientation of learning process can be said to have a significant effect on learning process. In this respect, determination of approaches and styles adopted by teachers in the classroom management becomes a crucial subject. Teacher and student interaction as well as teacher behavior while teaching in the classroom can be considered to reflect their classroom management styles. In this context, classroom management style should be considered as a combination of factors critical in effective and efficient orientation of teacher and student interaction as well as teaching and learning process.

Another inventory adapted to Turkish within the context of classroom management is called Inventory of Classroom Management Styles developed by Bosworth (1997). The inventory was adapted from the inventory of parenting styles developed by John T. Santrock into the scope of classroom management by Bosworth. This inventory was later adapted to Turkish by Ekici (2004). The said inventory consists of a total of 12 items and 4 sub-dimensions. This inventory has been currently designed as a 5 point Likert-type scale which makes it easy for providing answers. Data from 306 teachers were collected to determine the validity and reliability of the Turkish version of the inventory. In this study, in which convenience sampling was used, Explanatory Factor Analysis (EFA) and Confirmatory Factor Analysis (CFA) were used for data analysis. Internal consistency of the inventory was determined by Cronbach's alpha. Based on the findings, the inventory consisting of 12 items and 4 sub-dimensions, tested by DFA, was found to have sufficient goodness of fit indices. Item analysis was performed for the items of the inventory and it was found out that the items were capable for sufficient distinctiveness. Pearson Correlation Coefficient was used for correlations between sub-dimensions of ICMS whereas Cronbach's alpha was used to determine internal consistency (i.e. reliability) of the inventory. Internal consistency levels of the inventory were found to be within the acceptable limits in terms of sub-dimensions and in general.

Following evaluation of its linguistic equivalence, the reliability of the inventory was examined, and then EFA and CFA were performed for validity. Internal consistency of the scores from the inventory was determined by Cronbach's alpha. It was found that the sub-dimensions of the inventory varied between .69 and .71 whereas alpha coefficient in general was found to be .82. Spearman-Brown coefficient was also calculated. Spearman-Brown split-half reliability was found to be .72. In the study by Ekici (2004), it was reported that reliability coefficient between the sub-dimensions varied between .78 and .84 whereas internal consistency coefficient in general was .87. In another study conducted by Kurt (2013), the inventory adapted by Ekici was used and internal consistency of the inventory was reported to be .87. Ekici, Aluçdibi and Öztürk (2012) reported that the internal consistency coefficient of the inventory in general was .68. Compared to reliability levels of previous studies, internal consistency of the scores was found to be approximate to one another.

The only study on the construct validity of the inventory was conducted by Akman and Umay (2007). In the study, the inventory was found as five factor but no finding was reported on item analysis. An analysis of the construct validity in terms of item distinctiveness and CFA would contribute to development of the inventory in terms of quality. Therefore, the construct validity of the inventory was examined by Exploratory Factor Analysis (EFA) followed by Confirmatory Factor Analysis (CFA) to test the compatibility of the model. EFA results indicated that 12-item inventory included four factors whereas factor loads varied between .760 and .865, and the total variance was 66.68%. Considering that factor loads were high and total variance was above the mean value, the construct validity of the inventory was found to be satisfactory. CFA analysis results indicated that factor loads were high and error variances were low. Fit indices indicate perfect compatibility. R^2 values, indicating the rate which accounts for implicit variables of the observed variables, were also calculated. When the values were compared to $R^2 > .49$ proposed by Bollen (1989), it was found that six items were under this value. However, decision was made to include these items considering the item analysis results as well as EFA and CFA values. As the inventory consists of a small number of items and providing answers is easy, it can be used efficiently in studies on classroom management.

1. Giriş

Öğrenci başarısı günümüzde hem gelişmiş hem de gelişmekte olan ülkeler için temel bir sorun olmaya devam etmektedir (Belsonve Husted, 2015; Hanushek, Kain, Markman ve Rivkin, 2003; Koellner, Karen ve Jacobs, 2015; Rowan, Correnti ve Miller, 2002). Öğrenci başarısını etkileyen değişkenler üzerinde yapılan çalışmalarda farklı faktörlerin bu süreç üzerinde etkili olduğu ifade edilmiştir. Örneğin öğrencinin sosyoekonomik düzeyi (Guo, Marsh, Parker, Morin ve Yeung, 2015; Iizuka, Barrett, Gillies, Cook ve Marinovic, 2015; Sezer, 2016), öğretmenin profesyonellik düzeyi (McLaughlin ve Talbert, 2006), teknoloji entegrasyonu (Lei ve Zhao, 2007; Mouza, 2003), okul kültürü ve iklimi (MacNeil, Prater, ve Busch, 2009; Maslowsky, 2001), eğitim programı (McCaffrey, Hamilton, Stecher ve et all, 2001) ve sınıf iklimi (Ames ve Archer, 1988; Ames, 1992; Jones ve Jones, 2010; Martin, 2004) bu değişkenler içinde ele alınmaktadır. Öğrenme ve öğretme sürecinin etkili ve verimli bir şekilde yürütülmesinde yukarıda bahsi geçen faktörlerin iki şekilde etkisi olacağı söylenebilir. Bunların bir kısmı öğrenme sürecine doğrudan etki ederken diğerleri de bu etkiyi dolaylı yoldan göstermektedir. Bu bağlamda öğretmen ve öğrenci etkileşim süreci ve sınıf ikliminin değişkenlerini doğrudan etkili faktörler içinde ele almak mümkündür.

Öğrenme ve öğretme sürecinde hedef davranışların öğrenciye kazandırılmasında, öğretmen ve öğrenci etkileşiminin niteliği ve sınıf ikliminin oldukça önemli bir değişken olduğu vurgulanmaktadır (Abry, Rimm-Kaufman, Larsen ve Brewer, 2013; Hattie ve Timperley, 2007; Skipper ve Douglas, 2015). Öğretmenin bu süreç içinde öğrenci ile kuracağı iletişim türü, sınıf içinde etkinliklerdeki iletişim ve diyalog ortamı, öğretmenin öğrencilere yönelik davranışları genel olarak öğrencilerin derse dönük ilgi ve motivasyon düzeylerini etkilediği gibi, akademik başarı üzerinde de önemli düzeyde etki gösterdiği görülmektedir (Aktan ve Tezci, 2013; Christophel, 1990; DuFour ve Marzano, 2015; Fredricks, Blumenfeld ve Paris, 2004; Skinner ve Belmont, 1993; Wentzel ve Brophy, 2014; Urhahne, 2015; Sezer ve İşgör, 2010). Diğer bir ifade ile öğretmenin sınıf içinde kuracağı iletişim örgüsü ve öğrenme sürecini yönetmesi ve yönlendirmesinde kullandığı teknikler ile davranışlarının, öğrencilerin öğrenme sürecini önemli ölçüde etkilediği söylenebilir. Buda öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullandıkları yaklaşımların veya stillerin belirlenmesini önemli hâle getirmektedir. Öğretmenlerin sınıf içinde öğrencilerle kurdukları iletişim ve ders içindeki davranışlarını genel olarak onların sınıf yönetimi stillerinin bir yansıması olarak ele almak mümkündür. Bu bağlam içinde sınıf yönetim stilini, öğretmenin sınıf içinde öğrencilerle kurduğu iletişim süreci ve öğrenme öğretme sürecinin etkili ve verimli bir şekilde yürütülmesinde kritik olan faktörlerin bir bileşkesi olarak ele almak gerekmektedir.

Sınıf Yönetim Stilleri Ölçeği

Sınıf yönetimi bağlamında Türkçeye uyarlanan ölçeklerden biri de Bosworth (1997) tarafından geliştirilen Sınıf Yönetimi Stilleri Ölçeği'dir. Ölçek, John T. Santrock tarafından geliştirilen ebeveynlik stilleri ile ilgili ölçek çalışmasından Bosworth tarafından sınıf yönetimine uyarlanmıştır. Ölçeğin Türkçeye uyarlanması Ekici (2004) tarafından yapılmıştır. Ölçek toplam 12 madde ve dört alt boyuttan oluşmaktadır. Bosworth (1997) öğretmenlerin temelde dört sınıf yönetimi stiline sahip olduklarını ileri sürmektedir. Bu stiller sırasıyla baskıcı, yetkeci, serbest ve ilgisiz olarak verilmiştir (Bosworth, 1997). Baskıcı sınıf yönetim stilinde öğretmenin sınıf üzerinde net ve kesin bir egemenlik kurduğu söylenebilir. Bu stile sahip öğretmenler öğrencilerin sınıf kurallarına kesinkes uymalarını talep ederler ve kuralların uygulanmasında istisnalara sıcak bakmazlar. (Bosworth, 1997; Ekici, 2004). Yetkeci sınıf yönetim stili, sınıf yönetiminde öğrenci üzerinde kontrol uygulasa da bu kontrolün mantıksal nedenleri vardır. Bu yönetim stili benimseyen öğretmenler, sınıf içinde oluşturdukları kuralların nedenlerini öğrencilere açıklar. Bu öğretmenler için öğrencileri azarlamak doğru bir davranış değildir. Öğrencilerin yanlış davranışlarının kibarca uyarılması esastır. Sınıf iklimi genelde pozitifdir. Öğrencilerin eleştiri ve değerlendirmeleri öğretmen için önemlidir. (Bosworth, 1997; Ekici, 2004). Serbest sınıf yönetim stili Bosworth (1997a) tarafından belirlenen üçüncü yönetim stildir. Bu stile sahip olan öğretmenler öğrencilerin duygularına oldukça önem verirler ve onları asla incitmezler. (Bosworth, 1997; Ekici, 2004). İlgisiz sınıf yönetim stilinde ise öğretmenin sınıfta varlığı veya yokluğu belli değildir. Bir diğer ifadeye göre bu tarz bir yönetim stiline sahip öğretmenler için esas önemli olan öğretim değil sınıf içerisinde vakit geçirmektir. (Bosworth, 1997; Ekici, 2004).

Bosworth (1997) tarafından geliştirilen ve Ekici (2004) tarafından Türkçeye uyarlanan bu ölçek farklı çalışmalarda kullanılmıştır (Aluçdibi ve Ekici, 2012; Ekici, Aluçdibi ve Öztürk, 2012; Kurt, 2013; Yılmaz, 2011). Ölçeğin yapı geçerliliği ise Akman ve Umay (2007) tarafından yapılmıştır. Akman ve Umay (2007) tarafından yapılan çalışmada ölçeğin Açıklayıcı Faktör Analizi yapılarak faktör yapısı belirlenmiştir. Yapılan çalışmada ölçeğin beş faktörlü bir yapı gösterdiği belirlenmiştir. Bununla beraber bu çalışmada da ölçeği oluşturan maddelerin ayırt ediciliklerine ilişkin herhangi bir bulgu belirtilmemiştir. Bir ölçeğin sahip olması gereken en önemli özellikler içinde yapı geçerliliği, iç tutarlılık ve maddelerin ayırt edicilik gücü geldiği için (Messick, 1995), Sınıf Yönetim Stilleri Ölçeği'nin (SYSÖ) yapı geçerliliğinin araştırılması ve elde edilen modelin Doğrulayıcı Faktör Analizi ile uyumluluğunun test edilmesinin ölçeğin niteliğine

önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2. Yöntem

Araştırma Modeli

SYSÖ'nün geçerlik ve güvenilirliğini belirlemeye yönelik olarak yapılan bu çalışmada betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmada örnekleme yöntemi olarak uygun örnekleme (convenient sampling) yöntemi kullanılmıştır (Fink, 2003). Sınıf Yönetimi Profili Ölçeği toplam 306 öğretmenden oluşan bir gruba uygulanmıştır. Öğretmenlerin %59.8'i (n=183) erkek, %40.2'si (n=123) kadındır. Öğretmenlerin yaşları 27-54 arasında değişmekte olup ortalaması 36.5, standart sapma değeri ise 5.78'dir. Öğretmenlerin kıdemleri ise sırasıyla 1-10 yıl (n=121 / %39.5); 11-20 yıl (n=148 / %48.4); 21-30 yıl (n=35 / %11.4); 31 yıl ve üstü (n= 2 / %0.7) olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin branş olarak dağılımı ise sınıf öğretmeni (n=53 / %17.3); branş öğretmeni (n=253 / %82.7) olarak gerçekleşmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak Bosworth (1997a) tarafından geliştirilen Sınıf Yönetim Stili Ölçeği kullanılmıştır. Bunun dışında katılımcıların yaş, cinsiyet, branş ve kıdem gibi değişkenleri de demografik bilgi formu ile elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

Veri analizine başlamadan önce veri setinde hatalı girilen değerlerin olup olmadığı incelenmiştir. Hatalı olduğu belirlenen 18 form işleme alınmamıştır. Bu işlemin ardından kayıp değerlerin düzeyi araştırılmış, bu düzeyin de oldukça düşük olduğu tespit edilmiştir. Ölçekten alınan puanların normal dağılım özelliği gösterip göstermediğinin belirlenmesi için her bir maddeye ilişkin çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda maddelerin çarpıklık ve basıklık düzeylerinin anlamlı olduğu, yine Shapiro Wilk ve Kolmogorof-Smirnof testlerinin sonuçlarının .05 düzeyinde anlamlı olması dağılımın normallik varsayımını karşılamadığını göstermektedir. Literatürde normallik varsayımının karşılanmadığı durumlarda Doğrulayıcı Faktör Analizi için parametre kestiriminde Satorra Bentler Chi Square değerinin verilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Bu nedenden dolayı çalışmada Diagonally Weighted Least Square (DWLS) yöntemi uygulanmıştır. Açımlayıcı Faktör Analizi SPSS 21 programında yapılmıştır. Ölçeğin iç tutarlılığı için Cronbach Alpha katsayısı kullanılmıştır. Doğrulayıcı Faktör Analizi ise Lisrel 8.54 paket programı kullanılarak yapılmıştır. Madde analizi için üst ve alt %27'lik gruplar kullanılmış ve Bağımsız Örneklem t-Testi ile analiz yapılmıştır. Ölçeğin alt boyutlarının birbirleri ile ilişkisinin belirlenebilmesi amacıyla Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır.

3. Bulgular

Dilsel Eşdeğerliliğe İlişkin Bulgular

Ölçeğin dilsel eş değeri belirlenebilmesi için 55 İngilizce öğretmenliği son sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Uygulama 2 hafta ara ile gerçekleştirilmiştir. İlk uygulamada ölçeğin İngilizce formu verilmiş, 2 hafta sonra da ölçeğin Türkçe formu uygulanmıştır. Ölçeğin dilsel eşdeğerliliğine ilişkin Pearson korelasyon katsayıları Tablo 1'de sunulmuştur.

Çizelge 1. SYSÖ Dilsel Eşdeğerliliğe İlişkin Pearson Korelasyon Değerleri

Madde No	r	Madde No	r
1	0.69	7	0.81
2	0.72	8	0.77
3	0.91	9	0.87
4	0.73	10	0.79
5	0.83	11	0.89
6	0.68	12	0.75

Çizelge 1 incelendiğinde dilsel eşdeğerlilik formları arasındaki korelasyon düzeylerinin 0.68 ile 0.91 arasında değiştiği görülmektedir. Elde edilen bu değerler doğrultusunda ölçeğin dilsel eşdeğerlilik özelliğine sahip olduğu söylenebilir. Ölçeğin önceki uyarlamalarında (Akman ve Umay, 2007; Ekici, 2004) dilsel eşdeğerliliğe ilişkin herhangi bir bulgu

rapor edilmediğinden, bu çalışmada elde edilen bulgular ile karşılaştırma yapılamamıştır.

Madde Analizine İlişkin Bulgular

SYSÖ'nün madde analizinde sırasıyla düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları ve alt-üst %27'lik grup karşılaştırmaları yapılmıştır. Tablo 2'de maddelere ait aritmetik ortalama, standart sapma, faktör yükleri, ortak varyans ve düzeltilmiş madde-toplam korelasyon katsayıları verilmiştir.

Çizelge 2. Sınıf Yönetim Stilleri Ölçeği Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Faktör Yüğü, Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonları (N= 306)

Ölçek Maddeleri	\bar{x}	SD	Faktör Yüğü	Ortak Varyans	r_{jx}
1	3.64	1.28	.81	.67	.45
2	3.23	1.19	.76	.60	.33
3	3.46	1.27	.70	.61	.34
4	4.11	1.36	.79	.72	.63
5	3.37	1.37	.82	.68	.38
6	3.43	1.25	.82	.71	.42
7	4.16	1.41	.81	.74	.62
8	4.10	1.35	.80	.67	.62
9	3.67	1.29	.74	.70	.50
10	3.60	1.27	.81	.71	.49
11	3.73	1.37	.76	.76	.55
12	3.31	1.27	.74	.62	.38

Çizelge 2 incelendiğinde SYSÖ oluşturan maddelerin aritmetik ortalamalarının 3.23 ile 4.16 arasında değıştiğı görülmektedir. Ters madde kodlaması olmayan ölçeğın ortak varyansları ise .60 ve .76 arasında değışmektedir. Ortak varyansların yüksek olması verilerdeki farklılaşmayı açıklama noktasında ölçeğın maddelerinin iyi çalıştığı anlamına gelmektedir. Ölçekten elde edilen puanların düzeltilmiş madde toplam korelasyon değerleri ise .38 ile .63 arasında değışmektedir. Büyüköztürk (2007) ve Şencan (2005) madde toplam korelasyon değerlerinin .30'un üzerinde olması gerektiğini belirtmektedir. Bu bağlamda elde edilen değerlerin yeterli olduğu söylenebilir. Ölçeğın maddelerinin ayırt edicilik güçlerinin belirlenmesi için %27 alt-üst gruplar analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Çizelge 3. Sınıf Yönetim Stili Ölçeği Alt-Üst Grup t Değerleri

Madde No		\bar{x}	SD	Df	T
1	Alt Grup	1.94	0.73	164	30.484*
	Üst Grup	4.79	0.40		
2	Alt Grup	1.79	0.40	164	38.377*
	Üst Grup	4.51	0.50		
3	Alt Grup	1.91	0.56	164	33.508*
	Üst Grup	4.64	0.48		
4	Alt Grup	2.44	1.28	164	16.402*
	Üst Grup	4.73	0.44		
5	Alt Grup	1.66	0.47	164	43.086*
	Üst Grup	4.76	0.45		
6	Alt Grup	1.92	0.40	164	44.765*
	Üst Grup	4.78	0.41		
7	Alt Grup	2.36	1.25	164	16.719*
	Üst Grup	4.80	0.39		
8	Alt Grup	2.41	1.13	164	18.613*
	Üst Grup	4.85	0.35		
9	Alt Grup	2.04	0.59	164	36.104*
	Üst Grup	4.84	0.36		
10	Alt Grup	2.04	0.72	164	30.511*
	Üst Grup	4.81	0.38		
11	Alt Grup	1.89	0.83	164	28.772*
	Üst Grup	4.81	0.38		

Madde No		x	SD	Df	T
12	Alt Grup	1.70	0.47	164	39.560*
	Üst Grup	4.65	0.48		

$p < 0.01^*$

Tablo 3'te verilen değerler incelendiğinde t değerlerinin ($p < 0.01$) düzeyinde anlamlı olduğu belirlenmiştir. Bu bulgudan hareketle ölçeği oluşturan maddelerin ayırt edicilik güçlerinin yeterli düzeyde olduğu söylenebilir.

Güvenirlilik

Ölçekten elde edilen ölçümlerin iç tutarlılığının belirlenebilmesi için Test Tekrar Test güvenirliliği, iç tutarlılık katsayısı için Cronbach Alfa katsayısı ve iki yarı güvenirliliği kullanılmıştır. Yine elde edilen ölçümler için Pearson korelasyon katsayıları da ayrıca incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Çizelge 4. SYSÖ Toplam ve Alt Boyutları için Test tekrar test, İç tutarlılık ve İki yarı Güvenirlilik Yöntemleriyle Hesaplanan Güvenirlilik Katsayıları

	Test Tekrar Test Güvenirliliği (15 Günlük Ara)	Test Tekrar Test Güvenirliliği (60 Günlük Ara)	İç Tutarlılık Katsayısı	Spearman Brown İki Yarı Güvenirliliği
Otoriter	.78**	.75**	.68	.69
Yetkeci	.73**	.70**	.70	.73
Serbest	.72**	.69**	.75	.69
İlgisiz	.71**	.65**	.76	.71
SYSÖ Genel	.75**	.70**	.82	.72

$p < 0.01^{**}$

Ölçeğin test tekrar test güvenirlilik uygulaması 120 öğretmen üzerinde yapılmıştır. Elde edilen ölçümlerin Pearson korelasyon katsayıları incelendiğinde ($p < 0.01$) elde edilen değerlerin anlamlı olduğu görülmüştür. Ölçeğin alt boyutları içinde en yüksek iç tutarlılık düzeyinin (.76) ile ilgisiz alt boyutunda olduğu, en düşük korelasyon katsayısının ise (.68) ile otoriter alt boyutunda gerçekleşmiştir. Ölçeğin tamamı için belirlenen iç tutarlılık katsayısı ise .82'dir. Elde edilen bu değer ölçeğin iç tutarlılık açısından yeterli olduğuna karar verilmiştir (Nunnally ve Bernstein, 1994; Şencan, 2005). Tablo 5'te ise ölçeğin alt boyutları arasındaki korelasyonlar görülmektedir.

Çizelge 5. SYSÖ Alt Boyutlar ve Toplam Puanlar Arasındaki Korelasyon Düzeyleri

Alt Boyutlar	Baskıcı	Yetkeci	Serbest	İlgisiz
Baskıcı	1.00	.28**	.32**	.28**
Yetkeci	.27**	1.00	.63	.34**
Serbest	.32**	.60**	1.00	.47**
İlgisiz	.26**	.34**	.47**	1.00
Toplam SYSÖ	.63**	.76**	.83**	.67**

$p < 0.01^{**}$

Çizelge 5 incelendiğinde alt boyutlar arasında en yüksek korelasyon düzeyi yetkeci stil ile serbest stil arasında (.63) ve en düşük korelasyon düzeyi de ilgisiz ve baskıcı stil (.26) arasında gerçekleşmiştir. Alt boyutlar ve toplam puan arasındaki korelasyon düzeyinin ise yüksek olduğu görülmektedir. Ölçeği oluşturan alt boyutlar arasındaki korelasyon düzeylerinin düşük ve orta düzeyde değerler alması ölçeğin tek boyutlu bir yapı göstermediğinin işaretidir (Şencan, 2005). Diğer taraftan ölçeğin alt boyutları ile ölçeğin geneli arasındaki korelasyon düzeylerinin ortanın üstü ve yüksek olması alt boyutların aynı yapıyı ölçütlerinin bir göstergesi olarak alınabilir. Bu bağlamda elde edilen bu sonucun teyidi için ölçek alt boyutları ortalamalarının arasındaki farkın anlamlılığı da test edilmiştir. Bağımlı grup t-testine ilişkin sonuçlar Çizelge 6'da sunulmuştur.

Çizelge 6. SYSÖ Alt Boyutlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları

	Aritmetik Ortalamalar Arasındaki Fark	t Değeri
Otoriter-Yetkeci	.66	3,59**
Otoriter-Serbest	-1.47	-8.69**
Otoriter-İlgisiz	-.41	-2.40**
Yetkeci-Serbest	.87	-6.40**

	Aritmetik Ortalamalar Arasındaki Fark	t Değeri
Yetkeci-İlgisiz	.19	1.17**
İlgisiz-Serbest	1.06	6.77**

$p < 0.01$ **

Tablo 6’da sunulan değerler incelendiğinde Tablo 5’teki sonuçların doğrulandığı görülmektedir. Elde edilen t değerlerinin hepsinin anlamlı olması ölçeği oluşturan alt boyutların ayrı birer yapıyı ölçtüğünü gösterdiği söylenebilir.

Geçerlik Çalışmasına İlişkin Bulgular

SYSÖ geçerlik çalışması iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Geçerlik çalışmasının ilk aşamasında Açıklayıcı Faktör Analizi yapılmış ve orijinali beş faktörlü ölçeğin faktör yapısı doğrulanmıştır. Bu uygulama SPSS 21 paket programında yapılmıştır. Ölçeğin Doğrulayıcı Faktör Analizi ise Lisrel 8.54 programında yapılmıştır.

Açıklayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular

Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) için ilk olarak KMO sonuçları incelenmiştir. Elde edilen KMO sonucu .80 bulunmuştur. Bu sonuç ölçekten elde edilen verilere faktör analizi yapılması için uygunluk düzeyinin yeterli olduğunu belirtmektedir. Bartlett Küresellik Testi ise (Chi Square 1172.870 $p = 0.00$) anlamlı bulunmuştur. Bu iki veriden elde edilen sonuca göre faktör analizinin uygun olduğuna karar verilmiştir. Temel Bileşenler Analizi ve Varimax rotasyonu uygulanan analizin sonuçları Çizelge 7’de verilmiştir.

Çizelge 7. Sınıf Yönetimi Profili Ölçeği AFA Sonuçları

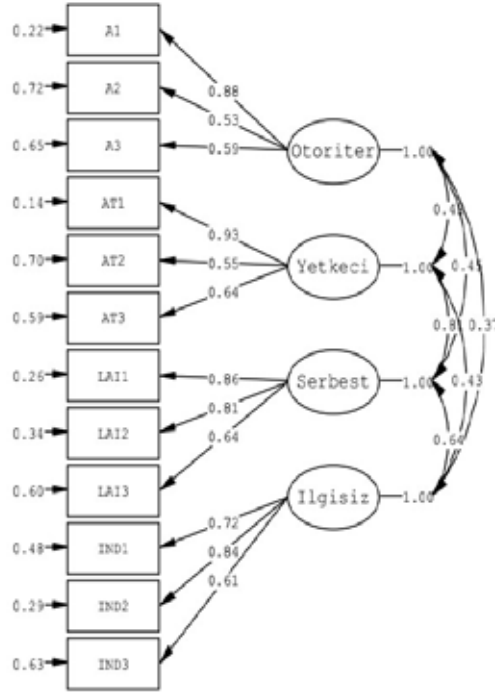
Maddeler	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Ortak Faktör Varyansı
M1	.80				.67
M2	.76				.60
M3	.69				.61
M4		.79			.72
M5		.82			.68
M6		.82			.71
M7			.81		.74
M8			.80		.67
M9			.84		.70
M10				.81	.71
M11				.86	.71
M12				.84	.62
Özdeğer	3.665	1.758	1.510	1.069	
Açıklanan Varyans	30.54	14.65	12.58	8.91	
Açıklanan Toplam Varyans	66.686				

Ölçek geliştirme veya uyarlama çalışmalarında yapılan AFA uygulamalarında bir maddenin bir faktör altında yer alabilmesi için faktör yükünün en az .40 olması gerektiği vurgulanmaktadır (DeVellis, 2003; Field, 2005). Tablo 7’de yer alan değerler incelendiğinde birinci alt boyutta yer alan maddelerin faktör yükleri .80 ile .69 arasında; ikinci alt boyutta yer alan maddelerin faktör yükleri .79 ile .82 arasında; üçüncü alt boyutta yer alan maddelerin faktör yükleri .81 ile .84 arasında ve son alt boyutta yer alan maddelerin faktör yükleri .81 ile .84 arasında değişim göstermektedir. Tüm faktörlerin açıkladığı toplam varyans %66.68 olarak belirlenmiştir.

Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular

Dört faktörlü ölçme aracına DFA uygulanabilmesi için literatürde bazı ön koşulların sınanması gerektiği vurgulanmaktadır. Bu ön koşullar içinde eksik değerler ve çoklu doğrusal bağlantılılık varsayımları yer almaktadır (Ullman, 2001). Bu bağlamda veri setindeki eksik değerler frekans tablosu aracılığı ile incelenmiş ve veri setinde herhangi bir sorun olmadığı görülmüştür. Çoklu bağlantılılık olup olmadığı ise korelasyon düzeyleri aracılığı ile incelenmiştir (Gujarati, 1995; Kleinbaum, Lawrence ve Muller, 1988). Alt boyutlar arasındaki ve maddelerin birbirleriyle korelasyon düzeyleri arasındaki ilişki miktarının .60-.80 arasında olması istenen bir durumdur (Kline, 2005). Yapılan incelemede maddelerin birbirleriyle olan korelasyon düzeyleri ve alt boyutlar arasındaki korelasyon düzeylerinin istenilen sınırlar arasında olduğu görülmüş ve bu durum çoklu doğrusal bağlantının olmadığı şeklinde yorumlanmıştır. Doğrusal bağlantılı ile ilgili bir diğer incelemede Varyans Şişirme Faktörü (VIF) hesabıdır. VIF değeri büyüdükçe değişkenler arasın-

daki çoklu doğrusal bağlantı o derecede artar. Genelde VIF değeri 10 üzerinde olduğunda o değişkenler arasında çoklu bağlantının olduğu kabul edilmektedir. VIF değerleri 1.149 ile 1.829 arasında değişmektedir. Yine tolerans değerleri ise .547 ve .805 arasında değişmektedir. Elde edilen bu değerlerden hareketle veri setinde çoklu doğrusal bağlantı olmadığı kararı verilmiştir. DFA uygulamasında hangi metodun kullanılacağına belirlenmesinde ise veri setinin basıklık ve çarpıklık durumu incelenmiştir. Yapılan incelemede veri setinin normal dağılmadığı görülmüştür. Böyle durumlarda Satorra Bentler Chi square değerinin hesaplanması gerekmektedir (Bentler, 1995; Satorra ve Bentler, 1994). Çalışmada metod olarak DWLS kullanılmış ve sırasıyla $S-Bx^2/sd$, $RMSEA$, CFI , GFI ve $NNFI$ indeksleri hesaplanmıştır. Modelin veriye yeterli/kabul edilebilir düzeyde uyum sergilediğinin kabul edilebilmesi için ilgili indeks değerlerinin $S-Bx^2/sd \leq 5$ (Sümer, 2000), $RMSEA \leq .08$ (McDonald ve Moon-Ho, 2002), $CFI \geq .95$ (Hu ve Bentler, 1999), $GFI > .90$ (Jöreskog ve Sörbom, 1993) ve $NNFI \geq .95$ (Hu ve Bentler, 1999) verilen değerlerde olması niteliği aranmıştır. DFA ilişkin standardize edilmiş katsayıları gösteren Path diyagramı Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1 SYSÖ’nün 12 Maddelik Türkçe Formuna İlişkin Standardize Edilmiş Katsayıları Gösteren Path Diyagramı

Path diyagramı incelendiğinde alt boyutların birbirleri ile olan korelasyon düzeyleri .37 ile .81 arasında değiştiği ve her bir alt boyutun faktör yükleri ve hata varyanslarının kabul edilebilir sınırlar içinde yer aldığı görülmektedir. DFA uygulamasında hata varyanslarının düşük ve faktör yüklerinin yüksek olması modelin uyumluluğunu göstermesi açısından önemlidir. Bununla birlikte modelin daha net bir şekilde yorumlanabilmesi için uyumluluk indekslerinin de hesaba katılması gereklidir. DFA sonucunda elde edilen uyum indeksleri $S-Bx^2/sd = 115.05 / 48 (2.39) p=0.00$; $RMSEA = .068$; $CFI = 1.00$; $GFI = .99$ ve $NNFI = 1.00$ olarak bulunmuştur. $S-Bx^2/sd$ değerinin $2.39 < 3$ düzeyinde olması mükemmel düzeyde uyuma işaret etmektedir. Yine CFI, GFI ve NNFI indeksleri üst düzeyde uyumu göstermektedir. RMSEA değerinin .05’ten küçük olması mükemmel düzeyde uyumu gösterirken .08’den küçük olması ise kabul edilebilir düzeye işaret etmektedir (McDonald ve Moon-Ho, 2002). Elde edilen sonuçlara dayanarak test edilen modelin geçerli bir model olduğu söylenebilir. DFA analizinin yanında ölçme aracının maddeler düzeyinde açıkladığı varyans düzeyleri de (R^2) hesaplanmıştır. Buna göre Otoriter Sınıf Yönetim Stili .28 ile .78; Yetkeci Sınıf Yönetim Stili .30 ile .86; Serbest Sınıf Yönetim Stili .40 ile .74; İlgisiz Sınıf Yönetim Stili ise .37 ile .71 arasında değişmektedir. Bollen (1989) R^2 değeri için .49 ve yukarı değerlerin kabul edilebilir bir güvenilirliğe sahip olduğunu ifade etmektedir. Bu bağlamda ölçüğü oluşturan on iki madde içinde ($M2 = .28$; $M3 = .35$; $M5 = .30$; $M6 = .41$; $M9 = .40$; $M12 = .37$) altı maddenin bu değerlerin altında değer aldığı, kalan altı maddenin ise bu değerlerin üzerinde değerler aldığı görülmüştür.

4. Sonuç

John T. Santrock tarafından geliştirilen ebeveynlik stilleri ölçeğinden Bosworth tarafından sınıf yönetimine uyarlanan Sınıf Yönetim Stilleri Ölçeği öğretmenlerin sınıf içinde uyguladıkları öğretime yönelik davranışları dikkate alarak

onların sınıf yönetim stillerini belirlemede kullanılan bir ölçektir. Ölçeğin dört alt boyuttan ve on iki maddeden oluşan formunun Türkçeye ilk uyarlaması Ekici (2004) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin bu ilk uyarlama çalışmasında ölçeğin yapı geçerliliğine ilişkin herhangi bir bulgunun olmadığı ve daha sonra bu ölçeği kullanan çalışmalarda da ölçeğin yapı geçerliliğine ilişkin herhangi bir bulgunun rapor edilmediği görüldüğü için ölçeğin yapı geçerliliğinin araştırılmasına karar verilmiştir.

Ölçeğin dilsel eş değerlilik çalışmalarını takiben ölçeğin esas uygulaması yapılmıştır. Bu bağlamda ilk olarak ölçeğin güvenilirliği araştırılmış daha sonra geçerlilik için AFA ve DFA yapılmıştır. Ölçekten elde edilen puanların iç tutarlılığı Cronbach Alpha katsayısı ile belirlenmiştir. Yapılan incelemede ölçeğin alt boyutlarının .69 ile .71 arasında değiştiği ve ölçeğin genelini Alpha katsayısının .82 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu değerlerin yanında Spearman Brown katsayısı da hesaplanmıştır. Spearman Brown iki yarı güvenilirliği ise .72 düzeyinde bulunmuştur. Ekici (2004) tarafından yapılan çalışmada ölçeğin alt boyutları arasındaki güvenilirlik katsayısı .78 ile .84 arasında değiştiği, ölçeğin geneline ilişkin iç tutarlılık katsayısının ise .87 olduğu rapor edilmiştir. Yine Kurt (2013) tarafından yapılan farklı bir çalışmada Ekici tarafından uyarlanan form kullanılmış ve ölçeğin iç tutarlılığı .87 olarak rapor edilmiştir. Ekici, Aluçdibi ve Öztürk (2012) ise ölçeğin geneline ilişkin iç tutarlılık katsayısını .68 olarak rapor etmişlerdir. Önceki çalışmaların elde ettikleri güvenilirlik düzeyi ile karşılaştırıldığında ölçekten elde edilen puanların iç tutarlılık düzeylerinin birbirlerine oldukça yakın olduğu görülmektedir.

Ölçeğin yapı geçerliliğine ilişkin tek çalışma Akman ve Umay (2007) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada ölçek beş faktörlü çıkmasına karşın madde analizine ilişkin herhangi bir bulgu rapor edilmemiştir. Bu bağlamda ölçeğin yapı geçerliliğinin, madde ayırt ediciliği ve doğrulayıcı faktör analizi ile incelenmesinin ölçeğin nitelik açısından geliştirilmesine katkı sağlayacağı ileri sürülebilir. Bu nedenle, ölçeğin yapı geçerliliğinin araştırılması iki aşamada gerçekleşmiştir. İlk aşamada Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmış daha sonra elde edilen modelin uyumluluğunun test edilmesi için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. AFA sonuçları on iki maddelik ölçeğin dört faktör altında toplandığını ve faktör yüklerinin .760 ile .865 arasında değiştiğini ve açıklanan toplam varyansın %66.68 olduğu belirlenmiştir. Faktör yüklerinin yüksek olması ve açıklanan varyansın orta düzeyin üzerinde olduğu dikkate alındığında ölçeğin yapı geçerliliğinin iyi bir düzeyde olduğu söylenebilir. DFA analizinde elde edilen sonuçlar irdelendiğinde ise ölçeğin faktör yüklerinin yüksek ve hata varyanslarının düşük olduğu görülmüştür. Uyum indeksleri ise mükemmel düzeyde uyumu göstermektedir. Diğer taraftan gözlenen değişkenlerin ait oldukları örtük değişkenleri açıklama oranını gösteren R^2 değerleri de hesaplanmıştır. Elde edilen değerler Bollen (1989) tarafından önerilen $R^2 > .49$ ile karşılaştırıldığında altı maddenin bu değer altında kaldığı görülmüştür. Bununla birlikte bu maddelerin madde analizi sonuçları, AFA ve DFA değerleri dikkate alındığında bu maddelerin ölçekten çıkarılmamasına karar verilmiştir. Ölçeğin az maddeden oluşması, cevaplamasının kolay olması ve puanlamanın pratikliği nedeni ile sınıf yönetimi araştırmalarında etkili bir biçimde kullanılabileceği düşünülmektedir.

5. Kaynakça

- Abry, T., Rimm-Kaufman, S.E., Larsen, R.A. & Brewer, A.J. (2013). The Influence Of Fidelity Of Implementation On Teacher-Student Interaction Quality In The Context Of A Randomized Controlled Trial Of The Responsive Classroom Approach. *Journal of School Psychology*, 51, 437-453. doi:10.1016/j.jsp.2013.03.001.
- Akman, B. & Umay, A. (2007). Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Profillerine Yönelik Bir Ölçek Uyarlama Çalışması. *Uluslararası Öğretmen Yetiştirme ve Sorunları Sempozyumu*, 12-14 Mayıs 2007 Bakü: Azerbaycan.
- Aktan, S., Tezci, E. (2013). Matematikte Öz Düzenleyici Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin Geçerlik Ve Güvenilirlik Çalışması. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 8(1), 46-62.
- Aluçdibi, F. & Ekici, G. (2012). Ortaöğretim Öğrencilerinin Biyoloji Dersi Motivasyon Düzeylerine Biyoloji Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Profillerinin Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 25-36.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, Structures, And Student Motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.261>.
- Ames, C. & Archer, J. (1988). Achievement Goals in The Classroom: Students' Learning Strategies And Motivation Processes. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260-267. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.80.3.260>.
- Belson, S. I. & Husted, T. A. (2015). Impact of National Board for the Professional Teaching Standards Certification on Student Achievement. *Education Policy Analysis Archives*, 23(91). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.2074>.
- Bentler, P. M. (1995). EQS Structural Equations Program Manual. Encino, CA: Multivariate Software.
- Bollen, K. A. (1989). *Structural Equations With Latent Variables*. Canada: Wiley & Sons, Inc.
- Bosworth, B. (1997). What is Your Classroom Management Profile? Teacher Talk-A Publication For Secondary Education Teachers, 1(2). Retrieved January 30, 2016, from <http://protectiveschools.org/drugstats/tt/v1i2/table.html>.

- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (20. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Christophel, D. M. (1990). The Relationships Among Teacher Immediacy Behaviors, Student Motivation, and Learning. *Communication Education*, 39(4), 323-340.
- DeVellis, R. (2003). *Scale development: Theory and Applications* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Doyle, W. (1990). Classroom Management Techniques. In Oliver C. Moles (Ed.), *Student Discipline Strategies: Research and practice*. New York: State University of New York Press. pp.113-127.
- DuFour, R. & Marzano, R.J. (2015). *Leaders of Learning: How District, School, And Classroom Leaders Improve Student Achievement*. Solution Tree Press.
- Ekici, G. (2004). İlköğretim I. Kademe Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Profillerinin Değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 131, 50-60.
- Ekici, G., Aluçdibi, F. & Öztürk, N. (2012). Biyoloji Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Profillerinin Cinsiyet ve Kıdem Değişkenleri Açısından İncelenmesi. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 4 (8), 13-30.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Fink, A. (2003). *How to Sample in Surveys* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Fredricks, J.A., Blumenfeld, P.C. & Paris, A.H. (2004). School Engagement: Potential Of The Concept, State Of The Evidence. *Review of educational research*, 74(1), 59-109.
- Gujarati, D. N. (1995). *Basic Econometrics*, (3rd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Guo, J., Marsh, H.W., Parker, P.D., Morin, A.J. & Yeung, A.S. (2015). Expectancy-Value in Mathematics, Gender And Socioeconomic Background As Predictors Of Achievement and Aspirations: A Multi-Cohort Study. *Learning and Individual Differences*, 37, 161-168.
- Hanushek, E. A., Kain, J. F., Markman, J. M. & Rivkin, S. G. (2003). Does Peer Ability Affect Student Achievement?. *Journal of Applied Econometrics*, 18(5), 527-544.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power Of Feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81-112. doi:10.3102/003465430298487.
- Hooper, D., Coughlan, J. & Mullen, M.R. (2008). Structural Equation Modelling: Guidelines For Determining Model Fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
- Hu, L. & 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. doi:10.1080/10705519909540118.
- Hutcheson, G. & Sofroniou, N. (1999). *The Multivariate Social Scientist: Introductory Statistics Using Generalized Linear Models*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Iizuka, C. A., Barrett, P. M., Gillies, R., Cook, C. R. & Marinovic, W. (2015). Preliminary Evaluation Of The Friends For Life Program On Students' And Teachers' Emotional States For A School In A Low Socio-Economic Status Area. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 40(3), 1-20.
- Jones, V. & Jones, L. (2010). *Comprehensive Classroom Management* (9th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Kaiser, H. F. (1974). An Index of Factorial Simplicity. *Psychometrika*, 39 (1), 31-36.
- Kleinbaum D. G., Lawrence L. K. & Muller. K. E. (1988). *Applied Regression Analysis And Other Multivariable Methods*, New Jersey: Duxbury Press.
- Kline, P. (1994). *An Easy Guide To Factor Analysis*. New York: Routledge.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and Practice Of Structural Equation Modeling* (2nd ed.). New York: The Guilford Press.
- Koellner, K. & Jacobs, J. (2015). Distinguishing Models Of Professional Development: The Case Of An Adaptive Model's Impact On Teachers' Knowledge, Instruction, And Student Achievement. *Journal of Teacher Education*, 66(1), 51-67. doi:10.1177/0022487114549599.
- Kurt, H. (2013). Biyoloji Öğretmenlerinin Öğrenci Başarısından Sorumluluk Algılarının Sınıf Yönetimi Profillerine Göre Analizi. *Turkish Studies - International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 8 (6). 473-490.
- Lei, J. & Zhao, Y. (2007). Technology Uses And Student Achievement: A Longitudinal Study. *Computers ve Education*, 49(2), 284-296.
- MacCallum, R.C., Widaman, K.F., Preacher, K.J. & Hong S. (2001). Sample Size In Factor Analysis: The Role Of Model Error. *Multivariate Behavioral Research*, 36, 611-637.
- MacCallum, R. C., Widaman, K. F., Zhang, S. & Hong S. (1999). Sample Size In Factor Analysis. *Psychological Methods*, 4, 84-99.

- Macneil, A.J., Prater, D.L. & Busch, S. (2009). The Effects of School Culture And Climate On Student Achievement. *International Journal of Leadership in Education*, 12(1), 73–84.
- Martin, S.D. (2004). Finding Balance: Impact of Classroom Management Conceptions On Developing Teacher Practice. *Teaching and Teacher Education*, 20(5), 405-422.
- Maslowski, R. (2001). *School Culture And School Performance: An Explorative Study Into The Organizational Culture Of Secondary Schools And Their Effects*. Twente: Twente University Press.
- Mccaffrey, D.F., Hamilton, L.S., Stecher, B.M., Klein, S P., Bugliari, D. & Robyn, A. (2001). Interactions Among Instructional Practices, Curriculum, And Student Achievement: The Case Of Standards-Based High School Mathematics. *Journal For Research in Mathematics Education*, 32,(5),493-517. Doi: 10.2307/749803.
- Mcdonald, R.P. & Ho, M.H.R. (2002). Principles And Practice İn Reporting Structural Equation Analyses. *Psychological Methods*, 7(1), 64.
- Mclaughlin, M.W. & Talbert, J.E. (2006). *Building School-Based Teacher Learning Communities: Professional Strategies To Improve Student Achievement (Vol. 45)*. Teachers College Press.
- Messick, S. (1995). Validity of Psychological Assessment: Validation Of İnferences From Persons' Responses And Performances As Scientific Inquiry into Score Meaning. *American Psychologist*, 50, 741–749.
- Mouza, C. (2003). Learning To Teach With New Technology: Implications For Professional Development. *Journal Of Research On Technology in Education*, 35(2), 272–289.
- Munro, B.H. (2005). *Statistical Methods For Health Care Research*. Philadelphia: Lippincott Williams ve Wilkins.
- Nunnally, J. C. & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric Theory (3rd ed.)*. New York: McGraw-Hill.
- Pallant, J. (2005). *SPSS survival manual: A Step By Step Guide to Data Analysis Using SPSS for Windows*. NSW: AllenveUnwin.
- Pett, M.A., Lackey, N.R. & Sullivan, J.J. (2003). *Making Sense Of Factor Analysis: The Use Of Factor Analysis For Instrument Development in Health Care Research*. CA: Sage Publications.
- Rowan, B., Correnti, R. & Miller, R. (2002). What Large-Scale Survey Research Tells Us About Teacher Effects On Student Achievement: Insights From The Prospects Study Of Elementary Schools. *The Teachers College Record*, 104(8), 1525-1567.
- Satorra, A. & Bentler, P.M. (1994). Corrections to Test Statistics And Standard Errors İn Covariance Structure Analysis. In AlexanderVon Eye ve C. C. Clogg (Eds.), *Latent variable analysis: Applications for developmental research* (pp. 399-419). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Seiz, J., Voss, T. & Kunter, M. (2015). When Knowing is Not Enough–The Relevance Of Teachers' Cognitive And Emotional Resources For Classroom Management. *Frontline Learning Research*, 3(1), 54-75.
- Sezer, F. (2016). Öğrenci Gözüyle Başarısızlığının Nedenleri. *Journal Of Human Sciences*, 13(3), 4818-4830. Doi:10.14687/Jhs.V13i3.4157
- Sezer, F., & İşgör, İ.Y. (2010). İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarındaki Öğrencilerin Problem Alanlarının Tespiti (Erzurum ili örneği). *Millî Eğitim Dergisi*, 39(186), 235-248.
- Skinner, E.A. & Belmont, M. J. (1993). Motivation in The Classroom: Reciprocal Effects Of Teacher Behavior And Student Engagement Across The School Year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571-581.
- Skipper, Y. & Douglas, K. (2015). The Influence of Teacher Feedback On Children's Perceptions Of Student–Teacher Relationships. *British Journal of Educational Psychology*, 85 (3). 276-288. doi: 10.1111/bjep.12070.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenilirlik ve Geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Şimşek Ö.F. (2007). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş, Temel İlkeler ve Lisrel Uygulamaları*. Ankara: Ekinoks.
- Thompson, B. (2004). *Exploratory and Confirmatory Factor Analysis: Understanding Concepts And Applications*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Ullman, J. B. (2001). Structural Equation Modeling. In B. G. Tabachnick & L. S. Fidell (Eds.), *Using Multivariate Statistics (4th ed.)* (pp. 653-771). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Urhahne, D. (2015). Teacher Behavior As A Mediator Of The Relationship Between Teacher Judgment and Students' Motivation and Emotion. *Teaching and Teacher Education*, 45, 73-82.
- Wang, J. & Wang, X. (2012). *Structural Equation Modeling: Applications Using Mplus: Methods and Applications*. West Sussex: John Wiley & Sons.
- Wentzel, K.R. & Brophy, J. E. (2014). *Motivating Students to Learn*. New York: Routledge.
- Yılmaz, K. (2011). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Tarzları ile Demokratik Değerlere İlişkin Görüşleri Arasındaki İlişki. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9 (21), 147-170.

**Bu Sayfa Dizgi Gereği
Boş Bırakılmıştır.**



Ortaokul Öğrencilerinin Görüşlerine Göre Sınıf Rehber Öğretmenlerinin “Özel Hayatın Gizliliği” Bakımından Değerlendirilmesi¹

Assesment of their Classroom Teachers in terms of “Privacy” According to the Secondary School Students Opinions

Bilgen KIRAL^a

^aAdnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi ABD, Aydın, Türkiye

Öz

Yapılan bu çalışma ortaokul öğrencilerinin sınıf rehber öğretmenlerinin öğrencilere ait bilgileri gizlemesi bakımından değerlendirmeleri amacıyla yapılmıştır. Bu amaçtan yola çıkarak 2015-2016 eğitim-öğretim yılı birinci döneminde Aydın ili Efeler ilçesinde bulunan ortaokulda öğrenim gören 10 gönüllü öğrenci ile; ikinci döneminde aynı okuldan gönüllü 20 öğrenci olmak üzere toplam 30 öğrenci ile bire bir görüşülmek suretiyle yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre bir öğrenci hariç diğer öğrencilerin tümü sınıf rehber öğretmenlerinin özel hayatlarının gizliliğini ihlal ettiğini, kendisiyle ilgili bilgileri diğer öğretmenlerle, velilerle, rehberlik servisiyle ve okul yöneticileriyle paylaştığını düşünmektedirler.

Abstract

This work was done with the aim of secondary school students' to evaluate their guide teacher on account of hiding students' private life. To this end, total of 30 secondary school students with 10 secondary school from the first semestr and 20 secondary school students of the same school from the second semester of the 2015-2016 academic year. And it was interwieved them individually. According to the research results, except one of the students think their guide teacher violates privacy life by sharing their informations with other teaches, parents, guidance services and school administrators.

Anahtar Kelimeler

sınıf rehber öğretmeni
özel hayat
özel hayatın gizliliği

Keywords

class teacher
privacy
private life

¹ Bu çalışma, 11-14 Mayıs 2016 tarihleri arasında düzenlenen 15. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumunda sözlü bildiri olarak sunulan çalışmanın geliştirilmiş şeklidir.

Extended Abstract

Introduction

Every individual living in society has a daily life that everyone knows, sees, can be seen by society, and can be partially intervened outside. There is also a private life hidden from other individuals, outside of other individuals, which he only knows and knows very close to him. Since the students are small members of the society, the students have daily life known as adults, both private and socially. Just as if the daily lives of adults are in the eyes of everyone, if they are observed and engaged in activities that are observed and conducted by the community; In the same way the daily lives of the students are seen in the other members of the society; friends, family, teachers and so on. Can be seen and directed by. But students, like other individuals, do not want other people to know about some of the events in their private lives, and they can choose to keep them secret. There are a number of events in this private life that are important for him, in the neighborhood, at school, in the classroom. Students share events that are special to them, sometimes with their parents, sometimes with friends and peers, and sometimes with classroom guidance teachers outside of them. Sometimes they avoid sharing. The basis for sharing the skills of the students is that they must have elements such as trust, understanding, and positive communication with each other. It is not possible to share where these are not available. These exchanges, which are important to the student, and the privacy of the student's private life lay the groundwork for other exchanges. The occasional student's private life and those present within this life can be violated consciously or unconsciously. In this study, first of all, what are the concepts of private life and private life secrecy were examined, then national and international legal bases of these concepts were given and then violations of the privacy of students' private life were discussed and their opinions were discussed.

Method

This research is in the research screening model; The situation under investigation is explained in terms of existing conditions (Karasar, 1991, 77). The survey model is explained in detail in the researches (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008, 227). This research used interview method from qualitative research techniques. According to the students' opinions, the opinions of the class guide teachers about the violation of the private life of the students were tried to be described. The study group of the study is composed of 30 middle school students in a secondary school in Efeler/Aydın in 2015-2016 academic year.

Result and Discussion

As a result of the research, it was determined that the vast majority of the students reported favorable opinions against the class counselors. Only a classroom teacher does not share private information when he / she thinks that class guide teachers close to all of the students share information about the students' private life with other teachers, parents, guidance service and school administrators. Similar findings were obtained by Gündüz and Coşkun (2012), Yeşilyurt and Kılıç (2014). In addition, the confidentiality of information related to students is also among professional ethical behaviors (Aksoy, 1999, Gözütok, 2000, Aydın, 2003, Ekinci and Öter, 2010). Brinkman (2013, 1258) also mentions the privacy principles and the need for educators to be kept informed of violations, as the personal information of the students is taken care of.

It is the responsibility of the teachers to keep the personal information of the students confidential and to keep the information about their family and physical situations confidential. Teachers should not share information about students with others, either by law or by professional principles. A student who trusts his teacher and shares his / her own special information with him is a gifted student. The indispensable elements of education are teachers and students. Communication and interaction between these two elements is crucial in the learning of the learner, in the sense that he / she feels his / her class as belonging to the class, belonging to the class, belonging to the class. For this reason, it is necessary to have trust-based relationships between the teacher and the student. Where there is no trust, students may resort to sharing channels with the wrong channels.

Since the teacher factor is a very important element, it may be beneficial for the education site to have better teachers, better graduate students to better understand student psychology, and even to have in-service training on student psychology even after becoming a teacher. It is also possible to make informed studies at school guidance services in order to ensure that classroom guidance teachers do not share information about their private lives with others. The same research can be applied to larger groups with quantitative research techniques, and the results can be generalized.

1. Giriş

Toplumda yaşayan tüm bireylerin herkesin bildiği, gördüğü, toplum tarafından görülebilen, kısmen dışardan müdahale edilebilen, günlük hayatı vardır. Bir de diğer bireylerin dışında sadece kendisinin bildiği ve kendisine çok yakın kişilerin bilmesine izin verdiği, başka bireylerden gizlediği özel hayatı bulunmaktadır. Öğrenciler de toplumun küçük birer fertleri olduğu için tıpkı yetişkinler gibi hem özel, hem de toplumca bilinen günlük hayatları bulunmaktadır. Nasıl ki yetişkinlerin günlük hayatları herkesin gözleri önünde yaşanıyorsa, toplum tarafından gözlemlenip, yaptığı faaliyetlere fikir yürütülüp, katılım sağlanabiliyorsa; öğrencilerin de aynı şekilde günlük hayatları toplumun diğer fertlerince görülmekte; arkadaşları, aileleri, öğretmenleri vb. tarafından görülebilmekte, yönlendirilebilmektedir. Fakat öğrenciler de diğer bireyler gibi özel hayatlarındaki bazı olayları diğer kişilerin bilmesini istememekte, bunların gizli kalmasını tercih edebilmektedirler. Bu özel hayatın içerisinde mahallede, okulda, sınıfta yaşadığı, kendisi için önem arz eden bir takım olaylar girmektedir. Öğrenciler kendileri için özel olan bu olayları kimi zaman aileleriyle, kimi zaman arkadaş ve akran çevresiyle, kimi zamansa bunların dışında kalan sınıf rehber öğretmenleri ile paylaşmaktadırlar. Bazense paylaşmaktan kaçınmaktadırlar. Öğrencilerin özellerini paylaşmalarının temelinde güven, anlayış, karşılıklı pozitif iletişim gibi unsurların olması gerekmektedir. Bunların olmadığı yerde paylaşım olması mümkün görülmemektedir. Öğrenci için önemli olan bu paylaşımların, öğrencinin özel hayatının gizli kalması diğer paylaşımlar için zemin hazırlamaktadır. Bazense öğrencinin özel hayatı ve bu hayatın içerisinde var olanlar bilinçli veya bilinçsiz bir şekilde ihlal edilebilmektedir. Yapılan bu çalışmada öncelikle özel hayat ve özel hayatın gizliliği kavramlarının ne olduğu incelenmiş, ardından bu kavramlara ilişkin ulusal ve uluslararası yasal dayanaklarına yer verilmiş, sonra da öğrencilerin özel hayatının gizliliğinin ihlali konuları tartışılmış, bunlarla ilgili öğrenci görüşlerine yer verilmiştir.

Özel Hayat ve Özel Hayatın Gizliliği Kavramları

Özel hayat kavramı, Türk Dil Kurumu'nun Sözlüğünde (2015) "Kişinin kendine özgü yaşayışı, hayat tarzı, kendisini ilgilendiren tutum ve davranışı" şeklinde açıklanırken, Oxford sözlüğünde (2015) "private life" veya "privacy" kavramlarına karşılık gelmekte ve başka insanlar tarafından rahatsız edilmeme veya gözlenmeme olarak tanımlanmaktadır. Bu kavramı ilk kez kullanan kişiler Samuel D. Warren ve Louis D. Brandeis'tir. 1890 yılında Harvard Hukuk Dergisinde bu kavramı açıklayan bir makale ile kavramı toplumla paylaşmışlardır (Kosseff, 2008). İnsanın özel hayatı olarak geçen kavram ortak alan, özel alan ve gizli alan üzere sınıflandırılmaktadır. Ortak alan, kişinin toplum önünde sergilediği yaşantısı olup; herkes bu alanda olup bitenleri gözlemlemektedir. Bu alanda yapılan faaliyetler gizlilik arz etmemektedir. Özel alan; kişilerin sadece arkadaşları, yakın akrabaları tarafından bilinen alanıdır. Gizli alan ise kişinin mahrem durumu, psikolojik, ailevi durumu gibi herkesten gizlediği, bilen sayısının çok az olduğu alandır. Aslında herkesten gizli ve saklı yaşadığı alandır (Bates, 1964; Aydın, 1998; Brinkman, 2013). Gizlilik ya da mahremiyet kavramı, birey ya da grupların özel dünyalarına ilişkin bilgileri kontrol etme, bu bilgilerin ne zaman, nasıl ve ne kadarının başkaları tarafından bilinmesine karar verme hakkıdır (Aydın, 2016). Kişinin gizli hayatı eğer kişi isterse ve izin verirse başkaları tarafından öğrenilebilir (Karaman-Kepeneci ve Taşkın, 2011). Kişiler kendilerine kimi yakın görüyorlarsa o kişiyi gizli alanlarına dâhil edebilmektedirler. Bu aileden biri, akraba, arkadaş, bazense çok sevdiği bir öğretmeni olabilir. Bu durum kişiden kişiye değişmektedir.

Özel Hayatın Gizliliği Kavramının Yasal Dayanakları

Toplumlar, bireylerin özel hayatlarını çeşitli kanunlarla koruma altına almışlardır. Ulusal mevzuat denilince akla ilk gelen yasal metin 1982 anayasasıdır. 1982 anayasası tüm hak ve özgürlüklerin yasal kaynağıdır. Zaten Anayasanın 20. maddesi de "özel hayatın gizliliği" başlığında olup; kişinin özel hayatı ile ilgili mevzularda bu maddede yer verilmektedir. Bu maddede kişinin özel hayatına ve aile hayatına saygı duyulmasından, eşyalarının aranmasına kadar bir çok kişisel konu açıklanmaktadır. Yine Anayasanın 21 ila 35. maddeleri doğrudan veya dolaylı olarak özel hayat ve özel hayatın gizliliğine değinmektedir. Anayasanın ilgili maddeleri incelendiğinde aslında devletin vatandaşlarını bu maddelerle koruduğu, haklarını güvence altına aldığı görülmektedir. Türk Ceza Kanunu'nda da 9. Bölüm "Özel Hayata ve Hayatın Gizli Alanına Karşı Suçlar" başlığı altındaki 132 ila 136. maddeleri özel hayatın gizliliğine müdahale edilmesi durumunda diğer şahısların alması gereken cezaları içermektedir. Türk Medeni Kanunu'nda da 23 ila 25. maddeler "Kişiliğin Korunması" başlığı altında, kişilik haklarının korunmasına ilişkin açıklamalara değinmektedir.

Yukarıda açıklanan hususlar Türk toplumundaki bireylerin özel hayatı ve özel hayatının gizliliğine ulusal mevzuatın bakış açısıdır. Öğrenciler de birey oldukları için hem mevzuatta geçen bu maddelere hem de Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği'nin "Bireysel Rehberlik" kısmı 9. maddesinde "Öğrencinin bireysel ve sosyal gelişimini desteklemek, duygusal sorunlarında yardımcı olmak üzere gerekli rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri verilir" ve "Öğrencilerin davranış, duygu, düşünce ve tutumlarına karşı duyarlık gösterilerek gizlilik

ilkesine özellikle dikkat edilir.” maddeleri yer almaktadır. Aynı yönetmeliğin 3. bölümünde sınıf rehber öğretmenin görevleri sıralanmış olup; 51. maddesinin e bendinde “Çalışmalarda öğrenci hakkında topladığı bilgilerden özel ve kişisel olanların gizliliğini korur” hükmüne yer verilmiştir. Görüldüğü gibi Milli Eğitim Bakanlığı da öğrencilerin özel hayat sayılan durumlarının sınıf rehber öğretmenlerince saklanmasına, gizliliğinin korunmasına önem vermektedir.

Uluslararası mevzuatta da bu konuyla ilgili yasal dayanaklar mevcuttur. Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Evrensel Beyanamesi'nin 12. maddesi, Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesinin de 8. maddesi bireylerin özel hayatını ilgilendirmektedir. Bu maddeler bireylerin özel hayatına, ailesine, kişiliğine vb. saldıramayacağı, bunların yasalarla korunma altına alındığı ve saygı gösterilmesi gerekliliğinden bahsetmektedir. Çocuk Haklarına Dair Sözleşmenin de 8. ve 16. maddeleri çocuklarla ilgili olup, çocuğun kimliğine, ismine, ailesine vb. saygı gösterilmesi gereğinden bahsedilmekte, çocukları koruma altına almaktadır.

Hem ulusal, hem de uluslararası mevzuat incelendiğinde aslında her ikisinin de bireyin biricik iyiliği için kanunlar koyduğu görülmektedir. Her iki mevzuatta da öğrenciler ve çocuklar için kaliteli bir yaşam, eğitim-öğretim görme, öğrenme hakkı, öğrenme olması için öğretmenin var olması ve fiziki ortamın hazırlanması, çocukların kendilerini geliştirebilmeleri için araştırma ve geliştirme, hakkını arama, şikâyette bulunma, bilgiye ulaşma, çevresinden saygı görme, eşit muamele görme, soru sorma, seçme ve seçilme, faaliyetlere katılma ve yaşama vb. hakları bulunmaktadır. Bunlar da tabiki çocukların özel hayatlarını ilgilendiren hususlardır.

Öğrencilerin Özel Hayatının Gizliliği ve İhlali

Çocuğun özel hayatının gizlilik hakkı güven ya da samimiyet koşulunu gerektirmektedir ki; yetişkinlerden beklenen çocukla ilgili iki veya daha çok kişi arasındaki özel ya da gizli bilgileri başka kişi ya da kişilere aktarmamalarıdır (Fombad, 2005). Çocuklar öğretmenlerinden kendileri ile ilgili özel ve gizli bilgilerini saklamalarını ve kimseyle paylaşmamalarını istemektedirler. Ayrıca öğretmenlerinin ders esnasında kendilerine ait kişisel bilgilerini, inançlarını, duygularını sınıf içerisinde açıklanmasını, bu bilgileri arkadaşlarının yanında paylaşılmasını da istememektedirler. Çünkü çocuklar bazen kişisel inançlarının ve değerlerinin gözler önüne serilmesini istemeyebilirler. Öğretmenler öğrencilerinin bu gibi durumlarda onların kişisel bilgilerini açıklanmama isteğine saygı göstermeli (Davis, 2001), bu bilgileri çocuk ile aralarında gizli tutmalıdırlar.

Inness'e (1992) göre özel hayatın gizliliği tüm sonuçlarına rağmen bireyin özerkliğe sahip olmasını sağlamakta ve kişinin yaşamındaki özel alanlarını korumaktadır. Özel hayatın gizliliği aslında yalnız kalmayı tercih etmedir. Çünkü kişiler bir anlamda rasyonel ve duygusal seçicidirler. Kişinin yapmış olduğu seçimleri, özel hayatını korumak amacıyla yapmış olduğu tercihleri özel hayatın gizliliği kapsamındadır. Öğrenciler de kişilere rasyonel ve duygusal seçici olma durumuna göre davranırlar ve özelliklerini ancak kendi istedikleri kişilerle paylaşırlar (Akt. Davis, 2001). Öğretmenler meslektaşları ve içinde buldukları diğer öğretmenlerle ilişkilerinin bozulması pahasına da olsa sınıflarındaki özerkliklerini, sınıflarının özel yaşamını korumalıdırlar. Diğer meslektaşları ile paylaşılan durumlar sınıfın özel hayatını ihlal etmektedir (Lieberman, 1990).

Okulda öğretmenlerin kurduğu iletişim, öğretmen-öğrenci ya da öğretmen-sınıf iletişimi şeklindedir. Bu esnada yapılan paylaşımlar özel olmalıdır. Öğretmenler arası etkileşimler sınıfın özel hayatının dışında olmalıdır. Öğretmenler kendi aralarında haberler, hava durumu, spor ve cinsiyet hakkında konuşabilirler. Okul hakkındaki genel şikâyetlerini de konuşabilirler. Fakat meslektaşları arasında sınıf içindeki olaylar ve eğitim faaliyetleri hakkında konuşulması, tartışılması, sınıfın dolayısıyla da öğrencinin özel hayatını ihlal etmek anlamına gelmektedir (Lieberman, 1990). Aile Eğitimi Hakları ve Gizlilik Yasasında (1974) öğrencilerin özel hayatının gizliliği tanımlanmıştır. Bu yasa öğrencilere ait kişisel haklar bulunmakla birlikte, bunlar gizli tutulmalı, yazılı izin olmadığı müddetçe öğrencilerin bilgileri başkaları ile paylaşılmamalıdır. Bu yasa öğrencilerin özel hayatının gizliliğini korumaktadır (Russo, 2010).

Özel hayatın gizliliği, bireylerin özel hayatına müdahale edilmemesi ve onlara saygı gösterilmesini sağlayan en temel hak olup, bireyin özgürlük alanıdır (Aras, 2010). Horn'a (2008) göre öğrenciler ve sınıflar, öğrencilerle sınıfta meydana gelen olayların başkaları ile paylaşılması (çocuğa zarar vermeyecek kapsamda olması kaydıyla) özel hayatın ihlali anlamına gelmektedir. Buradan anlaşılan öğretmenler öğrencilere ait özel ve gizli bilgileri başkalarına açıklamama ve öğrencinin özel hayatının gizliliğini koruma durumundadırlar. Bu durum zaten etik olmayan, öğretmenlik mesleğine yakışmayan bir durumdur. Öğrencilerin kişisel bilgilerinin saklanması etik de bağdaşmaktadır. Amerikan Ulusal Eğitim Derneği tarafından 1975 yılında “Eğitim Profesyonellerine Ait Etik Kodlar” belirlenmiş, özel hayatın gizliliği kapsamında olan bazı maddelere de yer verilmiştir. Bunlar: “Öğrencilere ilişkin gizli bilgileri yasal gereklilikler olmadıkça ya da profesyonel hizmetler gerekmedikçe açıklayamazlar.” ve “Mesleki etkinlikler nedeniyle bir öğrenci hakkında edindiği gizli bilgileri, yasal ve mesleki zorunluluklar dışında başkalarına açıklayamazlar.” (Akt. Aydın, 2003) şeklinde

ifade edilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği'nde de benzer ifadeler olduğu görülmektedir.

Aksoy (1999) tarafından yapılan araştırmada bir öğrenci hakkındaki gizli bilgileri ve sorunları sınıf arkadaşlarına açıklamak maddesi katılımcıların %94'ü tarafından etik olmayan davranışlardan biri kabul edilmiştir. Gözütok (2000) tarafından yapılan araştırmada “öğrencilerin sırlarını başkalarına anlatma” maddesi “temelde etik değil” düzeyinde bulunmuş olup; nadiren gözlenmekte olduğu tespit edilmiştir. Ekinci ve Öter (2010) tarafından yapılan araştırmada resmiyete ve gizliliğe uymak, mesleki sırları kimseyle paylaşmamak gibi maddeler öğretmenlerden beklenen etik davranışlar olarak sıralanmışlardır. Gündüz ve Coşkun (2012) tarafından yapılan araştırmada ise “Öğretmenlerimiz sır tutarlar.” maddesine öğrencilerin %58,3'ü pek çok düzeyinde katılmaktadırlar. Yeşilyurt ve Kılıç (2014) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin mesleki yeterlik boyutunda yer alan “Öğretmenlerimiz sır tutar.” maddesine göre öğretmenler öğrencilerin sırlarını tutmakta ve buna üst düzeyde uymaktadırlar.

Aydın (2003) da öğretmenlerin öğrencilere ait gizli ve mahrem bilgilerin diğer öğrenciler ya da öğretmenlerle paylaşılması, öğrencinin ya da ailesinin özel yaşamına saygı gösterilmemesi durumunun etik dışı bir davranış olduğunu ifade etmiştir. Aydın (2016) öğrencilerin kendileriyle ilgili kişisel hiçbir bilginin, öğrencinin yazılı izni olmaksızın kimseyle paylaşılmayacağını ifade etmektedir. Bu bilgiler öğrencinin kimliği, adresi, başarı durumu, sınav bilgileri olabilir. Türkiye’de çok yaygın olarak yapılan ihlallerin başında öğrencilere ait bu kişisel bilgilerin başkalarıyla paylaşılması gelmektedir.

Yukarıda yapılan araştırmalardan da görüleceği gibi öğretmenler, öğrencilere ait gizli, özel ve kişisel bilgileri öğrencilerin izni olmadan üçüncü şahıslar yanında açıklayamazlar. Bu durum aslında yasal olarak da engellenmiş olup; öğretmenlerin uymaları gereken mesleki etik ilkelerdendir. Bu araştırmada öğrencilerin sınıf rehber öğretmenlerine bakış açıları özel hayatın gizliliği penceresinden incelenmiş olup; sınıf rehber öğretmenlerinin öğrencilerin özel bilgilerini diğer öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler veya velilerle paylaşıp paylaşmadığı, öğrencilerin özel hayatlarını ihlal eden durumların neler olduğu ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Amaç

Bu araştırmanın amacı öğrencilerin, sınıf rehber öğretmenlerinin kendilerine ait bilgileri gizlemelerine, sınıf ortamında ve bireysel olarak “özel hayatın gizliliği” kapsamına ve ihlaline giren durumlara ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Bu genel amaçtan yola çıkarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Öğrencilerin;

1. Sınıf rehber öğretmenlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Özel hayatın gizliliği sayılan durumlara ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Sınıf rehber öğretmenlerinin öğrencilerin özel hayatını ihlal edip etmediğine ilişkin görüşleri nedir?

2. Yöntem

Yapılan bu araştırma tarama modelinde olup; araştırmaya konu olan durum mevcut olan koşulları doğrultusunda açıklanmaktadır (Karasar, 1991). Tarama modeli araştırmalarda konu ayrıntılı olarak açıklanmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008). Araştırmada derinlemesine ve ayrıntılı bilgi elde etmek için nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiş (Patton, 2014) olup; fenomenolojik araştırmadır. Fenomenolojik araştırmalar sosyal bir gerçekliği insanların günlük deneyimleri ile, bireylerin bakış açıları ve algıları ile ön plana çıkarmayı amaçlayan araştırmalardır (Saban ve Ersoy, 2016). Bu araştırmada öğrenci görüşlerine, öğrencilerin deneyimlerine algılarına göre sınıf rehber öğretmenlerinin öğrencilerin özel hayatının ihlaline ilişkin görüşleri betimlenmeye çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Aydın ili Efeler ilçesinde ortaokulda öğrenim gören 2015-2016 eğitim-öğretim yılı birinci döneminde gönüllü 10; ikinci döneminde gönüllü 20 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrenciler tamamen gönüllülük esası doğrultusunda araştırmaya dâhil olmuşlardır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmış olup; benzeşik örnekler araştırmanın amacına hizmet etmek amacıyla seçilmiştir (Monette, Sullivan ve Dejong, 1990). Bu örneklemede belirli ölçütlere göre bir seçim olması ve bunun sonucunda da evreni temsil edeceği kabul edilmektedir (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Araştırmaya katılan 30 öğrenciden 18'i kız, 12'si erkek öğrencidir. Bu öğrencilerden 11'i beşinci sınıf, 6'sı altıncı sınıf ve 13'ü yedinci sınıfta öğrenim görmektedir. Beşinci sınıf öğrencilerinin 9'u kız ve 2'si erkek, altıncı sınıf öğrencilerinin 3'ü kız ve 3'ü erkek, yedinci sınıf öğrencilerinin 6'sı kız ve 7'si erkek

öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmaya sekizinci sınıf öğrencileri dahil edilmemiştir. Bunun sebebi TEOG sınavları olmasından dolayı, öğrencilerin vakitlerini almamak için sekizinci sınıf öğrencileri araştırma kapsamına alınmamıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmacı tarafından alan yazın taranarak konu ile ilgili yarı yapılandırılmış bir görüşme formu oluşturulmuştur. Alanında uzman bir öğretim üyesinin de görüşleri alındıktan sonra form uygulanmıştır. Görüşmeler form üzerine araştırmacı tarafından not edilmek suretiyle gerçekleştirilmiştir. Forma not edilen görüşler daha sonra araştırmacı tarafından bilgisayara aktarılmış ve içerik analizi uygulanmıştır. İçerik analizi için veriler kategorilere ve alt kategorilere ayrılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Ardından kategori ve alt kategorilere ait kodlamalar yapılmıştır. Kodlamalar alanında uzman iki akademisyene de sunulmuş, sonrasında Miles ve Huberman (1994) formülünden yararlanılarak araştırmanın güvenilirliği hesaplanmıştır. Bu araştırmanın güvenilirliği %92 olarak tespit edilmiştir. Araştırmada geçerliği sağlamak için araştırmacı üçgenlemesi, katılımcılara verdikleri cevapları görüşme esnasında doğrulama, doğrudan birebir alıntılara metin içerisinde yer verme yöntemleri kullanılmıştır (Patton, 2014). Araştırmaya katılan öğrencilerin her birine birer kod verilerek (Öğrenci 1: Ö 1), öğrenci ifadeleri araştırma içerisinde değiştirilmeden kullanılmıştır.

3. Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde öğrencilerin sınıf rehber öğretmenleri hakkındaki görüşleri doğrultusundaki bulgulara yer verilmiştir.

Öğrencilerin Sınıf Rehber Öğretmenlerine Ait Görüşlerini İçeren Bulgular

Öğrencilerin görüşleri doğrultusunda bu bölüm olumlu ve olumsuz görüşler olarak iki kategoriye ayrılmıştır. Bunlara ilişkin veriler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin Sınıf Rehber Öğretmenlerine İlişkin Görüşleri

Kategori	Alt kategoriler	f	Kategori	Alt kategoriler	f
Olumlu görüşler	İyi niyetli	25	Olumsuz görüşler	Yanına gidemiyoruz	23
	Güler yüzlü	14		Sinirli –kızgın	12
	Öğütler veren	13		Bağırıyor	10
	Çok sevilen	13		Seviyemize inemiyor	10
	Çok iyi bir öğretmen	12		Çekiniyoruz	8
	Bağırmayan	11			
	Çok şanslıyım	11			
	Çok güveniyorum	11			
	Herşeyimizle ilgileniyor	10			
	Annem gibi	10			
	Arkadaş gibi	10			
	Bizi seviyor	10			
	Anlayışlı	10			
	Bilgi veriyor	5			
	Azarlamıyor	4			
	Aşağılamıyor	2			
Yumuşak	1				
Toplam		172	Toplam		63
		Genel Toplam			235

Tablo 1’e göre araştırmaya katılan öğrencilerden 172 olumlu ve 63 olumsuz olmak üzere toplam 235 görüş elde edilmiştir. Olumlu görüşlerden en çok tekrarlanan görüşler iyi niyetli olma (25 görüş), güler yüzlü olma (14 görüş), öğütler verme ve çok sevilme (13’er görüş), çok iyi bir öğretmen olma (12 görüş), bağırmayan, çok şanslıyım ve çok güveniyorum (11’er görüş), herşeyimizle ilgileniyor, annem gibi, arkadaş gibi, bizi (çocukları gibi) seviyor, anlayışlı (10’ar görüş), bilgi veriyor (5 görüş), azarlamıyor (4 görüş), aşağılamıyor (2 görüş) ve yumuşak (1 görüş) olarak tespit edilmiştir. Olumsuz görüşlerden ise en çok tekrar edilenler sınıf rehber öğretmenin yanına gidememe (23 görüş), sinirli- kızgın olma (12 görüş), bağırıyor ve seviyemize inemiyor (10’ar görüş) ve çekiniyoruz (8 görüş) olarak tespit edilmiştir.

Tablo 2’de yer alan olumlu öğrenci görüşlerine örnekler aşağıda verilmiştir:

İyi bir öğretmenim var böyle bir öğretmenim olduğu için kendimi çok şanslı hissediyorum. Çok güveniyorum. Çünkü kendisi bana öyle bir güven duygusu katıyor. Her şeyimizle ilgileniyor annem gibi (Ö5).

Onu çok seviyorum. Çok iyi bir öğretmen. Bize sadece İngilizce değil, hayat hakkında da bilgi veriyor. Onu çok seviyorum. Keşke her öğretmen onun gibi olsa. Bağırıyor arkadaş gibi davranıyor. Anlayışlı (Ö6).

Olumsuz öğrenci görüşlerine örnekler aşağıda verilmiştir:

Çok sinirli. Biraz derste konuşsan bağıryor. Az ödev veriyor ama kızgın bir öğretmen (Ö2).

Sinirli olduğumu düşünüyorum. Bize bağıryor ve seviyemize inemiyor. Tenefüslerde sigara içtiği için hiç bir şeyimizi anlatamıyoruz. Çekiniyoruz açıkçası (Ö10).

Öğrencilerin Özel Hayatına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin okuldaki özel hayata ilişkin verdikleri cevaplar neticesinde bulgular ders içi ve ders dışı olmak üzere iki kategoriye ayrılmıştır. Bunlara ilişkin bilgiler Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin Özel Hayat Kavramına İlişkin Görüşleri

Kategoriler	Alt kategoriler	f	Toplam
Ders içi	Ders durumum	26	109
	Yazılı notlarım	25	
	Derse katılmam	24	
	Derste parmak kaldırmak	23	
	Sınıfta gülmem	11	
Ders dışı	Arkadaşlarımla ilişkilerim	15	64
	Arkadaşlarımla yaşadığım sorunlar	15	
	Tenefüsler	12	
	Bahçede oynamam	11	
	Sınıfta arkadaşlarımla oynamam	11	
Genel Toplam			173

Tablo 2’de görüldüğü gibi öğrenciler özel hayatları kapsamında ders içi 109, ders dışı 64 olmak üzere toplam 173 görüş elde edilmiştir. Ders içi faaliyetler kategorisinde öğrenciler ders durumlarını (26 görüş), yazılı notlarını (25 görüş), derse katılma durumlarını (24 görüş), derste parmak kaldırma durumlarını (23 görüş) ve sınıfta gülmelerini (11 görüş) özel hayatları olarak değerlendirmişlerdir.

Ders dışı faaliyetler kategorisinde ise arkadaşlarıyla ilişkilerini ve arkadaşlarıyla yaşadıkları sorunları (15’er görüş), tenefüslerde yaptıklarını (12 görüş), bahçede oynamalarını ve sınıfta arkadaşları ile oynamalarını (11’er görüş) özel hayatları olarak ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin özel hayatı kapsamında ders içi faaliyetlere verdikleri örnekler aşağıda verilmiştir.

Derste parmak kaldırmam, tenefüsler, yazılı notlarım özel hayatımdır (Ö6).

Okuldaki özel hayatım derslerdeki durumum, yazılılarımdır. (Ö8).

Öğrencilerin özel hayatı kapsamında ders dışı faaliyetlere verdikleri örnekler aşağıda verilmiştir.

Okulda yaptığım her şey. Bahçede oynamam, sınıfta arkadaşlarımla oyunlarım (Ö1).

Bence sınıftakilerle sorunlarım, tenefüslerde yaptıklarımız özel hayatımdır (G9).

Sınıf Rehber Öğretmenlerinin Öğrencilerin Özel Hayatını İhlal Edip Etmediğine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerden 29’u sınıf rehber öğretmenlerinin öğrencilerin özel hayatları ile ilgili bilgileri paylaştıklarını düşünürlerken, 1’i paylaşmadığını düşünmektedir. Paylaşılan bilgilerin diğer öğretmenlerle, velilerle, rehberlik servisi ile ve okul yöneticileri ile paylaşıldığını düşünmektedirler. Öğrenciler öğretmenlerin kendilerine ait bilgileri paylaşmaları konusunda birden fazla fikir beyan etmişlerdir. Sınıf rehber öğretmenlerinin kendileri veya sınıfları ile ilgili özel bilgileri diğer öğretmenlerle paylaştığını belirten 20 görüş, velilerle (özellikle annelerle) paylaşıldığını belirten 12 görüş, rehberlik servisi ile paylaştığını düşünen 10 görüş ve okul yöneticileri ile paylaşıldığını düşünen 5 görüş tespit edilmiştir.

Sınıf rehber öğretmenlerinin öğrencilerin özel hayatı ile ilgili bilgileri paylaşmadığına ilişkin bir görüş aşağıda verilmiştir.

Hayır düşünmüyorum. Bir sorun olduğunda bizimle paylaşıyor. Kimseye anlatmaz çok güveniyorum (Ö4).

Sınıf rehber öğretmenlerinin öğrencilerin özel hayatı ile ilgili bilgileri başkalarıyla paylaştığına ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir.

Evet diğer öğretmenlerle paylaşıyor. Bütün öğretmenler tenefüste bizi konuşuyorlar. Mesela sizin sınıf çok gezeze bu benim düşüncem değil tüm öğretmenleriniz böyle konuşuyor diyorlar. Bizi anlamıyorlar. Hemen kızıyorlar (Ö2).

Sadece rehber öğretmeni ile paylaştığımı düşünüyorum. Çünkü sorunu olanları rehberliğe gönderiyor. Derslerde gevezelik yapanları, hiç derse katılmayanları, annesi babası ayrı olanları bilmem. Özel durumları olanları hemen rehberliğe gönderiyor. Kendisi ile çözecek vaktimiz yok zaten. Tenefüsler yetmiyor (Ö3).

Bazen annem ile konuştuklarını düşünüyorum. Annem ben anlatmadığım halde bazı olayları biliyor (Ö6).

Okul yöneticilerinin bizi odalarına çağırması paylaştıklarının göstergesi bence (Ö29).

4. Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonucunda öğrencilerin büyük çoğunluğunun sınıf rehber öğretmenlerine karşı olumlu görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin tamamına yakını sınıf rehber öğretmenlerinin öğrencilerin özel hayatı ile ilgili bilgileri diğer öğretmenlerle, velilerle, rehberlik servisiyle ve okul yöneticileri ile paylaştığını düşünürken, sadece bir öğrenci sınıf rehber öğretmenin özel bilgileri paylaşmadığını ifade etmiştir. Gündüz ve Coşkun (2012), Yeşilyurt ve Kılıç (2014) tarafından yapılan araştırmalarda da benzer bulgulara ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin öğrencilerle ilgili bilgileri gizli tutması da mesleki etik davranışları arasındadır (Aksoy, 1999; Gözütök, 2000; Aydın, 2003; Ekinci ve Öter, 2010). Brinkman (2013, 1258) da öğrencilerin kişisel bilgilerine özen gösterilmesi gereğinden, gizlilik ilkelerine ve ihlallere karşı eğitimcilerin sürekli bilgilendirilmeleri gereğinden bahsetmektedir.

Mesleki veya özel düşüncelerini, uygulamalarını, materyallerini vb. meslektaşlarıyla paylaşan öğretmenler okulda iyi meslektaş olarak adlandırılabilirler, okullardaki gizlilik kültürünü sarsmaktadırlar. Öğretmenler sınıf içi özel olayları, öğrencileriyle yaşadıkları durumları diğer öğretmenlerle paylaştıklarında aslında farkında olmadan hem sınıfın hem de öğrencilerin özel hayatını ihlal etmektedirler (Rosenholtz, 1985; Szczeziul, 2007). Kauffman ve Lane (2014) okullarda kişilere ait özel bilgilerin saklanması için standart ve net kurallar ve ölçütler geliştirilmesini, sırdaşlık kültürünün oluşturulmasını, karşılıklı gizlilik sınırlarının aşılmamasını, ilişkilerde araya sınır konulmasını özel hayatın gizliliğini korumaya dönük ilkeler oluşturulması gerektiğini savunmaktadır. Hem öğrenciler için hem de öğretmenler için bu kurallara uyulması aslında güven ilişkilerini de beraberince getirecektir. Öğrencilere ait kişisel bilgilerin gizli tutulması, ailevi ve fiziksel durumları ile ilgili bilgilerin gizli kalması öğretmenlerin sorumluluğundadır. Öğretmenlerin öğrencilerle ilgili bilgileri başkaları ile paylaşmamaları gerek yasalarla, gerekse mesleki ilkelerle önlenmeye çalışılmıştır. Öğretmene güvenen, onunla kendisine ait özel bilgileri paylaşan öğrenci kazanılmış öğrencidir. Eğitimin vazgeçilmez öğeleri öğretmen ve öğrencilerdir. Bu iki unsur arasındaki iletişim ve etkileşim, öğrencinin öğrenmesinde, sınıfını, okulunu sahiplenmesinde, kendini sınıfa ait olarak sınıfının bir üyesi gibi hissetmesinde çok önemlidir. Bu sebeple öğretmen ve öğrenci arasında güvene dayalı ilişkilerin olması zorunludur. Güvenin olmadığı yerde öğrenci paylaşma ihtiyacı ile yanlış kanallara başvurabilir.

Öğretmen faktörü çok önemli bir unsur olduğuna göre öncelikle öğretmenlerin daha iyi yetiştirilmesi, öğrenci psikolojisini daha iyi özümseyerek üniversiteden mezun olması ve hatta öğretmen olduktan sonra bile öğrenci psikolojisi hakkında hizmet içi eğitimlerden geçirilmeleri eğitim sisteminin yararına olabilir. Ayrıca sınıf rehber öğretmenlerin öğrencilerin özel hayatına ait bilgileri başkaları ile paylaşmamaları hususunda okul rehberlik servisinde gerekli zamanlarda bilgilendirme çalışmaları yapılabilir. Aynı araştırma nicel araştırma teknikleri ile daha geniş gruplara uygulanarak, sonuçlar genellenebilir.

5. Kaynaklar

- Aksoy, N. (1999). Educators' Beliefs about Ethical Dilemmas in Teaching: A Research Study among Elementary School Teachers in Turkey. *American Association of Behavioral and Social Sciences*. <http://aabss.org/journal1999/fl18Aksoy.html> adresinden 20.06.2009 tarihinde indirilmiştir.
- Aras, Ü. Y. (2010). *İnsan Hakları Temelinde Özel Hayat Hakkının Ulusal ve Uluslararası Alanda Uygulamaları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul
- Aydın, İ. (2003). *Eğitim ve Öğretimde Etik*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Aydın, İ. (2016). *Akademik Etik*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Aydın, V. (1998). 1982 Anayasası Çerçevesinde Özel Hayatın Gizliliğinin Korunması. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 3: 185-198
- Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi. (1950). <http://www.edb.adalet.gov.tr/mevzuat/Avrupa%20%C4%B0nsan%20Haklar%C4%B1%20S%C3%B6zle%C5%9Fmesi%20.pdf> adresinden 08.02.2016 tarihinde indirilmiştir.

- Bates, A. P. (1964). Privacy-A Useful Concept? *Social Forces*, 42, 429-434.
- Brinkman, B. (2013). An Analysis of Student Privacy Rights in the Use of Detection Systems. *Sci. Eng. Etics*. 1255-1266.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çocuk Haklarına Dair Sözleşme. Resmi Gazete Yayın Tarihi ve Sayısı: 27/01/1995 - 22184
- Davis, A. (2001). Do Children Have Privacy Rights in The Classroom? *Studies in Philosophy and Education*, 20, 245-254.
- Fombad, C. M. (2005). Protecting Children's Rights in Social Science Research in Botswana: Some Ethical and Legal Dilemmas, *International Journal of Law, Policy and the Family*, 19, 102-120.
- Gözütok, F. D. (2000). Öğretmenlerin Etik Davranışları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 32 (1-2), 83-99.
- Gündüz, Y. ve Coşkun, Z. S. (2012). Öğrenci Algısına Göre Öğretmen Etik Değerler Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)* 13 (1), 111-13.
- Horn, I. S. (2008). The Inherent Interdependence of Teachers. *Phi Delta Kappan*, 89 (10), 751-754.
- İnsan Hakları Evrensel Beyanamesi. Resmi Gazete Yayın Tarihi ve Sayısı: 27 Mayıs 1949-7217 .
- Karaman-Kepenekci, Y. ve Taşkın, P. (2011). *Çocuğun Özel Hayatının Gizliliği Hakkı*, Prof. Dr. Yahya Akyüz'e Armağan, (Editörler: C. Öztürk ve İ. Fındıkçı), Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 831-843.
- Karasar, N. (1991). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Lieberman, A. (1990). *Schools as Collaborative Cultures: Creating the Future Now*. Bristol: The Falmer Press.
- Kosseff, J. (2008). *The Elusive Value: Protecting Privacy During Class Action Discovery*. Georgetown Law Journal, 97 (1), 290-321.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. Thousand Oaks, Sage.
- Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği. Resmi Gazete Yayın Tarihi ve Sayısı: 17.4.2001-24376
- Monette, D. R.; Sullivan, T. J. ve Dejong, C. R. (1990). *Applied Social Research*. New York: Harcourt Inc.
- Oxford Dictionary. (2015). <http://www.Oxforddictionaries.Com/> adresinden 08.12.2015 tarihinde indirilmiştir.
- Patton, M. Q. (2014). Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri. (Edt. M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: PegemAkademi.
- Russo, C. J. (2010). *Encyclopedia of Law and Higher Education*. USA: Sage Pub.
- Saban, A. ve Ersoy, A. (2016). *Eğitimde Nitel araştırma Desenleri*. Ankara: Anı.
- Szczesiul, S. A. (2007). *Initiatives and Initiative: Second-Stage Teachers' Assessments of Autonomy. Project on the Next Generation of Teachers Harvard Graduate School of Education*. Paper Presented at the American Educational Research Association Annual Conference, Chicago, Illinois.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). *İçerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık
- Türk Dil Kurumu. (2015). Güncel Türkçe Sözlük. http://www.Tdk.Org.Tr/Index.Php?Option=Com_Gts&View=Gts adresinden 08.12.2015 tarihinde indirilmiştir.
- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası. Resmî Gazete Yayın Tarihi ve Sayısı: 9/11/1982 - 17863
- Türk Ceza Kanunu. Resmî Gazete Yayın Tarihi ve Sayısı: 12/10/2004 -25611
- Türk Medeni Kanunu. Resmî Gazete Yayın Tarihi ve Sayısı: 8/12/2001 - 24607
- Yeşilyurt, E. ve Kılıç, M. E. (2014). Ortaokul Öğrencilerinin Algılarına Göre Öğretmenlerin Etik Değerlere Uyma Düzeylerinin Değerlendirilmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 18 (60), 471-486.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

**Bu Sayfa Dizgi Gereği
Boş Bırakılmıştır.**



Kod Değişirme İnançları Ölçeği: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması¹ Code-Switching Beliefs Scale: A Scale Development Study

Gülşah COŞKUN YAŞAR^a, Sevilay YILDIZ^b

^aAnkara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu, Ankara, Türkiye

^bAbant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Bolu, Türkiye

Öz

Bu araştırmanın amacı, üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce derslerinde kod değiştirmeye ilişkin inançlarını belirlemede kullanılabilecek bir ölçek geliştirmektir. Pilot uygulama için oluşturulmuş 55 maddelik Kod Değiştirmeye İlişkin İnançlar Ölçeği pilot formu açımlayıcı faktör analizi için Öğretmen Necla Kızıldağ Anadolu Lisesindeki 114 lise son sınıf öğrencisi, Yıldırım Beyazıt Üniversitesinde İngilizce hazırlık eğitimi gören 192 öğrenci ve Yalova Üniversitesinde İngilizce Hazırlık eğitimi gören 265 öğrenciye ölçeğin faktör yapısının belirlenebilmesi amacıyla uygulanmıştır (n=571). Ölçeğin yapı geçerliği çalışmaları için uygu-ulanılan doğrulayıcı faktör analizi 587 üniversite hazırlık sınıfı öğrencisinden elde edilen veriler üzerinden için gerçekleştirilmiştir. Analizler sonunda dört alt boyuttan oluşan 35 maddelik bir ölçek elde edilmiştir. Ayrıca, Kod Değiştirmeye İlişkin İnançlar Ölçeğinin iç tutarlık güvenilirlik katsayısı .94 olarak bulunmuştur.

Abstract

The aim of the present study is to develop a scale to determine students' code-switching beliefs in English classes. 55-item draft form of the Code-switching Beliefs Scale which was formed for the pilot study was administered to 114 senior students at Öğretmen Necla Kızıldağ Anatolian High School, 192 preparatory school students at Yıldırım Beyazıt University and 265 preparatory school students at Yalova University for the exploratory factor analysis to determine the structure of the scale (n= 571). The confirmatory factor analysis used to test the construct validity of the scale was applied to 587 university preparatory school students. At the end of the analyses, 35-item scale which includes four different subscales was obtained. In addition, the Cronbach's alpha value for the scale was found to be .94.

Anahtar Kelimeler

ingilizce
kod değiştirme inançları
ölçek geliştirme
anadili

Keywords

english
code-switching beliefs
scale development
mother tongue

1. Bu makale, "Üniversite Öğrencilerinin İngilizce Derslerinde Kod Değiştirmeye İlişkin İnançları ile İngilizce Dersine İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki" adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Extended Abstract

When the literature is examined, it is seen that most of the research done on code-switching beliefs of students included qualitative data collection methods, such as interviews and classroom recordings. No scale to measure code-switching beliefs of language students has been found. The aim of this research is to develop a viable and reliable measurement tool to measure the code-switching beliefs of students learning English as a foreign language.

In order to form the items of the questionnaire, an interview form which included three questions was developed in order that the students could express their ideas about code-switching in English classrooms freely. Feedback about the interview questions was taken from a curriculum development specialist, an assessment and evaluation specialist, a psychological counseling and guidance specialist and three English Language teachers. Also, the questions were examined by a Turkish Language teacher in order to determine the grammatical and mechanical mistakes. In the light of the ideas collected from these specialists the latest form of the interview questions was obtained. The interview form was implemented to 50 students at Abant İzzet Baysal University SFL and 46 students at Ankara Yıldırım Beyazıt University SFL.

In order to determine the items of the questionnaire, an extensive literature review was done. Items gathered from the literature review and students' answers to the interview questions were added to the item pool. After forming an extensive item pool, 13 students previously interviewed were randomly chosen to have a focus group discussion. At the end of the 40-minute- focus group discussion, 2 more items were added to the item pool.

Item pool which included 130 items were analyzed for feedback by a curriculum development specialist, an assessment and evaluation specialist and three English Language teachers. Also, the items were examined by a Turkish Language teacher in order to determine the grammatical and mechanical mistakes. In the light of the ideas collected from these specialists, problematic items were eliminated and 50-item-questionnaire was obtained. The pilot scale is a type of five-point likert ranging from "absolutely agree" to "don't agree at all." The data for this study were gathered from 571 students in Ankara province. 55-item draft form of the Code-switching Beliefs Scale which was formed for the pilot study was administered to 114 senior students at Öğretmen Necla Kızıldağ Anatolian High School, 192 preparatory school students at Yıldırım Beyazıt University and 265 preparatory school students at Yalova University.

For the data analyses of the draft form of the questionnaire SPSS 15.0 statistical program was used. Exploratory analysis was carried out. At the end of the analyses, 35-item scale which included four different subscales (Code-switching beliefs regarding the clarity, the efficiency, the use of language skills and the psychological factors) was obtained. To what degree the single factor that has formed as a result of exploratory factor analysis supports the theoretical construct was tested with confirmatory factor analysis (CFA) by using Lisrel program. The confirmatory factor analysis was applied to 587 university preparatory school students. The final version of the scale is also a type of five-point likert ranging from "absolutely agree" to "don't agree at all". The first subscale has 25 positive items, the second subscale has two positive items (Item: 26 and 27) and two negative items (Item: 28 and 29). The third subscale has three negative items (Item: 30, 31 and 32) and the last subscale has also three negative items. (Item: 33, 34 and 35). After the implementation of factor analyses, reliability analyses both for the complete questionnaire and for each subscale were carried out. According to the results, the Cronbach's alpha value for the whole scale was found to be .94. In addition, the factor 'Code-switching beliefs regarding the clarity' had .95 Cronbach's alpha value. The Cronbach's alpha value for the second factor 'Code-switching beliefs regarding the efficiency' was found to be .73. The third factor 'Code-switching beliefs regarding the use of language skills' had .80 Cronbach's alpha value. Finally, the last factor Code-switching beliefs regarding the psychological factors had .71 Cronbach's alpha value.

These values obtained as a result of the analysis applied on the data show that the Code-switching beliefs scale developed for students learning English is a valid and reliable scale. The development of such a valid and reliable scale was important because a code-switching beliefs scale measuring student 'attitudes towards their first language use in the classroom settings was needed in the related literature. As this scale aims to measure students' beliefs towards Code-switching, it can also be adapted to measure teachers' Code-switching beliefs or students' code-switching beliefs in other languages by applying the validity and reliability studies.

1. Giriş

Kod dil, lehçe, ağız ve biçim gibi terimler için kullanılan genel ifadedir. Benzer biçimde Gardner ve Chloros (2009) da kodu dilin alt boyutlarını kapsayan bir şemsiye terim olarak tanımlarlar. Aynı bağlamda Ayeomoni (2006)'nin yaptığı tanım ise kodu ek kadar küçük ya da başlı başına bir dil gibi kapsamlı ve karışık sözel yapıların birleşimi olarak açıklar. Kod değiştirme ise, Crystal (1987)'a göre iki dil kullanabilen bireyin, bu iki dil arasında aynı iki dili kullanabilen diğer konuşmacı ile konuşma sırasında değişim yapmasıdır. Numan ve Carter (2001) ise kod değiştirmeyi aynı konuşma bağlamı içerisinde bil dilden başka bir dile dönmek olarak tanımlamıştır. Hoffmann (1991)'a göre kod değiştirme iki dilin ya da dilbilimsel farklılıklarının aynı söylem ya da aynı diyalog içerisinde kullanılması olarak belirtmiştir. Görüldüğü gibi kod değiştirme kavramı, çeşitli araştırmacılar tarafından çeşitli şekillerde tanımlana gelmiştir. Yukarıdaki tanımlardan da anlaşılacağı gibi kod değiştirme yabancı dil öğrenme ortamlarında öğrencilerin ve öğretmenlerin iki ya da daha fazla dili süregelen konuşmayı devam ettirmek, farklı dillerdeki kelimeleri ve ifadeleri birbiriyle birleştirmek için çeşitli eğitimsel ve iletişimsel sebeplerle konuşma, yazma gibi bağlamlar içerisinde değiştirmesi, birbiri yerine kullanması olarak açıklanabilir.

Yabancı Dil Sınıflarında Kod Değiştirmeye İlişkin Görüşler

Öğretmenler çoğunlukla kod değiştirme konusunda karışık duygulara sahiptir ve kod değiştirmenin kendi sınıflarının bir parçası olduğunu kabul etme konusunda isteksiz ve hatta çekimserdirler (Adendorff, 1993, 1996; Simon, 2001; akt. Yao, 2011). Sert (2005) kod değiştirmeye ilişkin iki farklı uça görüşün olduğunu ve bu görüşlerin bir tarafında öğrencileri sadece hedef dilde konuşmaya ve dilde mükemmelleşmek için iletişimsel aktivitelere katılmaya zorlayan ikinci yabancı dil öğrenme kurallarına bağlı kalan öğretmenler varken, diğer tarafta da ana dili ve hedef dil arasında yapılan kod değiştirmelerin özellikle başlangıç seviyelerindeki öğrenciler için birçok açıdan son derece yararlı olduğunu düşünen öğretmenlerin bulunduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda yabancı dil sınıflarında kod değiştirmeye ilişkin görüş sadece hedef dil kullanımını savunanlar ve ana dili kullanımını savunanlar olarak iki uca toplanmıştır.

Sadece hedef dil kullanımını savunanlar öğrencinin ancak hedef dille çevrilmesi ve yoğun hedef dile maruz kalması ile daha iyi öğrenileceğini iddia ederlerken, ana dilini öğretime dâhil eden görüş ise bireylerin zaten hali hazırda dilsel etkileşimi içeren bir dünya bilgilerinin ve hedef dili sistem olarak somutlaştırmaya ve anlam aktarmaya yarayan bir dillerinin olduğunu savunur. Bu görüş (Tek Dil Yaklaşımı) şu ilkelere dayanır: (1) “ikinci bir dilin öğrenimi en üst düzeyde girdiye (input) maruz kalmak yoluyla ana dili öğrenimini model almalıdır”; (2) “başarılı öğrenme ana dili ile erek dilin ayrımını ve ayırdını gerektirir”; (3) “erek dilin önemi sürekli kullanarak öğrencilere gösterilmelidir” (Cook, 1999).

Atkinson (1987) da, Eldridge (1996), Turnbull (2001) ve Demirel (2008) ile aynı doğrultuda yaptığı açıklamasında kod değiştirmenin sınıfta aşırı kullanımının bazı sorunlara da yol açabileceğini belirtmiştir. İlk olarak, öğrencilerin zaman geçtikçe ana diline çevrilmeden konuşmayı anlayamamalarını büyük bir negatif etki olarak görmüştür. Ayrıca, öğrenciler söylediklerini İngilizce açıklama yetisine sahip olsalar bile ana dili kullanmaya alışmış olmaları nedeniyle sınıfta yapılan aktivitelerin çoğunda sadece İngilizce kullanmanın önemini kavrayamamaktadırlar.

Ana dili kullanımını savunan görüş (İki dil yaklaşımı) ise Tek Dil Yaklaşımı'nın tersine sınıf içerisinde öğrenilen dilin haricinde öğrencilerin ana dilinin de kullanılması gerektiğini savunur ve iki dilin sınıf içerisinde kullanımını bir öğrenme- öğretim aracı olarak görür. Auerbach (1993) ana dili kullanımının aslında düşünülen aksine, İngilizce kullanımını doğal yollarla arttırdığını; öğrencilerin başta hedef dilde düşünmemesinden dolayı öğrencilerin önce düşüncelerini ana dilinde keşfettiklerini ve ana diline olan ihtiyacın gittikçe azalmasına bağlı olarak ana dili kullanımının azalması ve bu yolla hedef dilde yavaş, gelişimsel bir sürecin desteklendiğini belirtir. Prodromou (2002) da yabancı dil sınıflarında kod değiştirme ile ilgili olarak stratejik amacın, hedef dilde en üst düzeyde etkileşim sağlamayı sürdürmek olduğunu, ana dilinin ise sınıf içi etkileşimin niteliği ile niceliğini zenginleştirme görevini yüklediği görüşündedir.

Öğrencilerin ana dilinin sınıf içerisinde kullanılması gerektiği görüşünü bu durumun öğrencilere sağladığı yararlarla bağdaştırıp açıklayan Van Lier (1995) uygun bilişsel ve üst bilişsel fırsatlar sağlayarak girdiyi zenginleştirdiği için yabancı dil öğretiminde ana dili kullanımının hedef dili, öğrenciler için daha belirgin yaptığını ileri sürmektedir. Aynı doğrultuda Liebscher ve Dailey-O'cain (2005) öğrencilerin kod değiştirmelerine izin verildiğinde onların iki dile ait yeterliliklerinden yararlandıklarını belirterek, kod değiştirmeyi iki dilli etkili etkileşimin kaynağı olarak görürler. Kod değiştirmenin ayrıca alan yazında sınıf atmosferini ve psikolojisini olumlu yönde etkilediği belirtilmiştir. Örneğin; Shamash (1990; akt. Auerbach, 1993)'a göre öğrencilerin gerektiğinde ana diline başvurulması onlara güven hissi verir ve kendilerini ifade etmelerine izin vererek günlük hayat tecrübelerini hayata geçirmelerini sağlar. Schweers (1999) ise Shamash ile aynı doğrultudaki düşünceleriyle kod değiştirmenin önemine çalışmalarında vurgu yapmış ve kod değiştirmenin sınıf dinamiğini iyi yönde etkilemek, sınıf içi güven duygusu sağlamak ve öğrenci deneyimlerini denetlemek

gibi birçok işleve hizmet ettiğini belirtmiştir. Eldridge (1996) ise öğrenci stilleri, yetenekleri ve kod değişimleri arasında güçlü bir bağın bulunduğunu belirtmiştir. Kod değiştirmeyi kaldırma seçeneği dil gelişimini hızlandırabilir; fakat bu yaklaşım öğrenci motivasyonu ve kendine güveni üzerinde negatif etki yaratarak dil gelişimini geriletebilir.

Öğrenmenin niteliği ve niceliği üzerinde duyguların temel bileşenlerinden olan inanç oldukça önemli görülmektedir. İngilizce sınıflarında kod değiştirmeye ilişkin sahip olunan olumsuz ya da olumlu inançlar neticesinde öğrenciler tarafından derse yönelik duygusal ve davranışsal tepkiler oluşturulur. Öğrencilerin kod değiştirmeye yönelik sahip olduğu inançların yeni ve alternatif öğrenmeler ile daha işlevsel hale getirilebileceği ve sonraki öğrenmeleri de etkileyebileceği düşünüldüğünde çalışmanın odak noktasının çalışmanın önemini hissettirdiği görülmektedir. Dolayısı ile öğrencilerin kod değiştirme ile ilgili inançlarının belirlenmesi için geliştirilecek bir ölçme aracının yabancı dil öğrenimi süresince ana dilinin kullanım amacının daha iyi anlaşılmasına ve sınıf içerisinde bu durumun öğrenme-öğretme sürecinin lehine geliştirilmesinde katkı sağlama potansiyelinde olduğu düşünülmektedir. Ayrıca bu çalışma İngilizce eğitiminden sorumlu eğitimcilerin derslerinde kod değiştirmeye ilişkin belirtilen ikilemleri konusundaki kararlarına bir dayanak noktası taşıması bakımından da önemini hissettirmektedir. Ulusal alan yazında öğrenci ve öğretmen kod değiştirme inançlarını ortaya koymak üzere geliştirilmiş ölçeklerin (Horasan, 2014; Kayaoğlu, 2012, Mahmutoğlu ve Kıcı, 2013; Şevik, 2007) bulunmasına rağmen, bu ölçeklerin çoğunun yurt dışı alan yazınından uyarlanmış olduğu görülmüştür. Ülkemizde yabancı dil eğitimi alan öğrencilerin kod değiştirmeye yönelik inançlarını belirlemeye yönelik geliştirilmiş bir ölçeğe alan yazında rastlanamamış olması bu araştırmanın gerekliliğini ortaya koymaktadır. Nitekim İngilizce eğitiminde yaşanan sorunlar düşünüldüğünde söz konusu araştırmanın İngilizce eğitim programlarında hedeflerin tespiti ve bilhassa öğrenme ve öğretme süreçlerinin tasarlanmasında etkili olabileceği düşünülmektedir. Bu doğrultuda bu araştırmanın amacı İngilizce öğrenen öğrencilerin İngilizce dersinde kod değiştirmeye ilişkin inançlarını belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirmek olarak belirlenmiştir.

2. Yöntem

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunun toplam 1158 öğrenci oluşturmuştur. Kod Değiştirmeye İlişkin İnançlar Ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları için 2014-2015 eğitim yılında (öğrencilerin üniversitelerin hazırlık sistemine girmeden önce sahip oldukları inançlarını da maddelere yansıtma amacıyla) Ankara Öğretmen Necla Kızıbağ Anadolu Lisesinde İngilizce dersi gören 114 lise son sınıf öğrencisi, Yıldırım Beyazıt Üniversitesinde İngilizce hazırlık eğitimi gören 192 öğrenci ve Yalova Üniversitesinde İngilizce Hazırlık eğitimi gören 265 öğrenci olmak üzere toplam 571 öğrenci katılmıştır. Ayrıca ölçeğin yapı geçerliğini test etmek için de doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi, Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulundaki 587 üniversite hazırlık sınıfı öğrencisinden elde edilen veriler üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Kod Değiştirmeye İlişkin İnançlar Ölçeğinin Geliştirilmesi ile İlgili Çalışmalar

Kod Değiştirmeye İlişkin İnançlar Ölçeği (EK-1) öğrencilerin İngilizce öğrenirken ana dillerini kullanmaları ile ilgili inançlarını ölçmek üzere hazırlanmıştır. Öncelikle, söz konusu ölçek maddelerini oluşturmak amacıyla öğrencilerin bu konuyla ilgili görüşlerini rahatça ifade edebileceği üç maddeden oluşan bir görüş formu oluşturulmuştur. Görüş formu oluşturulurken ilgili alan yazından ve hazırlık sınıfı öğretim üyelerinin kod değiştirmeye ilişkin görüşlerinden yararlanılmış; hazırlanan maddeler bir program geliştirme uzmanı, bir ölçme ve değerlendirme uzmanı, bir rehberlik ve psikolojik danışma uzmanı, üç alan bilgisi öğretmeni (İngilizce öğretmenliği lisansından mezun ve İngiliz dili öğretmenliği bölümünde yüksek lisans derecesinde olan) ve maddelerdeki dil ve anlatım hatalarını incelemek amacıyla da bir Türkçe öğretmeninden görüş alınmıştır. Uzmanların görüşleri ışığında maddeler üzerinde gerekli düzeltmeler yapılmış ve forma son hali verilmiştir. Görüş formu 2012-2013 öğretim yılı güz dönemi Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesinde hazırlık eğitimi gören 50 öğrenciye ve 2013-2014 eğitim yılı bahar döneminde Yıldırım Beyazıt Üniversitesi'nde hazırlık eğitimi gören 46 öğrenciye uygulanmıştır. İki kurumdaki toplam 96 öğrenciden görüşlerini açık bir biçimde kendilerini sınırlamadan yazmaları istenmiştir. Görüş belirtmek istemeyen öğrenciler ise çalışmanın bu bölümüne katılmamışlardır. Öğrencilerin verdiği cevaplardan konu ile ilgili inançlarını ifade ettikleri cümleler tek tek belirlenmiş ve ölçek madde havuzuna eklenmiştir. Geniş bir madde havuzu oluşturulduktan sonra 13 öğrenci ile odak grup görüşmesi yapılmış ve görüşmenin yapıldığı 13 öğrenci ile varsa görüşme formlarında belirttiklerinden farklı görüş ve önerileri tespit edilmeye çalışılmıştır. Ortalama 40 dakika süren odak grup görüşmesi sırasında madde havuzundaki maddelerden farklı görüşler not edilmiş ve madde havuzuna iki madde daha eklenmiştir. Oluşturulan 130 maddelik geniş madde havuzuna sahip ölçeğin kapsam geçerliğinin belirlenmesi amacıyla çeşitli uzmanların görüşlerine başvurulmuştur. Nitekim bu amaçla da üç program geliştirme uzmanından, üç ölçme ve değerlendirme uzmanından, üç alan bilgisi öğretmeninden

(İngilizce öğretmenliği lisansından mezun ve İngiliz dili öğretmenliği bölümünde yüksek lisans derecesinde olan) ve maddelerdeki dil ve anlatım hatalarını incelemek amacıyla da bir Türkçe öğretmeninden görüş alınmıştır. Görüşler doğrultusunda 55 maddelik Kod Değiştirmeye İlişkin İnançlar Ölçeğinin pilot deneme formu oluşturulmuştur.

Verilerin Analizi

Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizleri için öncelikle açımlayıcı faktör analizi ve madde analizi çalışmaları yapılmıştır. Toplanan verilere ait olarak geliştirilen ölçeğin yapı geçerliğinin test edilebilmesi için açımlayıcı faktör analizi, maddenin iç geçerliğine veya ayırt ediciliğine kanıt sağlamak amacı ile de madde toplam korelasyon analiz sonuçları incelenmiştir. Açımlayıcı faktör analizinin yapılması aşamasında faktörlerin ortaya çıkarılmasında, Temel Bileşenler Analizi kullanılmıştır. Bu çalışmada temel birleşenler analizinin seçilmesinin nedeni ise, verilerin en az eşit aralık ölçek düzeyinde olması, verilerde hata varyansının düşük olması, bir ölçek geliştirmek ve maddelerin hangi boyutlar altında gruplanabileceğini saptamaktır (Büyüköztürk, Çokluk ve Şekercioğlu, 2012, s.198). Temel bileşenler analizi hata terimini ihmal ederek ve en az sayıda veri kullanarak gözlenen değişkenlere ilişkin en çok bilgi ortaya koymaya çalışır (Leech, Barrett & Morgan 2005). Faktör sayısına da faktör öz değerlerine, çizgi grafiğine, faktörün açıkladığı varyansa bakarak ve açıklanan toplam varyansın ölçütü göz önünde bulundurularak karar verilmiştir. Araştırma kapsamında belirlenen örneklemin faktör analizi için yeterli olup olamayacağına karar vermek amacıyla Kaiser-Meyer Olkin (KMO) katsayısı analizi ve verilerin normal dağılıp dağılmadığını yani varyansların homojenliğini test etmek amacıyla Bartlett Küresellik testi yapılmıştır. Kaiser-Meyer Olkin (KMO) katsayısı, faktör analizi yapabilmek için katılımcı sayısının sahip olması gereken özelliklerine ilişkin bir ölçüt verir. Bartlett Küresellik testi ise ilişkilerin anlamlı bir düzeye sahip olup olmadığını gösterir (Can, 2014, s. 300). Ölçek yapısının üzerine daha ayrıntılı bilgiye ulaşabilmek için faktör analizi aşamasında döndürme tekniği kullanılmıştır. Döndürme teknikleri içerisinde ise dik döndürme tekniği kullanılmıştır. Dik döndürme teknikleri içerisinde de değişken sayısını azaltarak en az madde ile en fazla bilgiyi toplayacak bir ölçek aracı geliştirmek amacı ile Varimax döndürme tekniği kullanılmıştır. Varimax döndürme tekniği basit yapıya ulaşmada faktör yükleri matrisinin sütunlarına öncelik verir ve faktör yapısının maksimum olmasını sağlayacak biçimde döndürme yapılıdır (Büyüköztürk, Çokluk ve Şekercioğlu, 2012, s. 203). Ayrıca ortaya çıkan faktörlere ait güvenilirlik analizleri için birden fazla uygulamaya gerek kalmadan ölçek ile yapılan tek ölçümün kendi içinde ne kadar tutarlı olduğunun göstergesi olarak Cronbach Alpha güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Özetle, verilerin analizi aşamasında ölçek geliştirme sürecinde, taslak ölçek formuna ait verilerin analizleri için SPSS istatistik programı kullanılmıştır. Geçerlik ve güvenilirlik analizleri gerçekleştirilirken taslak ölçeğin yapı geçerliğini test etmek için faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi işlemlerinden sonra ölçeğin tamamı, alt faktörler ve her bir alt faktörde yer alan ölçek maddelerinin ayrı ayrı güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği daha sonra LISREL istatistik programı kullanılarak doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir.

3. Bulgular ve Yorumlar

Kod Değiştirmeye İlişkin İnançlar Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi Geçerlik Çalışması

Pilot uygulama sonrasında ölçeğin yapı geçerliğini test etmek için 2014-2015 eğitim yılında Ankara Öğretmen Necla Kızıldağ Anadolu Lisesinde İngilizce dersi gören 114 lise son sınıf öğrencisi, Yıldırım Beyazıt Üniversitesinde İngilizce hazırlık eğitimi gören 192 öğrenci ve Yalova Üniversitesinde İngilizce Hazırlık eğitimi gören 265 öğrenci olmak üzere toplam 571 öğrenciden elde edilen verilere açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Bu amaçla, önce deneme uygulamasından elde edilen verilerin faktör analizine uygun olup olmadığına bakılmıştır. Verilerin faktör analizine uygun olup olmadığını gösteren Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett testlerinin sonuçları Tablo 1’de görüldüğü gibidir.

Tablo 1. KMO ve Bartlett testi sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Uyum Ölçüsü	.96
	X ² 10648.21
Bartlett Küresellik Testi	Sd 595
	P 000

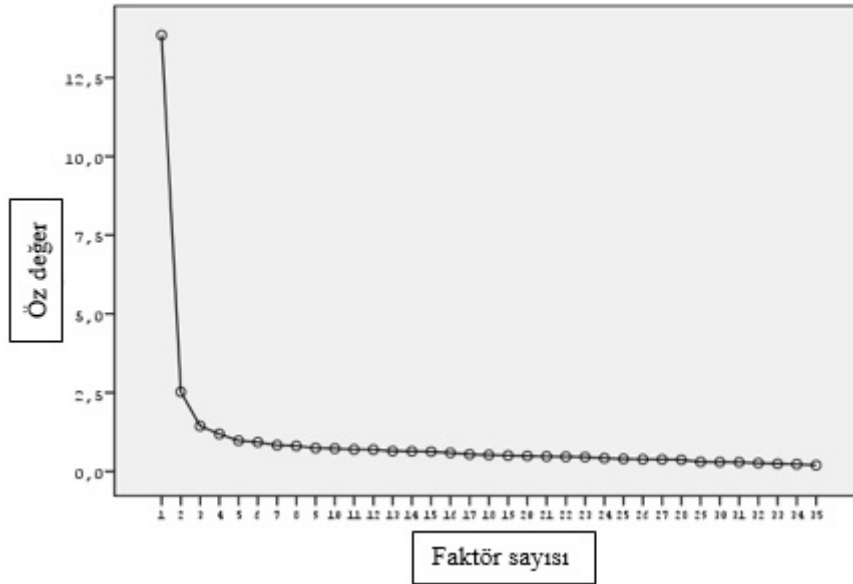
Tablo 1’de görüldüğü üzere, hesaplanan KMO uyum ölçüsü değeri 0.96’dır. Morgan, Leech, Gloeckner ve Barrett (2007); Şencan (2005); Tavşancıl (2010) kritik değer olarak belirlenen 0.50’ye göre, bu değer altında faktör analizi yapılamayacağını belirtmişlerdir (Büyüköztürk, Şekercioğlu ve Çokluk, 2012). Ölçeğe ait Kaiser-Meyer-Olkin değeri kritik değerle karşılaştırıldığında “0.90-1.00” çok yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı veriler için hesaplanan Bartlett Küresellik Testi 10648.21 değerinde olup 0,01 düzeyinde manidardır ($X^2_{595}=10648.21$). Bu değerlere, deneme uygulamasından elde edilen verilerin faktör analizine tabi tutulabileceğini göstermektedir. Uygulama yapılan

örneklem sayısının faktör analizi yapabilmek için yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 2. Alt boyutların özdeğerleri ve açıklama varyansları

Alt boyut	Başlangıç Özdeğer			Varimax Döndürme Sonrası Toplam		
	Toplam	Var %	Küm %	Toplam	Var %	Küm %
1	13.85	39.58	39.58	9.85	28.13	28.13
2	2.52	7.20	46.78	2.89	8.26	36.38
3	1.44	4.10	50.88	2.32	6.62	43.01
4	1.19	3.39	54.27	1.84	5.26	48.27

Tablo 2’de, öz değeri 1,0’den büyük dört alt boyut olduğu görülmektedir. Bu dört alt boyutun açıkladığı varyans, toplam varyansın % 48.27’sidir. Başlangıç öz değerleri dikkate alındığında, birinci alt boyuta ait öz değer (13.85), ikinci alt boyuta ait öz değer (2.52), üçüncü alt boyuta ait öz değer (1.44) ve dördüncü alt boyuta ait öz değer (1.19) sonuçlarının, 1,0 değerinden büyük olmasından dolayı ölçek dört alt boyut olarak temsil edilmektedir. Ayrıca, ölçeğin dört alt boyutta açıkladığı varyans olan %48.27’nin kabul edilebilir düzeyde açıklama varyansına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Döndürme öncesi ve döndürme sonrası alt boyutların açıkladıkları varyans değerleri birinci alt boyutta düşerken; ikinci alt boyutta, üçüncü alt boyutta ve dördüncü alt boyutta bu değerler yükselmiştir. Birinci alt boyutun açıkladığı varyans değeri toplam varyansın % 28.13’ünü, ikinci alt boyutun açıkladığı varyans değeri toplam varyansın % 8.26’sını, üçüncü alt boyutun açıkladığı varyans değeri toplam varyansın % 6.62’sini ve dördüncü alt boyutun açıkladığı varyans toplam varyansın % 5.26’sını oluşturmaktadır.



Şekil 1. Kod Değiştirmeye İlişkin İnançlar Ölçeğine ait yamaç birikinti grafiği

Şekil 1.’de yer alan yamaç birikinti grafiği incelendiğinde, ölçeğin dört büyük kırılma noktası gösterdiği, diğer kırılma noktalarının da 1.0 öz değerden küçük olmalarından dolayı dikkate alınmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu yüzden öz değeri 1.0 değerinden büyük sadece dört kırılma noktasının olduğu ve ölçeğin dört alt boyutla ele alındığı bu grafikte de gösterilmiştir. Deneme formunda yer alan maddelerin sahip oldukları faktör yük değerine Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. Maddelere ait faktör yük ve madde toplam korelasyon sonuçları

	Alt boyutlar				Madde Toplam Korelasyonu R
	1	2	3	4	
M43	0,74				0,76(**)
M47	0,70				0,72(**)
M48	0,69				0,69(**)
M40	0,68				0,73(**)

	Alt boyutlar				Madde Toplam Korelasyonu
	1	2	3	4	R
M49	0,68				0,69(**)
M46	0,66				0,73(**)
M55	0,66				0,68(**)
M52	0,65				0,64(**)
M37	0,64				0,74(**)
M42	0,64				0,66(**)
M54	0,63				0,62(**)
M41	0,63				0,65(**)
M50	0,62				0,62(**)
M27	0,60				0,75(**)
M51	0,59				0,60(**)
M44	0,59				0,57(**)
M36	0,59				0,64(**)
M39	0,58				0,63(**)
M45	0,57				0,56(**)
M28	0,57				0,72(**)
M31	0,56				0,67(**)
M33	0,53				0,63(**)
M16	0,52				0,59(**)
M15	0,51				0,57(**)
M32	0,48				0,58(**)
M3		0,62			0,59(**)
M1		0,61			0,59(**)
M5		0,47			0,45(**)
M2		0,43			0,47(**)
M20			0,68		0,72(**)
M21			0,65		0,70(**)
M18			0,54		0,53(**)
M29				0,59	0,52(**)
M38				0,59	0,49(**)
M30				0,56	0,58(**)

** $p < 0.01$

Tablo 3’de 15., 16., 27., 28., 31., 32., 33., 36., 37., 39., 40., 41., 42., 43., 44., 45., 46., 47., 48., 49., 50., 51., 52., 54. ve 55. maddelerin birinci alt boyutta; 1., 2., 3. ve 5. maddelerin ikinci alt boyutta; 18., 20. ve 21. maddelerin üçüncü alt boyutta ve 29., 30. ve 38. maddelerin dördüncü alt boyutta en yüksek faktör yük değerine sahip olduğu görülmektedir. Birinci alt boyut maddelerinin faktör yükleri .48 ile .74 arasında, ikinci alt boyut maddelerinin faktör yükleri .43 ile .62 arasında, üçüncü alt boyut maddelerinin faktör yükleri .54 ve .68 arasında ve dördüncü alt boyut maddelerinin faktör yükleri .56 ile .59 arasında değişmektedir. Bu yük değerlerine göre ölçek dört faktörlü olup tüm maddeler ölçekte yer alabilecek yük değerine sahiptir. Eğer bir faktörle yüksek düzeyde ilişkili maddelerden oluşan bir küme var ise ulaşılan bu bulgu, o maddelerin beraber bir faktörü ölçtüğü anlamına gelir. Bir değişkenin 0.3’lük faktör yüküne sahip olması, faktör tarafından açıklanan varyansın % 9 olduğunu ifade eder. Bu düzeydeki varyans dikkat çekicidir. Nitekim, işaretine bakılmaksızın 0.60 ve üstü yük değeri yüksek; 0.30-0.59 arası yük değeri orta düzeyde büyüklükler olarak tanımlanabilir. Bu durum, değişken çıkartmada dikkate alınır (Kline, 1994). Faktör analizi yapılan 8., 23. ve 26. maddeler faktör yük değerleri sınır değeri olarak belirlenen .40 faktör yükünün altında ve 4., 6., 7., 9., 10., 11., 12., 13., 14., 17., 19., 22., 24., 25., 34., 35. ve 53. maddeler de binişik maddeler olduklarından çalışmadan teker teker çıkarılarak analiz dışı bırakılmış ve tekrar analiz yapılmıştır. Tabachnick ve Fidell’e (2001)’e göre her bir maddenin yük değerinin 0.40 kritik değer olması halinde “vasat” olduğu belirlenmiştir (Akt: Büyüköztürk, Şekercioğlu ve Çokluk, 2012). Belirlenen alt boyutun açıklama varyansını artırmak için sınır değer olarak .40 faktör yükü belirlenmiştir.

Madde toplam korelasyonuna dayalı olarak yapılan madde analizi sonuçlarına göre ise korelasyon değerleri $r = .45(m5)$ ile $r = .76(m43)$ arasında değişmektedir ve 0.01 düzeyinde anlamlıdır. Nihai ölçek formunda kalan 35 maddenin madde toplam korelasyonları kabul edilebilir niteliktedir, yani ölçeğin geneliyle ölçülebilecek özelliğinin her bir madde ile ölçülmeye çalışılan özelliğinin aynı olduğu dolayısıyla 35 maddenin ölçekte yer alabilecek niteliğe sahip olduğu söylenebilir. Geçerlik çalışmaları sonucunda faktör yük değerleri .40’ın üzerinde olan ve madde toplam korelasyon değerleri .30’dan

yüksek olan 35 madde dört alt boyut altında toplanarak ölçeğe son şekli verilmiştir. Birinci alt boyutta yer alan 25 madde “Açıklık” başlığı altında, ikinci alt boyutta bulunan dört madde “Etkililik” başlığı, üçüncü alt boyut üç madde ile “Dil Becerisi” başlığı ve dördüncü alt boyutta bulunan üç madde “Psikolojik Faktörler” başlığı altında toplanmıştır. Alt boyutların isimlendirilmesi ve ölçeğin (35 maddelik) kapsam geçerliği için 10 İngilizce öğretmeni, bir program geliştirme uzmanı, bir psikolojik danışma ve rehberlik uzmanı ve bir ölçme değerlendirme uzmanının görüşleri alınmıştır. Bu görüşler doğrultusunda geliştirilen ölçeğin alt boyutlarının isimleri oluşturulmuştur.

Kod Değiştirmeye İlişkin İnançlar Ölçeğinin içerdiği dört alt boyutun ayrıntılarına bakıldığında ise, ilk alt boyut olan ‘Öğrenme-öğretme Sürecinin Açıklığına İlişkin Kod Değiştirme’ alt boyutu daha çok sürecin daha anlaşılır, daha az kafa karıştırıcı hale getirilmesi yönünde yapılan kod değiştirmeye ilişkin inançlara karşılık gelmektedir. Ölçeğin kapsamında da bulunan zor konular anlatılırken, sınıfın konuyu anlayıp anlamadığı ile ilgili kaniya varmak istendiğinde, sınavlarla ilgili açıklamalarda bulunulurken yapılan kod değiştirmeler bu bağlamdadır. İkinci alt boyut olan ‘Öğrenme-öğretme Sürecinin Etkililiğine İlişkin Kod Değiştirme’ alt boyutu ise kod değiştirmenin öğretimin etkililiğini artırıp artırmaması, öğrenme sürecini kolaylaştırıp kolaylaştırmaması ile ilgilidir. ‘Dil Becerileri Kullanımına İlişkin Kod Değiştirme’ alt boyutu ise kod değiştirmenin dinleme ve konuşma gibi dil becerilerini olumlu ya da olumsuz etkilemesi ile ilgilidir. Son olarak, ‘Psikolojik Faktörlere İlişkin Kod Değiştirme’ de kod değiştirmenin duyuşsal boyutunu ortaya koymaktadır.

Kod Değiştirmeye İlişkin İnançlar Ölçeğine Ait Doğrulayıcı Faktör Analizi Çalışması

Araştırmada kullanılan ölçeğin açılımlayıcı faktör analizi sonucu elde edilen 4 faktörlü yapının doğrulanmasında Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu’nda 2014-2015 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde İngilizce hazırlık öğrenimi gören toplam 587 hazırlık sınıfı öğrencisinden elde edilen verilere doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır. Bir yapı geçerliği kanıtı olarak araştırmada kullanılan ölçeklerin daha önce belirlenen yapılarının Türk kültürüne uygunluğu test edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi (DFA), pek çok gözlenebilir değişkenin oluşturduğu faktörlerden (gizil değişkenlerden) oluşan faktöriyel bir modelin gerçek verilerle ne derece uyum gösterdiğini değerlendirmeyi amaçlar. İncelenecek model, ampirik bir çalışmanın verileri kullanılarak belirlenmiş ya da belirli bir kurama dayandırılarak kurgulanmış bir yapıyı tanımlayabilir (Sümer, 2000). Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) bağlamında kurulan modellerin geçerliğini ortaya koyabilmek için çok sayıda uyum indeks değerleri kullanılmaktadır. Bu ölçek modelinde de gözlenen değerlerin $X^2/d < 3$; $0 < RMSEA < 0.05$; $0.97 \leq NNFI \leq 1$; $0.97 \leq CFI \leq 1$; $0.95 \leq GFI \leq 1$ ve $0.95 \leq NFI \leq 1$ aralıklarında olması mükemmel uyumu; $4 < X^2/d < 5$; $0.05 < RMSEA \leq 0.08$; $SRMR \leq 0.08$; $0.95 \leq NNFI \leq 0.97$; $0.95 \leq CFI \leq 0.97$; $0.90 \leq GFI \leq 0.95$ ve $0.90 \leq NFI \leq 0.95$ ise kabul edilebilir uyumu göstermektedir (Kline, 2005; Sümer, 2000).

Aşağıda yer alan değerler incelendiğinde ölçeğin çok değişkenli normallik varsayımını sağlayıp sağlamadığına ilişkin analiz sonuçları ifade edilmiştir. Bu değerlere göre; çok değişkenli basıklık değeri = 1.227, bu değer 1.00 değerinden büyük olması çok değişkenli normallik varsayımını sağlamadığını göstermektedir. Ayrıca Skewness (çarpıklık) ve Kurtosis (basıklık) değerlerine bakıldığında $p < .05$ 'e göre anlamlı olduğundan çok değişkenli normallik varsayımını sağlamadığı görülmektedir.

Tablo 4. Kod Değiştirmeye İlişkin İnançlar Ölçeğinin çok değişkenli normallik varsayımını sağlayıp sağlamadığına ilişkin analiz sonuçları

Değer	Çarpıklık		Değer	Basıklık		Çarpıklık ve basıklık	
	Z-Puanı	P-Değeri		Z-Puanı	P-Değeri	Ki-Kare	P-Değeri
148.601	50.907	0.000	1589.249	30.732	0.000	3535.949	0.000

Bu sonuçlara göre çok değişkenli normallik varsayımını sağlanmadığı için Maksimum Likelihood (ML) parametre kestirim yöntemi yerine Robust Maksimum Likelihood (Robust ML) parametre kestirim yöntemi kullanılmıştır. Model 1. Düzey 4 Faktörlü Robust ML modelidir.

Kod Değiştirmeye İlişkin İnançlar Ölçeğinin Yapı Geçerliği

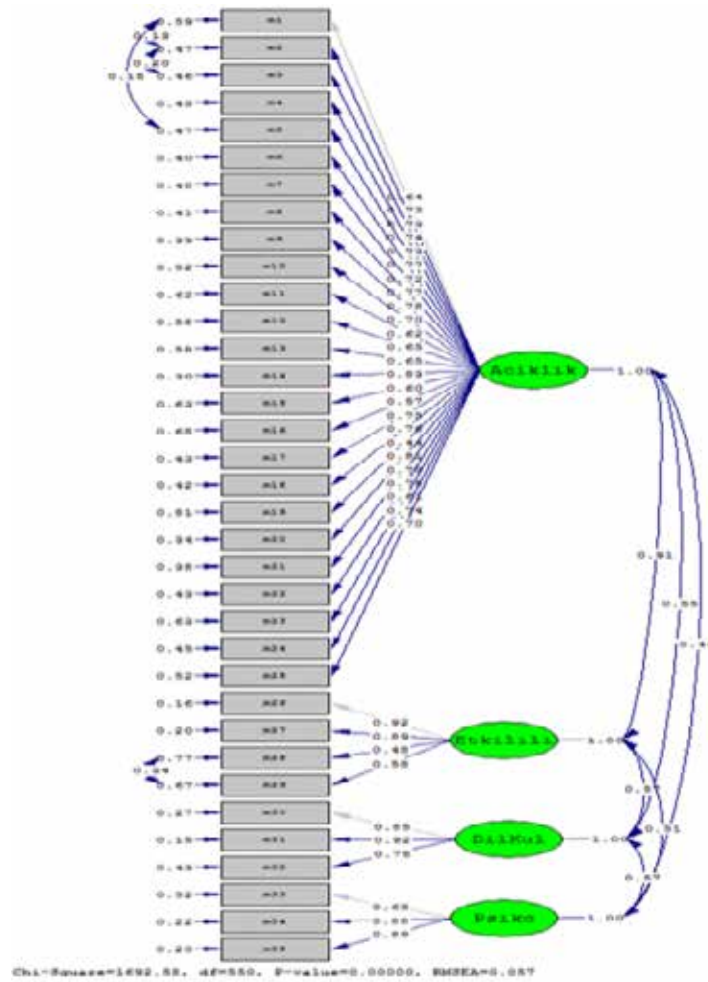
Uygulanan ilk DFA’da istatistiksel olarak anlamlı olmayan t değerine sahip maddeler incelenmiştir. Bu incelemeye göre anlamlı olmayan t değerine sahip hiçbir maddeye rastlanmamıştır. Elde edilen yol diyagramı Şekil 2.’de belirtilmiştir.

Tablo 5. Kod Değiştirmeye İlişkin İnançlar Ölçeğine ait uyum indeksleri

χ^2	sd	χ^2/sd	CFI	NNFI	GFI	RMSEA	SRMR
1692.58	550	3,08	0,99	0,98	0,90	0,057	0,050

Ölçeğin faktöriyel yapısını gösteren modelin gözlenen değişkenleriyle alt boyutlar arasındaki ilişkiyi gösteren katsayılar incelendiğinde, uyum indekslerinin yeterli düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Tablo 5’deki uyum indeks ve hata değerleri

olan RMSEA ve SRMR değerlerine bakıldığında kabul edilebilir uyum olduğu sonucuna ulaşılmıştır. DFA ile hesaplanan uyum istatistikleri dikkate alındığında, ölçeğin daha önceden tanımlanan dört alt boyutlu 35 maddelik yapısının toplanan verilerle genel olarak uyum sağladığına karar verilmiştir.



Şekil 2. Düzey 4 alt boyutlu Robust ML yöntemine dayalı ölçeğe ait Yol Diagramı

Şekil 2. incelendiğinde, son hali verilen ölçeğin 35 madde ve 4 alt boyuttan oluştuğu tespit edilmiştir. Maddelelere ait standardize edilmiş yükler ve t değerlerine ise Tablo 6'da yer verilmiştir.

Tablo 6. Kod Değiştirmeye İlişkin İnançlar Ölçeğine ait standardize edilmiş yük ve t değerleri

Açıklık			Etkililik		
m	r ²	t	m	r ²	t
M1	0,41	Sabit	M26	0,84	Sabit
M2	0,53	18,49**	M27	0,80	35,26**
M3	0,54	16,88**	M28	0,23	12,12**
M4	0,55	19,53**	M29	0,33	16,07**
M5	0,53	20,01**	Dil Becerisi		
M6	0,60	17,50**	m	r ²	t
M7	0,52	16,78**	M30	0,73	Sabit
M8	0,59	16,95**	M31	0,85	30,90**
M9	0,61	17,70**	M32	0,57	21,35**
M10	0,48	17,15**	Psikolojik Faktörler		
M11	0,38	15,26**	m	r ²	t
M12	0,42	14,69**	M33	0,48	Sabit
M13	0,42	14,44**	M34	0,78	19,53**
M14	0,70	17,42**	M35	0,80	19,67**
M15	0,37	15,16**			

m	Açıklık	
	r2	t
M16	0,32	12,42**
M17	0,57	16,51**
M18	0,58	15,78**
M19	0,19	9,61**
M20	0,66	17,02**
M21	0,62	16,84**
M22	0,57	16,97**
M23	0,37	14,82**
M24	0,55	15,04**
M25	0,48	14,45**

** $p < 0.01$

Tablo 6. incelendiğinde, elde edilen standardize edilmiş yük ve t değerlerinin anlamlı olduğu ve modelin doğrulandığı belirlenmiştir. Kod Değiştirmeye İlişkin İnançlar Ölçeği'nin faktör analizi sonucu elde edilen ve 35 maddeden oluşan dört alt boyutlu nihai formu 5'li Likert tipi (Kesinlikle katılmıyorum=1, Kesinlikle katılıyorum= 5) ölçme aracı formundadır. Ölçme aracının birinci alt boyutu olan 'Açıklık' alt boyutu altında 25 olumlu madde bulunurken, ikinci alt boyut olan 'Etkililik' alt boyutunda 26. ve 27. maddeler olumlu maddeler iken 28. ve 29. maddeler ikinci alt boyut altındaki olumsuz maddeleri temsil etmektedir. Üçüncü alt boyut olan 'Dil becerileri' alt boyutunda 30., 31. ve 32. maddeler ve 'Psikolojik faktörler' olarak isimlendirilen dördüncü alt boyut altındaki 33., 34. ve 35. maddeler olumsuz maddeler olarak işlev görmektedir.

Kod Değiştirmeye İlişkin İnançlar Ölçeğinden öğrencilerin kod değiştirme inançlarına ilişkin alınabilecek en düşük puanın 35, en yüksek puanın 175 olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin dört alt boyutundan elde edilebilecek maksimum ve minimum değerler ise ilk alt boyut olan 'öğrenme-öğretme sürecinin açıklığına ilişkin kod değiştirme' için 25 ve 125'tir. İkinci alt boyut olan 'öğrenme-öğretme sürecinin etkililiğine ilişkin kod değiştirme' faktöründen alınabilecek en düşük puanı 4, en yüksek puanı 20; üçüncü alt boyut olan 'dil becerilerinin kullanımına ilişkin kod değiştirme' alt boyutundan ise 3 alınabilecek en düşük puanı, 15 alınabilecek en yüksek puanı oluşturmuştur. 'Psikolojik faktörlere ilişkin kod değiştirme' alt boyutundan ise alınabilecek en düşük puan 3, en yüksek puan ise 15'tir.

Kod Değiştirmeye İlişkin İnançlar Ölçeği Güvenirlik Çalışması

Ölçeğin güvenilirliği için her bir boyuta ve geneline ilişkin olarak belirlenen maddelerin Cronbach alpha iç tutarlılık katsayıları bulunmuş ve sonuçlar Tablo 7'de gösterilmiştir. Bu katsayı, tüm maddeler dikkate alınarak hesaplandığından, ölçeğin genel güvenirlilik yapısını diğer katsayılarla göre en iyi yansıtan katsayıdır (Özdamar, 2004).

Tablo 7. Ölçeğin geneline ve alt boyutlara ve ait Cronbach Alpha güvenirlilik katsayıları

	Ölçeğin Geneli	Açıklık	Etkililik	Dil Becerisi	Psikolojik Faktörler
Madde Sayısı	35	25	4	3	3
Cronbach α	0,94	0,95	0,73	0,80	0,71

Tablo 7'ye göre ölçeğin tüm boyutları için kabul edilebilir düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğu söylenebilir. Tezbaşaran (1997: 47), likert tipi bir ölçekte yeterli sayılabilecek bir güvenirlilik katsayısının olabildiğince 1'e yakın olması gerektiğini ifade etmektedir. Bu sonuçlara göre araştırma için kullanılan ölçme araçlarının tamamının güvenirliliğinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilmektedir. Özetle, elde edilen uyum değerleri, kabul sınırları içinde olduğundan Kod Değiştirmeye İlişkin İnanç Ölçeğinin dört faktörlü yapısının kullanılabilir ve geçerli bir model olduğuna karar verilmiştir. Ölçeği oluşturan alt faktörlerin (0.95, 0.73, 0.80, 0.71) ve ölçeğin geneline ait Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısının (0.94), alt faktörler arasındaki korelasyon katsayılarının aynı zamanda ölçeğin güvenilir olduğunun göstergesi olduğu sonucuna varılmıştır.

4. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmanın amacı, İngilizce öğrenen öğrencilerin kod değiştirmeye ilişkin inançlarını belirlemek için bir ölçek geliştirmektir. Ölçeğin geliştirilmesi amacıyla yapılan çalışmalar, Kod Değiştirmeye İlişkin İnançlar Ölçeğinin 35 maddeden oluştuğunu, geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğunu göstermiştir.

Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonucu ortaya

çıkan dört alt boyuttan ‘Öğrenme-Öğretme Sürecinin Açıklığına İlişkin Kod Değiştirme’ alt boyutu, İngilizce dersinde öğrencilerin, derste kod değiştirilmesinin dersi daha anlaşılır, açık ve sade hale getirdiğine, öğretmenin onların seviyelerine uygun ders anlatabildiğine dair inanç geliştirdiklerini; ‘Öğrenme-Öğretmenin Etkililiğine İlişkin Kod Değiştirme’ alt boyutu, İngilizce dersinde öğrencilerin öğrenmenin doğasına ilişkin olarak öğretimi daha etkili hale getirdiğine yönelik inanç geliştirdiklerini; ‘Dil Becerileri Kullanımına İlişkin Kod Değiştirme’ alt boyutu, İngilizce dersinde öğrencilerin, derste kod değiştirilmesinin konuşma, dinleme gibi dil becerileri üzerinde etkili olduğuna ilişkin inanç geliştirdiklerini ve ‘Psikolojik Faktörlere İlişkin Kod Değiştirme’ alt boyutu ise, İngilizce dersinde öğrencilerin, derste kod değiştirilmesinin öğrencilerin motivasyon, başarı duygusu gibi duyuşsal yapılarında olumlu etkilerinin olabileceğine yönelik inanç geliştirdiklerini ortaya koymaktadır.

Mevcut çalışmanın sonuçları öğrencilerin kod değiştirmeye ilişkin inançlarının belirlenmesine aracı olacak bir ölçek geliştirilmesi açısından öğretmenlerin ve aynı zamanda öğrencilerin sınıf içi aktivitelerini kod değiştirme inançlarına bağlı olarak düzenleyebilmelerini sağlaması ve ana dilinin ne şekilde öğrenme-öğretme sürecinin yararına kullanılabilmesine ışık tutması açısından önemlidir. Çalışmadan elde edilen bu sonuçlara dayalı olarak geliştirilen öneriler aşağıda sunulmuştur:

Mevcut çalışmanın örneklemini sadece öğrenciler oluşturmaktadır. Dolayısı ile mevcut araştırma da faktör analizi ile ortaya çıkarılan kod değiştirme inançları alt boyutları (“Açıklık”, “Etkililik”, “Dil Becerileri” ve “Psikolojik Faktörler”) sadece öğrenci fikirlerini yansıtmaktadır. Gelecek araştırmalarda mevcut araştırma kapsamında geliştirilen ölçme aracının alt boyutları öğretmenlere uyarlanarak öğretmenlerin ve öğretim üyelerinin de aynı alt boyutlara ait kod değiştirme inançları incelenebilir. Geliştirilen ölçeğin kullanıldığı araştırmalardan elde edilecek sonuçlar ile de özellikle daha düşük yabancı dil yeterliliğine sahip olan öğrencilerin kaynak olarak kullandığı okullarda okutulan ders kitaplarında ana dili kullanımına yönelik bir yaklaşım değişikliğine doğru gidilebilir ve program geliştirme çalışmalarının bu yönde düzenlenmesi gerekebilir. İngilizce derslerinde kod değiştirmenin akademik başarı, derse yönelik tutum gibi değişkenler üzerindeki etkisi deneysel çalışmalarla test edilebilir. Ayrıca İngilizce öğretmenlerinin alan yazında da belirtildiği üzere kod değiştirme konusunda ikilemede kalmaları nedeniyle bu ölçek vasıtasıyla yapılacak çalışmalar sınıf içerisinde kod değiştirme ile ilgili alınacak kararlara dayanak noktası oluşturabilir.

5. Kaynakça

- Atkinson, D. (1987). The mother tongue in the classroom: a neglected resource? *Elt Journal*, 41(4), 241-247.
- Auerbach, R. (1993). Reexamining English only in the Esl classroom. *Tesol Quarterly*, 27(1), 1-18.
- Ayeomoni, M. O. (2006). Code-switching and code-mixing: Style of use in childhood in Yoruba speech community. *Nordic Journal of African Studies*, 15(10), 90-99.
- Can, A. (2014). SPSS ile Bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi. (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cole, D. A. (1987). Utility of confirmatory factor analysis in test validation research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55, 584-594.
- Cook, V. (1999). Going beyond the native speaker in language teaching. *Tesol Quarterly*, 33(2), 185-209.
- Crystal, D. (1987). *The Cambridge encyclopedia of language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2008). *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Eldridge, J. (1996). Code-switching in a Turkish secondary school. *ELT Journal*, 50(4), 303-311.
- Gardner and Chloros, P. (2009). *Code-switching*. New York: Cambridge University Press.
- Hoffmann, C. (1991). *An introduction to bilingualism*. London: Longman.
- Horasan, S. (2014). Code-switching in EFL classrooms and the perceptions of the students and teachers. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 10(1), 31-45.
- Kayaoğlu, M. N. (2012). Öğretmen uygulama ve perspektifinden yabancı dil öğretiminde anadil kullanımı. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 25-35.
- Kline, P. (1994). *An Easy Guide To Factor Analysis*: New York: Routledge.
- Kline, R.B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: The Guilford Press.
- Leech, N. L., Barrett, K. C., & Morgan, G. A. (2005). *SPSS for intermediate statistics: Use and interpretation*. Psychology Press.
- Liebscher, G. and Dailey-O’cain, J. (2005). Learner code-switching in the content-based foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, 89(2), 234-247.

- Mahmutoğlu, H. ve Kıcı, Z. (2013). The use of mother tongue in Efl classrooms. *Lefke Avrupa Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 49-72.
- Morgan, G. A., Leech, N. L., Gloeckner, G. W. and Barrett, K. C. (2007). *SPSS for Introductory Statistics: Use and Interpretation* (3rd Edition). Mahwah: Erlbaum.
- Numan, D. ve Carter, D. (2001). *Teaching English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Özdamar, K. (2004). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi I*. Eskişehir: Kaan Kitapevi.
- Prodromou, L. (2002). The role of the mother tongue in the classroom. *Iatefl Issues*, 166, 6-8.
- Schweers, Jr. W. (1999). Using L1 in L2 classroom. *The English Teaching Forum*, 37 (2), 6-9.
- Sert, O. (2005). The functions of codeswitching in Elt classrooms. *The Internet TESL Journal*, 11(8), 1-6.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Şevik, M. (2007). The place of mother tongue in foreign language classes. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 40(1), 99-119.
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi* (Dördüncü Baskı). Ankara: Nobel, Yayın Dağıtım.
- Tezbaşaran, A. (1997). *Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu* (İkinci baskı). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayını.
- Turnbull, M. (2001). There is a role for the L1 in second and foreign language teaching, but... *Canadian Modern Language Review*, 57(4), 531-540.
- Van Lier, L. (1995). The use of L1 in L2 classes. *Babylonia*, 2, 37-43.
- Yao, M. (2011). On attitudes to teachers' code-switching in Efl classes. *World Journal of English Language*, 1(1), 19-28.

Ek-1 Kod Değiştirmeye İlişkin İnançlar Ölçeği

Aşağıdaki Kod Değiştirmeye İlişkin İnançlar Ölçeğinin size en uygun gelen seçeneklerden “Kesinlikle Katılıyorum, Katılıyorum, Kısmen Katılıyorum, Katılmıyorum, Kesinlikle Katılmıyorum” size uygun olan kısmı × işareti ile işaretleyiniz.

*Hedef dil: İngilizce ** Ana dil: Türkçe

*** KOD DEĞİŞTİRME: Ders sırasında aynı konuşma bağlamında ana dilden hedef dile ya da hedef dilden ana dile geçme durumu.

	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
İngilizce derslerinde...					
Alt boyut I: Öğrenme-öğretme sürecinin açıklığına ilişkin kod değiştirme					
1 Öğretmenler önemli noktaları vurgularken Türkçeyi kullanabilirler.					
2 Öğrenciler dikkat dağınıklığı yaşadıklarında, öğretmenler Türkçe kullanabilirler.					
3 Öğrenciler derse karşı isteksiz olduklarında, öğretmenler Türkçe kullanabilirler.					
4 Türkçenin kullanılması bir konunun anlaşılıp anlaşılmadığının açığa kavuşturulması için gereklidir.					
5 Öğretmenler anlaşılması zor konuları anlatırken Türkçe kullanmalıdırlar.					
6 Öğretmenler motivasyonu sağlamak için hem İngilizce hem de Türkçe kullanmalıdır.					
7 Türkçe ve İngilizce arasındaki farklılıkları açıklamak için öğretmenlerin Türkçe kullanması etkili olabilir.					
8 Öğrenciler, öğretmenlerinin anlattıklarını doğru anladıklarından emin olmak için Türkçe kullanabilirler.					
9 Hem İngilizce hem de Türkçe kullanılması bir problem çözme stratejisidir.					
10 Belirli bir alana ait terimi ya da konuyu (üst dil) açıklarken Türkçe kullanılabilir.					
11 Öğretmenler sınavlarla ilgili açıklamalarda bulunurken Türkçe kullanmalıdır.					

	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
12					
13					
14					
15					
16					
17					
18					
19					
20					
21					
22					
23					
24					
25					
Alt boyut II: Öğrenme-öğretmenin etkililiğine ilişkin kod değiştirme					
26					
27					
28					
29					
Alt boyut III: Dil becerileri kullanımına ilişkin kod değiştirme					
30					
31					
32					
Alt boyut IV: Psikolojik faktörlere ilişkin kod değiştirme					
33					
34					
35					

**Bu Sayfa Dizgi Gereği
Boş Bırakılmıştır.**



Deneye İlişkin Özyeterlik Ölçeği: Türkçe'ye Uyarlama, Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması

Experiment-Related Perceived Self-Efficacy Scale: Adaptation to Turkish, Validity and Reliability Studies

Miraç YILMAZ^a

^aHacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü Biyoloji Eğitimi ABD

Öz

Özyeterlik inancına dayanan ve fen bilimleri deneyleri (biyoloji, fizik, kimya, fen dersleri gibi) yapabilme inancına ilişkin hazırlanmış ölçeklerle, öğrencilerin laboratuvarında zor şartlar altında dahi, iyi düzenlenmiş bir deney yapabilme konusunda sahip oldukları inançlar sorgulanabilir. Bu çalışmada orijinali Almanca olan “Deneye İlişkin Özyeterlik Ölçeği”nin Türkçe'ye uyarlanarak, geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılması amaçlanmıştır. Uyarlama için dil ve alan uzmanlarınca Türkçe'ye çevrilen ölçek; içerik, dil ve ölçme değerlendirme açılarından da değerlendirilmiştir. Uyarlama çalışması 333 biyoloji ve fen bilgisi öğretmen adayına uygulanmıştır. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre Türkçe'ye uyarlanan ölçek, orijinal ölçekteki gibi planlama, uygulama ve değerlendirme alt boyutlarına sahiptir ve toplam 18 maddeden oluşmaktadır. Uyarlanan ölçeğin Cronbach alfa güvenirlilik değeri $\alpha=.92$ olarak elde edilmiştir. Sonuç olarak, Türkçe'ye uyarlanan “Deneye İlişkin Özyeterlik Ölçeği”nin deney yapabilmeye dair özyeterliği ölçmede kullanılabilir ve geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu ifade edilebilir.

Abstract

Scales related to belief in self-efficacy and in the ability to conduct science (biology, physics, chemistry, science lessons etc.) experiments can be used to investigate the ideas of students on their ability to conduct well-designed experiments, even under difficult conditions. The aim of this research was to adapt “Experiment-Related Perceived Self-Efficacy Scale” that was originally prepared in German to Turkish and to carry out validity and reliability studies. The scale that has been adapted to Turkish by language and field specialists, has also been evaluated in terms of content, language and assessment capacity. The adaptation study was performed on 333 prospective biology and science teachers. The scale that has been adapted to Turkish according to the confirmatory factor analysis results, contains planning, implementation and evaluation sub-dimensions similar to the original scale and consists of 18 items. The Cronbach alpha reliability coefficient of the adapted scale was found to be $\alpha=.92$. As a result, the adapted “Experiment-Related Perceived Self-Efficacy Scale” was found to be a valid and reliable assessment instrument in measuring the self-efficacy of conducting exper

Anahtar Kelimeler

öğrenci
öğretmen adayı
özyeterlik
deneye ilişkin özyeterlik
psikometrik ölçek uyarlama

Keywords

student
prospective teacher
self-efficacy
experiment-related perceived
self-efficacy
psychometric scale adaptation

Extended Abstract

Introduction

Experimental skills are the important and inseparable piece of science learning outcome and measurement of experimental skills which help to better understand science topics is a necessity, as well as methods of measuring scientific knowledge, are emphasized in Schreiber, Theyssen ve Schecker (2009). Students' beliefs about performing a well-organized experiment even in difficult conditions in the laboratory may investigate by measuring the belief of doing a biology or science experiment with "Experiment-Related Perceived Self-Efficacy Belief" term which is based on self-efficacy belief (Damerau, 2012). Accordingly, students' beliefs about performing a well-organized experiment even in difficult conditions may identify with "Experiment-Related Perceived Self-Efficacy Belief" term and their efforts in this topic can estimate.

Purpose: This study aimed that doing scientific researches about Turkish validity and reliability of "Experiment-Related Perceived Self-Efficacy Scale (EPSES)" which was developed by Damerau in German in 2012.

Method

Sample: Adaptation studies were performed with 333 university students and prospective teachers which are educated in different departments of the 3 government universities' Education Faculties. *Data Collection Tool:* Personal information of students is located in the first part of the data collection tool; "EPSES" (Damerau 2012), "Academic Self-Efficacy Scale (ASES)" (Jerusalem and Schwarzer, 1981; Yilmaz, Gurcay, and Ekici, 2007) and "Biology Self-efficacy Scale (BSES)" (Gungor, Eryilmaz ve Fakioglu 2007) are located in the second part of the data collection tool. *Adaptation Processes:* The original form of "EPSES" which will be adapted to Turkish was developed by Damerau (2012); it ensures a meaningful structure for experience-related perceived self-efficacy in students and it consists of eighteen items. There are the 5-point Likert-type responses. Planning sub-dimension of scale is located in 1-6 items, implementation sub-dimension of scale is located in 7-12 items and evaluation sub-dimension of scale is located in 12-18 items. The original scale was applied to 167 final year high school students in 4 different application studies. It was reported that the Cronbach alpha of overall of the original scale is $\alpha=.81$ on average when it applied in different samples and the Cronbach alpha of sub-dimensions of scale is higher than 70. Correlated values of external validity of the scale were reported to be satisfactory (Damerau 2012, Damerau 2013). EPSES was translated from German to Turkish by 4 language and field specialists in the study to adapt the scale to Turkish. Later, expert opinions were also taken about the usage of Turkish, content, assessment and evaluation of scale. The scale was finalized by making the recommended adjustments in the direction of expert opinions. *Analysis of Data:* Confirmatory Factor Analysis (CFA) was applied; Cronbach Alpha internal consistency coefficient was calculated; descriptive and correlation analyses were done in the study.

Findings

Fit indices that were calculated with first CFA and to evaluate the fit of the measurement model to the collected data was acquired as RMSEA= 0.086; CFI= 1; RMR= 0.064. A meaningful statistic ($p<.01$) was monitored as $\chi^2=443.27$ ($sd=132$) and χ^2/sd was calculated as 3.35. When all the statistics are evaluated together, the medium-medioc fit is obtained but at the same time, there are also various modification suggestions. According to the proposed modifications, it was decided to relate the error variances of items 9 and 15 to each other. Fit indices that were calculated with CFA which was made in the direction of modification proposal are calculated as RMSEA= .079; RMR= .058, SRMR=.05, CFI= .974. A meaningful statistic ($p<.01$) was monitored as $\chi^2=388.348$ ($sd=131$) and χ^2/sd was calculated as 2.96. NFI, NNFI and IFI indices were determined as .96, .96 and .97 respectively. AGFI, PNFI and PGFI indices were determined as .85, .82 and .67 respectively. Values that were determined with CFA which was made in the direction of modification proposal elicit that, the fit level of single factor model which was acquired from CFA is satisfactory (Kline, 2011; Schumacker & Lomax, 2004; Hair, Anderson, Tatham & Black, 2005). Furthermore, there is a meaningful, positive and medium-level relation ($r=0,561$; $p<0,05$) between total points that was obtained from EPSES and ASES; also there is a meaningful, positive and medium-level relation ($r=0,484$; $p<0,05$) between EPSES and BSES. The Cronbach Alpha of the scale was calculated as 0.92. It was observed that the self-efficacy level of the group is high ($=68.67$).

Discussion, Conclusions and Suggestions

It was observed that the number of items on the original scale was 18 and it remained on the Turkish version of

the scale. Three-factor structure of EPSES's which was investigated with CFA, values that were obtained from CFA within acceptable limits and model-data harmony is within acceptable level for three-factor Experiment-Related Perceived Self-Efficacy can be said (Hooper, Coughlan, & Mullen, 2008; Joreskog & Sorbom, 1993; Sumer, 2000). In the direction of CFA, the Turkish version of the scale has three dimensions as planning, implementation, and evaluation as well as original version. Furthermore, correlations between EPSES, ASES, and BSES corroborate the validity of scale's structure.

Research results are revealed that EPSES can be used as validity and reliable scale to determine students' beliefs about performing well-organized experiments in lab lessons and researches that are related science even in difficult conditions.

New researches and applications in which experiment-related self-efficacy is determined should use to improve skills of the student and prospective teachers by actualizing in large populations and new researches, which is about what are the variables that are related to the process of teachers' effort to do experiments with students and variables' effects, should be done.

1. Giriş

Bilimsel süreç becerilerinin nitelikli bir şekilde kazanılmasında herhangi bir anlatım yöntemi ve tekniğinin yerini tutamadığı deneysel çalışmaların, sorgulama ve araştırmaya dayalı bir eğitim-öğretim sisteminin bel kemiğini oluşturduğu söylenebilir. Aslan, Ertaş Kılıç ve Kılıç (2016) bilgiyi yapılandıran ve düzenleyen bireylerin gözlem, tahmin yürütme, sonuç çıkarma, deney yapma ve verileri yorumlama gibi bilimsel süreç becerilerini kullanmaları gerektiğinin altını çizmektedirler. Fen bilimleri deneyleri aracılığıyla karmaşık ve soyut kavramların somutlaştırılmasının yanı sıra, öğrencilerin hem fenle ilgili etkinliklere katılmalarına hem de bilimsel yöntemi tanıyarak gözlem yapma, düşünme, fikir üretme ve yorum yapma gibi yeteneklerinin gelişmesine de katkıda bulunulur (Ayas, 1998). Ayrıca yaratıcılık, analitik ve eleştirel düşünme, yenilikçilik, problem çözme, takım çalışması ve sorumluluk kazanma gibi 21. Yüzyıl'ın gerektirdiği becerileri sağlama anlamında da büyük katkıları olabilecek deney etkinliklerinin öğrenme ortamlarına taşınması önemli bir gereklilik olarak görülmektedir [Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), 2013]. Nitekim Millî Eğitim Bakanlığı'na hazırlanan biyoloji dersi öğretim programında bilimsel süreç becerilerini kazandırma amacıyla iş gören kazanımlar belirlenmesi, bu yönde atılmış önemli adımlardan biridir (MEB, 2013). Almanya gibi ülkelerde de bu gibi becerilerin geliştirilmesi ve eğitim-öğretimin niteliğinin iyileştirilebilmesi için hem ders içi hem de ders dışı araştırma ve incelemeye yönelik laboratuvar uygulamaları etkinliklerinin artırıldığı bildirilmektedir (Damerau, 2012).

Yapılan araştırma ve incelemelerle öğrencilerin biyoloji ve fen bilimleri ile ilgili yetenek ve bilgilerinin artırılmasına yönelik önlemler alınarak, deneysel dersler ve pratiğe dayalı çalışmalar için gerekli olan en uygun şartların yaratılabilmesi mümkün olabilir. Schreiber, Theyssen ve Schecker (2009) de, deneysel becerileri fen bilimleri kazanımlarının önemli ve ayrılmaz bir parçası olarak görmekte ve fen bilimleri bilgilerini ölçen yöntemlerin yanı sıra fen konularını daha iyi anlamayı sağlayan deneysel becerilerin de ölçülmesi gerektiğinin altını çizmektedirler.

Fen bilimleri ile ilgili dersler alan öğrencilerin, bu dersler için gerekli ilgi, beceri ve yeterliklere sahip olabilmeleri için onların uzun süreli olarak ve pek çok yönden desteklenmeleri gerekmektedir. Engeln ve Euler (2004), fen derslerindeki başarı ve güdülenmenin sadece deney yapılması ve laboratuvar ortamının kurulması olarak değil, aynı zamanda konunun öğretim açısından ele alınmasıyla da ilişkili olduğunu bildirmektedirler.

Bireylerde var olan olumlu özyeterlik inancının güdülenmeyi arttırdığı, yeni ve zor görevlerle başa çıkabilmeyi sağladığı, ayrıca çaba harcamaya istekli kıldığı; olumsuz özyeterlik inancının ise bireyin kendi inisiyatifi ile davranamamasına, ayrıca başlanan bir işi sonuçlandırmadan bırakmasına neden olduğu belirtilmektedir (Jerusalem, 2002). Pajares'e göre (1997) göreve ve konuya özel inançlar olan özyeterlik inançları, Scharfenberg (2005) ile Damerau'ya (2012) göre laboratuvar uygulamalarında ve deneysel durumlarda henüz çok fazla incelenmemiştir. Damerau, (2012), Bandura'ya göre (1982) kişinin kendi yeteneklerine ilişkin güncel algılamaları ve davranışların belirleyicisi olan özyeterliğin, gelecekteki üniversite öğrenimi ve meslek seçiminde de etkili olabileceğini bildirmektedir. Araştırmacı bu amaçla istenilen öğrenme başarısının yaratılması ve buradaki yükselişin yorumlanabilmesi için, öğrencilerin deney yapabilme yetenekleriyle ilgili kendilerine yönelik tahminlerini kapsayan deneye ilişkin özyeterliğin ölçülmesi ve bu psikolojik yapının geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılmasını önermiştir (Damerau, 2012). Damerau (2012), özyeterliğin değişken yapısı sayesinde, eğer öğrenciler deneyler hakkında teorik ve pratik önbilgilere sahiplerse, laboratuvar ortamında deney yaparken yeterlik algılarının ve kendilerine ilişkin tahminlerinin artabileceğini bildirmektedir. Deney sırasında öğretmen tarafından yapıcı ve olumlu geri bildirimler verilmesi bu etkiyi daha da güçlendirecektir (Damerau, 2012). Damerau (2012) bu ölçüğü kullanarak deney yaparken öğrencilerde oluşacak olan sorun ve şüphelerin teşhis edilmesi ve deney yeterliğinin kümülatif olarak geliştirmesi için önlem almak mümkün olduğundan, deneye ilişkin özyeterliğin bilinmesinin öğretmenlerin de işini kolaylaştıracağını ifade etmektedir.

Özyeterlik inancına dayanan "deneye ilişkin özyeterlik inancı" kavramı ile bir biyoloji ya da fen bilimleri deneyi yapabilme inancı ölçülerek, öğrencilerin laboratuvar ortamında zor şartlar altında dahi, iyi düzenlenmiş bir deney yapabilme konusunda sahip oldukları inançlar sorgulanabilir (Damerau, 2012). Buna göre, "deneye ilişkin özyeterlik inancı" kavramı ile öğrencilerin, zor şartlar altında dahi iyi düzenlenmiş bir deney yapabilme konusundaki inançları tespit edilerek, bu konuda gösterecekleri çabalar tahmin edilebilir. Nitekim Damerau (2013) yaptığı çalışmada Almanca olarak geliştirilen "deneye ilişkin özyeterlik inancı Ölçeği"nin Almanya koşullarında geçerlik ve güvenilirliğini belirleyerek, ölçeğin öğrenci ve öğretmen adaylarında deneye ilişkin özyeterlikle ilgili çalışmalarında güvenle kullanılabilirliğini bildirmiştir. Bu ölçek sayesinde öğrencilerin deney yapabilmedeki yeterliklerinin tespiti yapılabilir ve bu konudaki düzeylerinin geliştirilmesi sağlanabilir. Bu yolla öğrencilerin fen bilimlerinde nitelikli çalışmalar yapabilmesi, fen bilimlerine yönelik ilgi, yönelim ve başarılarının artması için çalışmalar yapılacaktır, bu alandaki olası eksiklikler belirlenerek gerekli gelişim etkinliklerinin planlanması için görgül veriler sağlanabilecektir. Öğrencilerin nitelikli uygulamalar ve deneysel çalışmalar yapabilmesi için öncelikle öğretmenlerin özgün araştırmalar kurabilecek ortamlarının olması ve onların bu

etkinlikleri başarılı şekilde gerçekleştirebileceklerine yönelik inançlarının da gelişmiş olması gerekmektedir. Scharfenberg (2005), derste düşük sıklıkta deney yapılmasındaki sebeplerden biri olarak görülen öğretmenlerin de bu inançlarının geliştirilmesinin ele alınması gerekliliğini bildirmiştir. Ülkemizde biyoloji alanı ve dersine yönelik inançlara dair geliştirilmiş ölçekler olmakla birlikte, direkt olarak deney yapabilme inancına dair Türkçe olarak geliştirilen ve/veya uyarlanan bir özyeterlik ölçeği bulunmamaktadır. Bu noktada, hem öğretmen adayı hem de öğrencilerin başarılı deneysel çalışmalar yapmasının araştırılmasında kullanılabilir, deney yapabilme/tasarlayabilme ile ilgili inançlarımızı uygulayabileceğimiz bir ölçeğin varlığı ciddi bir ihtiyaç olup, eğitim araştırmaları için oldukça büyük önem taşımaktadır.

Araştırmanın Amacı

Türkiye’de fen bilimleri ile ilgili derslere devam eden tüm öğrencilerin başarılı deneyler yapabilmeye ilişkin kendilerine olan inançlarının ölçülebilmesi için geçerli, güvenilir Türkçe bir “Deneye İlişkin Özyeterlik Ölçeği”ne ihtiyaç duyulduğu açıktır. Bu çalışma, Damerau tarafından 2012 yılında Almanca olarak geliştirilen “Deneye İlişkin Özyeterlik Ölçeği”nin Türkçe geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılmasını amaçlamaktadır.

Araştırmanın problemi

Uyarlama çalışmaları yapılan Türkçe “Deneye İlişkin Özyeterlik Ölçeği”, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı mıdır?

2. Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışma tarama modeli (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011) esas alınarak planlanmış bir ölçek uyarlama çalışmasıdır.

Çalışma Grubu

Deneye ilişkin özyeterliğe yönelik ölçme aracını uyarlama çalışmaları 2012 - 2013 Öğretim yılı Bahar dönemi’nde üç devlet üniversitesinin Eğitim Fakültelerinin farklı bölümlerinde öğrenim görmekte olan toplam 333 öğretmen adayı üniversite öğrencisi ile yürütülmüştür. Deneye ilişkin Özyeterlik Ölçeği’nin (DÖÖ) orijinal formunun yaşları Türkiye’de üniversitede öğrenim gören öğrencilerinin yaşına denk gelen 17-19 yaş aralığında bir örneklem üzerinde geliştirilmiş olması (Damerau, 2012; Damerau, 2013), araştırma grubu olarak üniversite öğrencilerinin seçilmesinin bir nedendir. Araştırmanın yürütüldüğü öğretmen adaylarının 151’i (%45) Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı ve 182’si (%55) Biyoloji Eğitimi Anabilim Dalı’nda öğrenim görmektedirler; 268’i (%80) kadın, 65’i (%20) ise erkektir; 79’u (%24) 1 sınıfa, 51’i (%15) 2. sınıfa, 100’ü (%30) 3. sınıfa, 92’si (%28) 4. sınıfa ve 11’i (%3) ise 5. sınıfa devam etmektedirler.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada iki bölümden oluşan bir veri toplama aracı kullanılmıştır. İlk bölümde öğrencilere yönelik kişisel bilgiler (anabilim dalı, cinsiyet, sınıf) sorulmuştur. İkinci bölümde ise Deneye İlişkin Özyeterlik Ölçeği (DÖÖ) (Damerau 2012), Akademik Özyeterlik Ölçeği (AÖÖ) (Jerusalem & Schwarzer, 1981; Yılmaz, Gürçay ve Ekici, 2007) ve Biyoloji Özyeterliği Ölçeği (BÖÖ) (Güngör, Eryılmaz & Fakıoğlu 2007) yer almaktadır.

Akademik Özyeterlik Ölçeği (AÖÖ): Jerusalem ve Schwarzer (1981) tarafından Almanca olarak geliştirilen ve tek boyut içeren orijinal ölçeğin akademik özyeterlik için anlamlı bir yapı gösterdiği bildirilmiştir. 7 maddeden oluşan ölçek, 4’lü derecelmeli ölçek tipindedir (bana tamamen uyuyor, bana uyuyor, bana çok az uyuyor, bana hiç uymuyor). Ölçekten alınabilecek puanlar 7-28 arasında değişmektedir. Orijinal ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı $\alpha=.87$ olarak belirlenmiştir. Araştırmacılar, ölçeğin geçerliğini içerik, mantık ve psikolojik bazı değişkenlerle korelasyonuna bakarak test etmişler; ayrıca tek boyutlu bir ölçek olduğunu bildirmişlerdir (Jerusalem & Schwarzer 1981). Uyarlama çalışması sonuçlarına göre, orijinal ölçekteki madde sayısının, Türkçe ölçekte de korunduğu ve açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre ölçeğin orijinali gibi tek boyutlu olduğu tespit edilmiştir. Türkçe’ye uyarlanan ölçeğin geçerliğinin orijinal ölçek bilgilerini desteklediği tespit edilmiştir. Orijinal ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı $\alpha=.87$; Türkçe’ye uyarlanan ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı $\alpha=.79$ olarak belirlenmiştir (Yılmaz, Gürçay ve Ekici, 2007). Bu çalışmada ölçeğe ait hesaplanan Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı ise $\alpha=.76$ ’dır.

Biyoloji Özyeterliği Ölçeği (BÖÖ): Güngör, Eryılmaz ve Fakıoğlu’nun (2007) doğrulayıcı faktör analizi yaparak geliştirdiği farklı fen alanlarında uygulanabilen alana ilişkin duyuşsal karakteristikler ölçeğinin “Özyeterlik” (5 madde) alt boyutu “Biyoloji Özyeterliği Ölçeği” olarak kullanılmaktadır. Biyoloji alanına ilişkin özyeterlik inancına dair maddelerden oluşan ve 5’li Likert tipte olan ölçeğin derecelendirmesi şöyledir: Kesinlikle katılıyorum, katılıyorum,

kararsızım, katılmıyorum, kesinlikle katılmıyorum. Ölçekten alınabilecek puanlar 5-25 arasında değişmektedir. Ölçeğe ait Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı $\alpha = .91$ 'dir (Güngör, Eryılmaz & Fakıoğlu, 2007). Bu çalışmada ölçeğin geneline ait elde edilen Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı $\alpha = .92$ olarak tespit edilmiştir.

Deneye İlişkin Özyeterlik Ölçeği (DÖÖ): Damerau'nun (2012) geliştirdiği orijinal "Deneye İlişkin Özyeterlik Ölçeği", iki teorik altyapıya dayandırılarak hazırlanmıştır. Bunlardan ilki evrensel kişilik psikolojisi yapısının önemli elementlerinden biri olan özyeterlik konseptidir. Bandura (1982), Eccles ve arkadaşları (1983), Deci ve Ryan (1993) ile Woolfolk (2008) gibi birçok araştırmacı, bu yapının bireyin başarı, davranışa hazır olma ve içsel motivasyonu için temel göstergelerden biri olduğunu savunmaktadır (Damerau 2012). Damerau (2012) ise, deney özyeterliğinin fen bilimlerine ilişkin problemlerle günlük hayatında karşı karşıya gelen bireyin sübjektif olarak algıladığı deney yapabilme yeterliğine ilişkin bakışımı kapsadığını bildirmekte; deneye ilişkin özyeterlik inancının, kişinin sadece fen derslerindeki deneyleri başarma motivasyonu yaratmakla kalmayıp, fen bilimlerine ilişkin ders ya da meslekleri seçmesi açısından da anlamlı olacağını belirtmektedir. Damerau (2012) ölçeğin teorik altyapısı oluşturulurken ele alınan temel kavramlarından birinin de, Schreiber'in (2009) deneysel yeterlik kavramına ilişkin geliştirilen model olduğunu belirtmektedir. Deneysel yeterlik modeline göre bireylerde deney yeterliğinin ortaya çıkması için planlama, uygulama ve değerlendirme şeklinde ifade edilen üç temel aşamanın gerçekleştirilmesi beklenmektedir. Planlama aşaması, deneysel yeterliğin ilk aşaması olup, problemin ortaya konması, hipotezlerin oluşturulması ve deney planının kurgulanmasını içermektedir. İkinci aşama olan uygulama aşaması, ölçümlerin yapılması ve yazılmasını içeren bir aşamadır. Son aşama değerlendirme aşaması ise ölçüm verilerinin işlenerek üzerinde çalışmaların yapılması, sonuçların yorumlanması, sorun ve hataların ele alınması ve gözden geçirilmesini içeren bir aşamadır. Teorik olarak ele alınan bu iki yapı sayesinde, deney yapma yeterliğine ilişkin maddelerin, özyeterlik kişisel psikolojisini yansıtacak şekilde ifade edilmesiyle Deney Özyeterliği Ölçeği (DÖÖ) ortaya çıkmıştır.

Türkçe'ye uyarlaması yapılacak olan orijinal Deneye İlişkin Özyeterlik Ölçeği, Damerau (2012) tarafından geliştirilen ve öğrencilerde deneye ilişkin algılanan özyeterlik için anlamlı bir yapı sunmakta olup, 18 maddeden oluşmaktadır. Orijinal ölçek farklı uygulama çalışmalarında açılımlayıcı faktör analizi için 487, doğrulayıcı faktör analizi için ise yaşları 17-19 arasında bulunan, 167 lise son sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Yapılan açılımlayıcı faktör analizi varimax dik döndürme sonuçlarına göre ölçeğin deney yapmaya ilişkin olarak, birbiriyle ilişkili planlama, uygulama ve değerlendirme adı verilen üç alt boyuttan oluştuğu tespit edilmiştir. Orijinal ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre elde edilen alt boyutlar doğrulanmıştır. Deneye ilişkin özyeterliği ölçen ve planlama, uygulama ve değerlendirme alt boyutlarına sahip olan orijinal ölçeğin geneline ilişkin Cronbach alfa içtutarlık katsayısını $\alpha = .81$ olduğu, alt boyutlarının Cronbach alfa güvenilirlik değerlerinin de $\alpha = .70$ 'den yüksek olduğu bildirilmiştir. Her alt boyut 6 madde içermektedir. Planlama alt boyutu 1-6. maddeleri; uygulama alt boyutu 7-12. maddeleri ve değerlendirme alt boyutu ise 13-18. maddeleri kapsamaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 18 en yüksek puan ise 90'dır. Ölçek maddeleri 5'li Likert derecelendirme formunda olup, "tamamen katılıyorum, çok katılıyorum, kısmen katılıyorum, çok az katılıyorum, hiç katılmıyorum" şeklinde ifade edilmişlerdir.

Ölçeğin ölçüt geçerliğine ait korelasyon değerlerinin de tatmin edici olduğu bildirilmiştir (Damerau 2012, Damerau 2013). Ayrıca deneye ilişkin özyeterlik ölçeğinin lise öğrencilerinin yanı sıra deneysel çalışmalar yapan öğretmen adayları gibi örneklemelere de uygulanabileceği yazarı tarafından belirtilmiştir (Damerau 2013).

Uyarlama İşlemleri

Ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması için yapılan çalışmada "Deneye İlişkin Özyeterlik Ölçeği" öncelikle ölçek 4 dil ve biyoloji eğitimi alan uzmanlarınca Almanca'dan Türkçe'ye çevirilmiştir. Bu aşamada her kelimenin aynen çevirildiği bir çevirme yolu değil, anlamını en iyi şekilde vurgulayabilecek duyarlılıkta çeviriler yapılması şeklinde bir yol izlenmiştir. Daha sonra ölçeğe yönelik Türkçe, içerik ve ölçme değerlendirme açılarından da uzman görüşleri alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda kullanılan kelimelerin günlük dilde sık kullanılan kelimelere yer verilmesi ve aynı durumlar için aynı kelimelerin kullanılması şeklinde olmasına (veri, sorun ve gözlem gibi) yönelik önerilere göre düzenlemeler yapılarak ölçek son haline getirilmiştir.

Verilerin Analizi

Uyarlanan Deneye İlişkin Özyeterlik Ölçeğinin Türkiye şartlarında uygulanabilirliğinin araştırılması amacıyla, ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin kanıt elde etmek ve gözlenen bu yapının üç faktörlü ölçeğin verileriyle ne derece uyum gösterdiğini belirlemek amacıyla, doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır (Jöreskog & Sörbom, 1993). Ölçeğin güvenilirlik değerlerini belirlemek için ise Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ve test-tekrar test güvenilirliği hesaplanmıştır. Ayrıca betimsel ve Pearson korelasyon analizleri yapılmıştır. Çalışmada SPSS (Statistical Package for the Social

Science) 23.00 sosyal bilimler için istatistik paket programı ve LISREL (Linear Structural Relations) 9.10 doğrusal yapı ilişkileri analiz eden paket programı kullanılmıştır.

Çalışmada faktör analiziyle ilgili işlemlere geçilmeden önce faktör analizi için verilerin uygunluğu incelenmiştir. Bunun için öncelikle verilerin hatasız girilip girilmediği kontrol edilmiştir. Verilerin en küçük ve en büyük değerlerinin ranjin dışında olmadığı görülmüştür. Doğrulamalı faktör analizinin sayıtlarından olan standart puanlara dönüştürülme işleminde standart z puanlarının dizi genişliğinin dışında (-4 ve +4) bir değer olmadığı dolayısıyla tek değişkenli bir uç değer olmadığı da belirlenmiştir. Tek değişkenli uç değerlerin olmaması çok değişkenli uç değerlerin de olmayacağı anlamına gelmeyeceğinden doğrulamalı faktör analizinde tek değişkenli uç değerlerin yanı sıra çok değişkenli uç değerler de incelenmiştir. Bu çalışmada bağımsız nicel değişken sayısı 18 olup serbestlik derecesi 18'dir. Buna göre kritik Ki-Kare değeri 42.312 olarak belirlenmiştir. Verilere ait Mahalonobis uzaklıkları incelendiğinde 15 öğrenciye ait yanıtların bu kritik değer üstünde olduğu görülmüştür. Çok değişkenli uç değer olarak belirlenen bu 15 birey silinmiş 318 kişiye ait yanıtlar üzerinden analize devam edilmiştir. 15 bireyin silinmesi sonucunda çok değişkenli uç değer olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca çalışmada çoklu bağlantı veya tekillik sorununun olmadığı görülmektedir. Sürekli değişkenler normal dağılmaktadır. Veriler çok değişkenli normalliğe sahiptir.

Bu çalışmada, DFA'da sınanan modelin yeterliliğini ortaya koymak için Ki-Kare Uyum Testi yapılmış olup uyum indeksleri ölçütlerinde genel olarak χ^2/sd için 2'den küçük değerlerin mükemmel uyumu, 2 ile 3 arasındaki değerlerin ise kabul edilebilir uyumu gösterdiği bildirilmektedir (Kline, 2011; Schermelleh-Engel, Moosbrugger & Müller 2003). Bu araştırmada karşılaştırmalı uyum indeksi (Comparative Fit Index, CFI), düzeltilmiş iyilik uyum indeksi (Adjustment Goodness of Fit Index, AGFI), normlaştırılmış uyum indeksi (Normed Fit Index, NFI), normlaştırılmamış uyum indeksi (Non-Normed Fit Index, NNFI), tahmin hatalarının ortalamasının karekökü (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA), standartlaştırılmış hata kareleri ortalamasının karekökü (Standardized Root Mean Square Residual, SRMR), fazlalık uyum indeksi (Incremental Fit Index, IFI), sıkı iyilik uyum indeksi (Parsimony Goodness of Fit Index, PGFI) ve sıkı normlaştırılmış uyum indeksi (Parsimony Normed Fit Index, PNFI) uyum indeksleri incelenmiştir. CFI, NFI, NNFI ve IFI indeksleri için .90 değeri kabul edilebilir uyumu, .95 değeri ise mükemmel uyumu (Bentler & Bonett, 1980; Marsh, Hau, Artelt, Baumert & Peschar, 2006); AGFI için ise .85 değeri kabul edilebilir bir uyumu, .90 değeri ise mükemmel bir uyumu işaret etmektedir (Schermelleh-Engel & Moosbrugger, 2003). RMSEA için .08 değeri kabul edilebilir uyum olarak ifade edilirken, .05 değeri mükemmel uyum ölçütü olarak düşünülmektedir (Browne & Cudeck, 1993; Byrne & Campbell, 1999). SRMR için .10 değeri kabul edilebilir bir uyumu göstermekte ve .05 değeri ise mükemmel uyum değeri olarak belirtilmektedir (Hu & Bentler, 1999; Kline, 2011). PNFI ve PGFI uyum indekslerinin .50 değerinin üzerinde olması kabul edilebilir uyumu göstermekte (Meyers, Gamst & Guarino, 2006), bu indekslerin .95 ve üzerinde olması ise mükemmel bir uyumu işaret etmektedir (Meydan ve Şeşen, 2011).

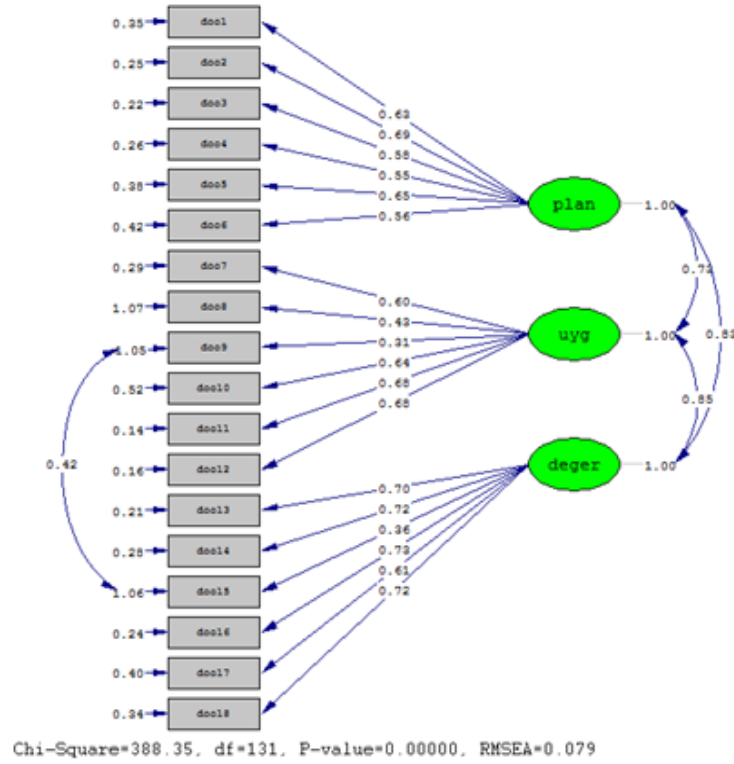
3. Bulgular

Bu bölümde DÖÖ'nden elde edilen ölçümlerin geçerlik (doğrulamalı faktör analizi, korelasyon) ve güvenilirliklerine (iç tutarlık) ilişkin bulgular verilmiştir.

Uyarlanan Deneye İlişkin Özyeterlik Ölçeğinin Yapı Geçerliğine Dair Kanıtlar: Doğrulamalı Faktör Analizi

Uyarlanan ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin kanıt elde etmek ve gözlenen bu yapının üç faktörlü ölçeğin verileriyle ne derece uyum gösterdiğini belirlemek amacıyla, doğrulamalı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır (Jöreskog & Sörbom, 1993). Ölçme modelinin toplanan verilerle uyumunu değerlendirmek amacıyla ilk yapılan DFA ile hesaplanan uyum indeksleri, RMSEA= 0.086; CFI= 1; RMR= 0.064 şeklinde elde edilmiştir. $\chi^2= 443.27$ ($sd=132$) istatistiğinin manidar olduğu ($p<.01$) gözlenmiştir ve $\chi^2/sd=3.35$ olarak hesaplanmıştır.

Tüm istatistikler birlikte değerlendirildiğinde ilk durumda orta bir uyum görülmekle birlikte çeşitli modifikasyon önerileri de bulunmaktadır. Program tarafından önerilen modifikasyonların hangilerinin ölçeğin yapısına uygun olduğu, maddelerin içeriği ve birbirileri ile olan ilişkisi göz önünde bulundurularak 9. ve 15. Maddelerin (bu maddeler ekte verilmiştir) hata varyanslarının birbiri ile ilişkilendirilmesine karar verilmiştir. Nitekim bu maddelerin içeriği incelendiğinde 9. maddenin deney gözlemlerini yazma, 15. maddenin ise deney sonuçlarını yorumlama ile ilgili olduğu; bunların hem deney sürecini uygulama hem de raporlama becerisi ile ilgili olduğu düşünülebilir. Buna göre yapılan modifikasyon sonucunda elde edilen uyum indeksleri ve analize ilişkin yol diyagramı ise Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. Doğrulayıcı faktör analizi yol diyagramı: Standart katsayıları

Şekil 1’de gösterilen modifikasyon önerileri doğrultusunda yapılan doğrulayıcı faktör analizi ile hesaplanan uyum indeksleri ve uyum değerleri Tablo 1’te yer almaktadır. Buna göre RMSEA= .079; RMR= .058, SRMR=.05, CFI= .974; şeklinde hesaplanmıştır (Tablo 1). $\chi^2 = 388.348$ (sd=131) istatistiği manidar olup ($p < .01$); $\chi^2/sd = 2.96$ ’dır. Uyum iyiliği indekslerinden NFI .96 olarak; NNFI ve IFI indeksleri ise sırasıyla .96 ve .97 olarak belirlenmiştir. Uyum iyiliği indekslerinden AGFI .85 olarak belirlenmiş; PNFI ve PGFI uyum indeksleri sırasıyla .82 ve .67 olarak tespit edilmiştir. Modifikasyon önerileri doğrultusunda yapılan doğrulayıcı faktör analizi ile hesaplanan modelin yeterliliğini ortaya koymak amacıyla incelenen uyum indekslerine ilişkin tespit edilen değerler ve ortaya çıkan sonuçlar Tablo 1’de gösterilmiştir. Tablo 1’de ifade edilen uyum indekslerine ilişkin mükemmel ve kabul edilebilir uyum ölçütleri, DFA’dan elde edilen modelin uyum düzeyinin yeterli olduğunu ortaya çıkarmaktadır. (Kline, 2011; Schumacker & Lomax, 2004).

Tablo 1. Araştırmada incelenen DFA uyum indekslerine ilişkin mükemmel ve kabul edilebilir uyum değerleri ile birinci düzey DFA’dan elde edilen uyum indeksi değerleri

İncelenen Uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum Ölçütleri	Kabul Edilebilir Uyum Ölçütleri	Elde Edilen Uyum İndeksleri	Sonuç
χ^2/sd	$0 \leq \chi^2/sd \leq 2$	$2 \leq \chi^2/sd \leq 3$	2.96	Kabul Edilebilir Uyum
AGFI	$.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$.85 \leq AGFI \leq .90$	.85	Kabul Edilebilir Uyum
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI \leq .95$	.97	Mükemmel Uyum
NFI	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI \leq .95$	.96	Mükemmel Uyum
NNFI	$.95 \leq NNFI \leq 1.00$	$.90 \leq NNFI \leq .95$	.96	Mükemmel Uyum
IFI	$.95 \leq IFI \leq 1.00$	$.90 \leq IFI \leq .95$	.97	Mükemmel Uyum
RMSEA	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$	.079	Kabul Edilebilir Uyum
RMR	$.00 \leq RMR \leq .05$	$.05 \leq RMR \leq .10$	.05	Mükemmel Uyum
SRMR	$.00 \leq SRMR \leq .05$	$.05 \leq SRMR \leq .10$	.05	Mükemmel Uyum
PNFI	$.95 \leq PNFI \leq 1.00$	$.50 \leq PNFI \leq .95$	.82	Kabul Edilebilir Uyum
PGFI	$.95 \leq PGFI \leq 1.00$	$.50 \leq PGFI \leq .95$	.67	Kabul Edilebilir Uyum

$\chi^2_{388.34}$, $sd = 131$, RMSEA için %90 Olasılıklı Güven Aralığı = 0.069; 0.08

Modifikasyonlar sonucunda uyum indekslerinde iyileşme görülmekle beraber χ^2 istatistiğinde bir düşüş yaşanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizinde model veri uyumunu sadece bir istatistik ile değil birkaç istatistikle değerlendirilmesi önerilmektedir. RMSEA ve χ^2/sd değerine göre kabul edilebilir; RMR ve CFI değerlerine göre ise mükemmel düzeyde bir uyumun olduğu söylenebilir. Tüm bu istatistikler birlikte değerlendirildiğinde uyarlanan ölçeğin yapısı ile uygulanan

veriler arasında orta düzeyde bir uyumun olduğu söylenebilir.

Geçerlik, ölçme aracının ölçmek istediği özelliği ne derece ölçtüğüne ilişkin kanıt toplama sürecidir. Bu süreç, ölçme aracının geçerliği yalnız bir yöntem ile değil, birkaç yöntemin uygulanmasından elde edilen kanıtlarla desteklenmelidir. Geçerliğin yalnızca faktör analizi ile desteklenmesi bu kanıt bulma sürecini zayıf kılacaktır. Nitekim faktör analizi sonuçlarına göre “geçerli” olan bir ölçme aracının geçerliği başka yöntemlerle incelendiğinde bu ölçme aracının geçerliğinin zayıf olduğu sonucu ortaya çıkabilir (Kelecioğlu ve Göçer Şahin, 2014). Bu nedenle ölçme aracının geçerliğinin başka yöntemlerle incelenmesi geçerliği irdelemede güçlü kanıtlar sağlayacaktır. Tüm bu özellikler birlikte değerlendirildiğinde, uyarlanan deneye ilişkin özyeterlik ölçeğinin yapı geçerliğini desteklemek amacıyla, ölçüt geçerliğini belirleme yoluna gidilmiş, böylece yine ölçeğin uygulandığı gruptan elde edilen ve ölçeğin ölçtüğü özellikleri de içeren başka testler ile olan ilişkilerine bakılmıştır. Buna göre Deneye İlişkin Özyeterlik Ölçeği'nin, bu özellik ile ilgili olan Akademik Özyeterlik ve Biyoloji Özyeterliği değişkenleriyle ilişki Pearson Momentler Çarpımı korelasyon katsayısı ile incelenmiştir. Korelasyon analizi sonuçları Tablo 2'de görülmektedir.

Tablo 2. Deneye ilişkin özyeterlik ile akademik özyeterlik ölçeği ve biyoloji özyeterliği ölçeği arasındaki korelasyon sonuçları

	Akademik Özyeterlik Ölçeği (AÖÖ)	Biyoloji Özyeterliği Ölçeği (BÖÖ)
Deneye İlişkin Özyeterlik Ölçeği (DÖÖ)	Pearson Korelasyon Katsayısı	0,561*
	p değeri	0,000
	N	333

*Korelasyon 0.05 seviyesinde anlamlıdır.

Tablo 2 incelendiğinde DÖÖ'den alınan toplam puanlar ile Akademik Özyeterlik (AÖÖ) arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir ($r=0,561$; $p<0,05$). Yine DÖÖ ile Biyoloji Özyeterliği (BÖÖ) arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=0,484$; $p<0,05$). Buna göre DÖÖ ve ilgili diğer ölçekler arasında tespit edilen orta düzeyde korelasyonların uyarlanan DÖÖ için ölçüt geçerliğini sağladığı söylenebilir.

Ölçeğin Güvenirliği

Toplam 18 madde ve üç faktörden oluşan ölçeğin geneline ilişkin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı $\alpha=.92$ olarak hesaplanmıştır. Uyarlanan ölçeğin alt boyutları olan planlama, uygulama ve değerlendirme alt boyutlarına ilişkin hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlık katsayıları ise sırasıyla $\alpha=.86$, $\alpha=.79$ ve $\alpha=.82$ olarak tespit edilmiştir. Birçok araştırmacı Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı $\alpha=.70$ ve üzeri olan ölçümlerin güvenilir olarak kabul edildiğini bildirmektedirler. (Leech, Barrett, & Borgan, 2005; Domino & Domino, 2006; Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012). Ayrıca ölçeğin geneline ilişkin güvenirligi test-tekrar test güvenirligi ile de hesaplanmış (De Vellis, 2017) ve buna göre iki farklı durumda uygulanan maddelerden elde edilen puanlar arasındaki korelasyon $\alpha=.96$ olarak bulunmuştur. Bu durumda hesaplanan güvenirlilik katsayılarının yeterli olduğu söylenebilir.

Deneye İlişkin Özyeterlik İnanç Düzeyi

Betimsel analiz sonuçları Tablo 3'de verilmiş olan çalışma grubunun deneye ilişkin özyeterlik düzeyi ölçekten alınabilecek en yüksek ve düşük puanlar üzerinden üç aralık (0-24 aralığı düşük- 25-48 aralığı orta ve 49-72 aralığı yüksek) belirlenerek hesaplanmıştır. Buna göre çalışma grubunun deneye ilişkin özyeterlik düzeyinin yüksek olduğu (Ortalama=68.67) tespit edilmiştir.

Tablo 3. Betimsel analiz sonuçları

	Deneye İlişkin Özyeterlik
N	333
Ortalama	68.675
Ortanca	69
Mod	62
Std. Sapma	10.667
Minimum	19
Maximum	90
Çarpıklık	-0.189
Basıklık	0.762

4. Tartışma

Bu çalışmada, “Deneye İlişkin Özyeterlik Ölçeği” Türkçe’ye çevrilerek, 333 öğretmen adayına uygulanmış, geçerlik ve güvenilirlik değerleri incelenmiştir. Orijinal ölçekte 18 olan madde sayısının, Türkçe ölçekte de korunduğu görülmüştür (bkz. EK 1). Doğrulayıcı faktör analiziyle (DFA) incelenen üç faktörlü Deneye İlişkin Özyeterlik Ölçeği (DÖÖ) yapısının, DFA sonucu elde edilen değerlerinin kabul edilen sınırlar içinde olduğu görülmektedir. Bu durumda üç faktörlü DÖÖ için model veri uyumunun kabul edilebilir düzeyde olduğu ifade edilebilir (Hooper, Coughlan, & Mullen, 2008; Jöreskog & Sörbom, 1993; Sümer, 2000). Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları doğrultusunda, ölçeğin Türkçe’ye uyarlanmış halinin orijinalinde olduğu gibi planlama, uygulama ve değerlendirme şeklinde ve üç boyutlu olduğu görülmektedir (Damerau 2012). Tüm bu sonuçlar göz önünde bulundurulduğunda özyeterlik gibi birçok dinamikten etkilenen bir değişkenin ölçülmesine dair elde edilen orta düzeydeki geçerlik kanıtları doğrultusunda uyarlanan DÖÖ ölçeğinin ülkemizde üniversite öğrencilerinin ve uygun deneme ve analiz işlemlerinden geçmesi şartı ile lise öğrencilerinin deneye ilişkin özyeterliklerini ölçmede kullanılabilirliği ve bu aracın güvenilir ve geçerli ölçümler yapacağı ifade edilebilir. Ayrıca uyarlanan ölçek uygun deneme ve analiz işlemlerinden geçmesi şartı ile lise öğrencilerinin deneye ilişkin özyeterliklerini ölçmede de kullanılabilir.

Yeni geliştirilen bir testin benzer diğer testlerle orta düzeyde korelasyonunun bulunması yeni testin genel olarak benzer alanları ölçtüğünün kanıtı olarak sunulabilir (Anastasi & Urbina, 2009). Deneyi ilişkin inanç özyeterlilik inancına dayandığından ve akademik eğitimle ilgili olduğundan (Jerusalem & Schwarzer 1981) DÖÖ ile akademik özyeterlilik arasında pozitif bir korelasyon olması beklenmektedir. Bununla beraber fen bilimleri çalışmaları ile ilgili olan ve yoğun çabalar gerektirdiğinden (Jerusalem & Schwarzer 1981) DÖÖ ile biyoloji özyeterliliği inancı arasında da pozitif bir korelasyon olması beklenmektedir. Bu doğrultuda DÖÖ, Akademik Özyeterlilik ve Biyoloji Özyeterliliği ile orta düzeyde anlamlı ve pozitif korelasyonlara sahiptir. Bu sonuçlar Deneye İlişkin Özyeterlilik ölçeğinin yapı geçerliği ile ilgili bilgileri destekler niteliktedir.

Orijinal ölçeğin geneline ilişkin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısının $\alpha=.82$; alt boyutlarına ilişkin iç tutarlık katsayılarının ise $\alpha=.70$ ’in üzerinde olduğu belirtilmiştir. Uyarlanan Türkçe ölçeğin geneline ilişkin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısının $\alpha=.92$; alt boyutlarına ilişkin iç tutarlık katsayılarının ise planlama $\alpha=.86$, uygulama $\alpha=.79$ ve değerlendirme $\alpha=.82$ olduğu belirlenmiştir. Elde edilen alfa değerlerinin $\alpha=.70$ ’in üzerinde olması güvenilirlik açısından gerekli görülmektedir (Leech, Barrett, & Borgan, 2005; Domino & Domino, 2006; Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012). Bu doğrultuda uyarlanan ölçeğin güvenilirlik değerlerinin kabul edilen sınırlar içinde olduğu ve hesaplanan güvenilirlik katsayısının yeterli olduğu söylenebilir.

Çalışma grubunun deneye ilişkin özyeterlilik düzeyinin hesaplanan aralık puanları dikkate alındığında yüksek olduğu (Ortalama =68.67) görülmektedir. Bu durum öğrencilerin başarılı ve verimli bir şekilde deney yapabilmeye ilişkin özyeterlilik inançlarının yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca öğrencilerin laboratuvar derslerinde ve çalışmalarında gereken çaba ve dayanıklılığı gösterebileceklerine dair bir tahmin yürütmemizi sağlayabilir.

5. Sonuç ve Öneriler

Çalışma sonuçları Türkiye şartlarında Deneye İlişkin Özyeterlilik Ölçeğinin, laboratuvar derslerinde ve araştırmalarında fen bilimlerine ilişkin deneysel çalışmalar yapan öğrencilerin zor şartlar altında dahi, iyi düzenlenmiş deneyleri başarıyla yapabileceklerine dair sahip oldukları inançlarını belirlemek amacı ile geçerli ve güvenilir bir ölçek olarak kullanılabilirliğini göstermektedir. Uyarlanan bu ölçek yardımıyla, öğrencilerin deney yapma süreci boyunca gereken dayanıklılığı gösterip; sonuca ulaşmak için çaba göstereceklerine ilişkin özyeterlilik düzeyleri belirlenerek; öğrencilerin fen ve biyoloji dersleri laboratuvar uygulamalarında, deneysel çalışmalarda yapmaları gereken yeterlikler incelenebilir. Böylelikle bu alandaki eksikler belirlenerek, diğer alanlar ve yaş grupları için yeni uygulama ve analizler yapılarak öğrencilerin her türlü deneysel laboratuvar uygulamalarında ve bilimsel çalışmalarındaki gelişimlerinin desteklenmesi sağlanabilir. Böylelikle araştırma ve sorgulamaya dayalı öğrenme ortamlarında bilimsel süreç becerileri daha etkin biçimde geliştirilmesine yardımcı olunabilir.

Hem öğrencilerde hem de öğretmen adayları ve öğretmenlerde deneysel becerileri geliştirme çabalarında inançlarına dair psikolojik yapıların da ölçülerek, öğretim uygulamalarında bunlarla ilgili çabalara yer verilebilir. Bu nedenle fen bilimleri öğretim programlarının ve öğretmen yetiştirme programlarının deneye ilişkin özyeterliliği destekleyip geliştirecek şekilde kurgulanması ve öğretmenlerin öğrencilerin deneye ilişkin özyeterliliklerini önceden ölçerek, onların özyeterlilik yapısına destek olacak davranışları devreye sokmaları önerilebilir. Bu araştırma üniversitede öğrenci konumunda olan biyoloji ve fen bilimleri öğretmen adayları üzerinde yürütülmüştür ve orijinal ölçek formu yaşları Türki-

ye’de üniversitede okuyan öğrencilerin yaşlarına denk olan bir örneklem üzerinde geliştirilmiş olduğundan öğrencilerin deneye ilişkin özyeterlik düzeylerini ölçmek için kullanılabileceği söylenebilir. Ancak farklı örneklemelerden elde edilen veriler ölçeğin ölçme gücüne katkı sağlayabileceğinden, gelecekte yeni geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yürütülmesi önerilebilir. Ayrıca deneye ilişkin özyeterliliğinin belirlendiği yeni çalışma ve uygulamaların, geniş öğrenci ve öğretmen adayları kitleleri üzerinde yapılarak, onların yeterliklerinin geliştirilmesi ile ilgili ek deneysel çalışma etkinliklerine ihtiyaç olup olmadığı belirlenebilir. Bu bağlamda öğretmenlerin öğrencilere deneysel çalışmalar yaptırma sürecinin ilişkili olduğu değişkenlerin neler olduğu ve nasıl etkide bulunduğu dair yeni araştırmaların yapılması da önerilebilir.

6. Kaynakça

- Anastasi, A. & Urbina, S. (2009). *Psychological Testing* (7th Ed.): Prentice Hall PTR.
- Aslan, S., Ertuş Kılıç, H. ve Kılıç, D. (2016). *Bilimsel Süreç Becerileri*. Pegem Akademi Yayınları, Ankara.
- Ayas, A. (1998). Fen Bilgisi Öğretiminde Laboratuvar Kullanımı, *Fen Bilgisi Öğretimi* (Ed: Şefik Yaşar). Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları, Eskişehir, 99-113.
- Bentler, P. M. & Bonett, D. G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88(3), 588-606.
- Browne, M. W. & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In: Bollen, K. A. ve Long, J. S. (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136-162). Beverly Hills, CA: Sage
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademi, 9. Baskı.
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications and programming*. New York, NY: Taylor and Francis Group.
- Byrne, B. & Campbell, T. L. (1999). Cross-cultural comparisons and the presumption of equivalent measurement and theoretical structure: A look beneath the surface. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 30(5), 555-574.
- Damerau, K. (2012). Molekulare und Zell-Biologie im Schülerlabor – Fachliche Optimierung und Evaluation der Wirksamkeit im BeLL Bio (Bergisches Lehr-Lern-Labor Biologie). Dissertation. Bergische Universität Wuppertal. (<http://elpub.bib.uniwuppertal.de/edocs/dokumente/fbc/biologie/diss2012/damerau>)
- Damerau, K. (2013). Entwicklung eines Messinstruments zur Erfassung der Experimentbezogenen Selbstwirksamkeitserwartung, *15. Frühjahrschule der Fachsektion Didaktik der Biologie im VBIO*, Universitaet Leipzig, Deutschland, 18-21.03.2013, Leipzig, Deutschland.
- De Vellis, F. R. (2017). *Ölçek Geliştirme Kuram ve Uygulamalar*, (Çeviri Editörü: Tarık Totan), Nobel Akademik Yayıncılık, ISBN: 978-605-133-937-5.
- Domino, G. & Domino, M. L. (2006). *Psychological testing: An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Engeln K. & Euler M. (2004). Forschen statt Pauken: Aktives Lernen im Schulerlabor. *Physik Journal*, 3(11), 45–48.
- Fraenkel, J. R., Wallend, N. E. & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw Hill.
- Güngör, A., Eryılmaz, A. & Fakıoğlu, T. (2007). The relationship of freshmen’s physics achievement and their related affective characteristics. *Journal of Reserach in Science Teaching*, 44(8), 1036-1056.
- Hooper, D., Coughlan, J. & Mullen, M. (2008). Structural Equation Modelling: Guidelines For Determining Model Fit. *Articles*, 2.
- Hu, L. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55.
- Jerusalem, M. & Schwarzer, R. (1981). *Fragebogen zur Erfassung von "Selbstwirksamkeit. Skalen zur Befindlichkeit und Persönlichkeit* In R. Schwarzer (Hrsg.). Forschungsbericht No. 5. Berlin: Freie Universitaet, Institut für Psychologie.
- Jerusalem, M. (2002). Theroretischer Teil - Einleitung I, *Zeitschrift für Pädagogik*, 44, 8-12.
- Jöreskog, K. G. & Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural Equation Modeling With The SIMPLIS Command Language*. Lincolnwood: Scientific Software International.
- Kelecioğlu, H. ve Göçer Şahin, S. (2014). Geçmişten günümüze geçerlik. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 5(2), 1-11.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: The Guilford Press.
- Leech, N., Barrett, K. C. & Borgan, G. A. (2005). *SPSS For Intermediate Statistics Use And İntarpretation* (Second Edition Ed.). New Jersey, London.
- Marsh, H. W., Hau, K. T., Artelt, C., Baumert, J. & Peschar, J. L. (2006). OECD’s brief self-report measure of educational psychology’s most useful affective constructs: Cross-cultural, psychometric comparisons across 25 countries. *International Journal of Testing*, 6(4), 311-360.
- Meydan, C. H. ve Şeşen, H. (2011). *Yapısal eşitlik modellemesi ve AMOS uygulamaları*. Ankara: Detay Yayıncılık.

- Meyers, L. S., Gamst, G. & Guarino, A. J. (2006). *Applied multivariate research: Design and interpretation*. London: SAGE Publications.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2013). Ortaöğretim Biyoloji Dersi (9, 10, 11 Ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı, Ankara. Kasım 13, 2015 tarihinde <http://ttkb.meb.gov.tr/> adresinden alınmıştır.
- Pajares, F. (1997). Current Directions In Self-Efficacy Research. In M. Maehr Ve P.R. Pintrich (Eds.), *Advances in Motivation And Achievement*. Vol. 10, Pp. 1-49. Greenwich, CT: JAI Press.
- Scharfenberg, F. J. (2005). Experimenteller Biologieunterricht zu Aspekten der Gentechnik im Lernort Labor: empirische Untersuchung zu Akzeptanz, Wissenserwerb und Interesse. Dissertation. Universität Bayreuth.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Test of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research-Online*, 8(2), 23-74.
- Schreiber, N.; Theyßen, H. & Schecker, H. (2009). Experimentelle Kompetenz messen?! *Physik und Didaktik in Schule und Hochschule*, 8 (3). 92-101.
- Sümer, N. (2000). Yapısal Eşitlik Modelleri: Temel Kavramlar Ve Örnek Uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Yılmaz M., Gürçay D. Ve Ekici G. (2007). Akademik Özyeterlik Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 1, 253-259.

EK 1: Deneye İlişkin Özyeterlik Ölçeği (DÖÖ) Maddeleri

1. Bir deney hakkında fikrim varsa, buna uygun bir deney düzeneği tasarlamak benim için kolaydır.
2. Verilen bir soruyu çözmek için bir deney geliştirmek benim için kolaydır.
3. Teorik düşüncelere dayanarak, deneyin sonucu hakkında beklentiler (hipotezler) oluşturabilirim.
4. Bir deney için hangi araçların/malzemelerin gerekli olduğunu saptamakta iyiyimdir.
5. Belirli bir sorunun cevaplanması için deney kılavuzu hazırlamak benim için kolaydır.
6. Günlük hayattaki gözlemlerim sonucunda, deneylerle çözümlenebileceğine inandığım sorular sıklıkla aklıma gelir.
7. Laboratuvar araç-gereçleri kullanımında iyiyimdir.
8. Deneylerin uygulama aşamasında el yeteneğim yoktur. (-)
9. Deney gözlemlerini yazarken zorlanırım. (-)
10. Deney düzeneği kurarken zorlanmam.
11. Deneylerin yürütülmesinde başarılıyım.
12. Deneyde gerekli olan araç-gereçlerin kullanımında zorlanmam.
13. Ölçüm verilerini değerlendirmekte zorlanmam.
14. Deney gözlemlerini açıklamakta sorun yaşamam.
15. Deney sonuçlarını yorumlamakta genelde zorluk yaşarım. (-)
16. Bir deneyden elde edilen sonuçları değerlendirirken zorlanmam.
17. Planladığım gibi yürütmeyen bir deneydeki muhtemel hata kaynaklarını bulmakta zorlanmam.
18. Deney verilerinden grafik oluşturulmasında zorlanmam.



Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları İle Mesleki Görevlerine Yönelik Ders Dışı Zaman Kullanımları Arasındaki İlişki

The Relationship Between The Classroom Teachers' Attitude Towards Teaching Profession And Their Extra-Curricular Time Use for Professional Tasks

Cennet GÖLOĞLU DEMİR^a, Yücel GELİŞLİ^b

^aKarabük Bilim ve Sanat Merkezi, Karabük, Türkiye.

^bGazi Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Ankara, Türkiye.

Öz

Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile mesleki görevlerine yönelik ders dışı zaman kullanımları arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Araştırmanın çalışma evrenini Karabük İl'indeki devlet ilkokullarında çalışan 517 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Evrenin tamamına ulaşılması düşünüldüğünden örneklem alınmamıştır. Araştırma kapsamında evreninin yaklaşık %88'ine ulaşılmıştır. Araştırmanın veri toplama araçlarını, araştırmacı tarafından geliştirilen "Mesleki Görevlere Yönelik Zaman Kullanımı" ölçeği ile Çetin (2003) tarafından öğretmen adayları ile geliştirilen ve araştırmacı tarafından öğretmenlere uyarlanan "Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum" ölçeği oluşturmaktadır. Araştırma sonuçları öğretmenlerin mesleki görevlerine yönelik zaman kullanımları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında, pozitif yönlü orta düzeyde ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Abstract

The purpose of this study is to determine the relationship between the classroom teachers' extra-curricular time use for professional tasks and their attitude towards teaching profession. The research data is collected from "Teachers' Extra-Curricular Time Use Scale For Professional Tasks" which was developed by the researcher and "Teacher Attitude Scale For Teaching Profession" developed by Çetin (2003) and adapted by researcher. The population of the study consists of 517 classroom teachers who work at state schools in Karabük. No sampling procedure is applied as we consider to reach all participants while collecting the quantitative data. Approximately 88% of population is reached. The results of the study reveal that there is a significant medium level relationship between teachers' extra-curricular time use for their professional tasks and attitude towards teaching profession.

Anahtar Kelimeler

tutum
mesleki görev
öğretmenlik mesleği
zaman kullanımı

Keywords

attitude
professional tasks
teaching profession
time use

Extended Abstract

Teaching profession is a noble profession and it requires devoted work. Teaching profession is directly connected with the future of the students because teachers' belief, views and their attitudes affect their teaching and behavior. Allport (1935) defined attitude as "mental and neural state of readiness, organized through experience, exerting a directive or dynamic influence upon an individual's response to all objects and situations with which it is related" (p.10). From this point of view, it can be said that attitudes can be learned and change over time. That's why it is important to determine teachers' attitudes in in-service period. Lapidó's (1984) research indicates that attitudes of teachers change after being in the profession for eight or more years. Teachers' attitudes change negatively since they entered the profession. Eren, Çelik & Oğuz (2014) evaluate the dissertation and article studies which have been done in Turkey about the attitudes towards teaching profession. Results of the study show that mostly prospective teachers are included into researches as sample or study groups. Attitudes may change so it is necessary to determine the attitudes towards teaching profession of the teachers not only preservice period but also in-service period. A review of literature, it has seen, the relationship between various factors which affect teachers' job performance such as motivation (Kaya & Nazıroğlu, 2008), and job satisfaction (Bayhan, 2009; Zoroğlu, 2014) and their attitude towards teaching profession. However, a limited number of studies have been found to show the relationship between attitudes and spend time for attitude objects (Cock et.al., 2014; McFarland, Zajicek & Waliczek, 2014; Roberts, 1979).

The purpose of this study is to determine the correlation between the classroom teachers' extra-curricular time use for professional tasks and their attitude towards teaching profession. The sub-questions are a) What are the classroom teachers' attitude towards teaching profession? b) Do classroom teachers' attitude towards teaching profession differ according to gender, professional seniority, classroom size, and alma mater? and c) Is there a significant relation the relationship between the classroom teachers' extra-curricular time use for professional tasks and their attitude towards teaching profession?

The research is designed based on descriptive survey method of qualitative research method. Survey model is a research approach aiming to describe a past or present situation as it is (Karasar, 1998). The population of the study consists of classroom teachers who work at state schools in Karabük city in Turkey. No sampling procedure is applied as we consider to reach all participants while collecting the data. According to the information gathered from The Directorate of National Education of Karabük, there are 55 state primary schools in the city center and villages, and 517 teachers who work at these schools during 2014-2015 academic year. The data was gathered through 414 teachers which approximately 88% of population.

The research data is collected from two scales. First, "Teachers' Extra-Curricular Time Use Scale For Professional Tasks" which was developed by the researcher, it consists of 35 item as likert-5 type and divided into seven sub-scales which explain 63,40% of total variance. Sub-scales are "preparation for teaching and instructions", "assessment and evaluation", "professional development", "social activities and coaching", "parent cooperation", "board, commission and meetings" and "e-school procedures and others". Second, "Teacher Attitude Scale For Teaching Profession" developed as likert-5 type by Çetin (2003) and adapted the researcher. It consists of 32 item as likert-5 type and divided into three sub-scales which explain 50,04% of the total variance. Three sub-scales are love, satisfaction and value. Instrumentations' consistency coefficients were found as .93 for Teachers' Extra-Curricular Time Use Scale For Professional Tasks and .93 for Teacher Attitude Scale For Teaching Profession. To analyze the data, statistical package for social sciences (SPSS); to analyze quantitative data, independent groups' t-test, one way analysis of variance and correlation analysis was applied.

According to results of the study, teachers like their profession at medium level, value at most and get satisfaction to a large extent. Generally, the teachers have positive attitude towards teaching profession. Female teachers value teaching profession more than male teachers. Teachers with a five year experience have more positive attitude towards teaching profession than the teachers with an 11-15 year and 16-20 year experience. Teachers who teach 1-10 students and 31 students have lower attitude than the ones teaching 11-20 and 21-30 students. Teachers who graduated from institutions apart from faculty of education show lower attitude towards teaching profession compared to the ones who graduated from other institutions. There is a significant medium level relationship between teachers' extra-curricular time use for their professional tasks and attitude towards teaching profession.

1. Giriş

Sabır, özveri ve sürekli çalışma gerektiren öğretmenlik mesleğinde, öğretmenlerin mesleklerini severek ve isteyerek yapması, onların başarılı olabilmesi (Aşkar & Erden, 1987) yani mesleki görevlerini iyi bir şekilde yerine getirmesi açısından oldukça önemlidir. Bireylerin sahip olduğu olumlu veya olumsuz bilişsel ve duyuşsal algılar, onların davranışlarına yön veren tutum kavramını karşımıza çıkarmaktadır. Allport (1935, s.810) tutumu, “*Yaşantı ve deneyimler sonucu oluşan, ilgili olduğu bütün obje ve durumlara karşı bireyin davranışları üzerinde yönlendirici ya da dinamik bir etkileme gücüne sahip duygusal ve zihinsel hazırlık durumudur.*” şeklinde tanımlamaktadır. Allport’un tanımında, tutumun yaşantı ve deneyimler sonucu oluşması ifadesi dikkate alınarak tutumun öğrenilebileceği veya zaman içerisinde değişebileceği söylenebilir. Öğretmenlerin zaman içerisinde edindikleri deneyimlerle, mesleklerine karşı bir takım bilişsel ve duygusal yüklemelerde bulunması ve zamanla bu yüklemeleri davranışlarına yansıtması da onların mesleki tutumları ile ilişkilidir (Can, 1987, s.160). Nitekim öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumları, meslekî davranışlarının da en güçlü belirleyicilerindendir (Çeliköz & Çetin, 2004). Öğretmenlik mesleğine karşı olumlu tutumlar geliştirme öğretmenleri; mesleğe ilgi duymaya, eğitim ve öğretimin önemini görmeye, öğrencileri sevmeye, kendini geliştirmeye, mesleğe karşı heyecanlı ve istekli olmaya yönlendirebilir (Semerci & Semerci, 2004).

Tutumların ortaya çıkacak olan davranışı etkilediği varsayımı (Arkonaç, 2001, s.157) ve buna bağlı olarak davranışları önceden kestirilebilme düşüncesi Türkiye’deki ilgili alan yazında öğretmenlik mesleğine yönelik tutum konusundaki çalışmaların daha çok öğretmen adaylarına yönelmesine sebep olmuştur. Eren, Çelik ve Oğuz (2014) tarafından öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ile ilgili Türkiye’de yapılmış tez ve makalelerin meta-değerlendirmesi yapılmıştır. Bu kapsamda Türkiye’de 1984 ile 2013 yılları arasında elektronik ortamda tam metnine ulaşılabilen 40 tez ve 69 makale analiz edilmiştir. Araştırmalar evren, örneklem ve çalışma gruplarına göre incelendiğinde ise araştırmaların % 81,7’sinin öğretmen adayları, % 10,1’inin ise öğretmenler ile yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Tutumların değişebilir olması öğretmenlerin sadece hizmet öncesi dönemde değil hizmet içi dönemde de tutumlarının belirlenmesini gerekli kılmaktadır. Bu noktadan hareketle ülkemizde sürekli değişen bir eğitim sisteminin var olması, farklı kaynaklardan yetişmiş öğretmenlerin bir arada çalışması, çalışma koşulları, vb. birçok husus hizmet-öncesi dönemde olumlu tutumlara sahip olan bir öğretmenin zaman içerisinde tutumlarının değişmesine kaynaklık edebilir. Lapido’nun (1984) yaptığı araştırma bulgularından bazıları bu durumu doğrular niteliktedir. Lapido (1984) araştırmasında, öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumlarının mesleğe başladıktan sekiz yıl ve sonrasında değiştiğini göstermektedir. Araştırma da öğretmenlere mesleğe başladıklarından itibaren öğretmenlik mesleğine yönelik düşüncelerinin ne yönde değiştiği sorulduğunda öğretmenlerin %70’i olumsuz yönde değiştiğini belirtmişler. Öğretmenlik mesleğini neden seçtikleri sorulduğunda ise %64’ü “öğrencilerin yaşamlarını geliştirme” cevabını verirken, mesleği neden sürdürüyorsunuz sorusuna sadece %37’si aynı cevabı vermiştir. Benzer şekilde mesleğin saygınlığı konusunda ise mesleğe yeni başladıklarında %72’si mesleğin saygın olduğunu düşünürken sekiz yıllık deneyimden sonra %88’i saygın olmadığını düşünmektedir. Bu durum öğretmenlerin hizmet-içi dönemde de tutumlarının belirlenmesinin önemini göstermektedir.

Öğretmenlik, sadece işyerinde yani okulda bir takım görevleri yerine getirmekle sınırlı olmayan, okul sonrasında ya da okul içinde öğretim yapılmayan saatlerde mesleki birçok faaliyetin gerçekleştirilmesini gerektiren bir meslektir. Kısaca öğretmenlerin mesleki görevleri ders dışı zamanlarda da devam etmektedir. Eğitim araştırmalarında zaman konusu farklı şekilde ele alınmaktadır: Zaman yönetimi, okul süreleri, ders süreleri veya öğrenci açısından zaman kullanımı gibi (Draeger, 1995). Fakat öğretmen açısından zamanın incelendiği çalışmalara diğerlerine göre daha az rastlanılmaktadır. İlgili alan yazında yapılan araştırmalar incelendiğinde öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumları; motivasyon (Kaya & Nazıroğlu, 2008) ve iş doyumu (Bayhan, 2009; Zoroğlu, 2014) gibi iş performansını etkileyen çeşitli unsurlarla ilişkili olduğu görülmüştür. Bununla birlikte ilgili alan yazında davranışların yordayıcısı olan tutumlarla, bireylerin tutum objesine yönelik harcadıkları zaman arasındaki ilişkiyi gösteren sınırlı sayıda araştırmaya rastlanılmıştır (Cock vd., 2014; McFarland, Zajicek & Waliczek, 2014; Roberts, 1979). Dolayısıyla bu araştırmada öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumları ile mesleki faaliyetlerine yönelik harcadıkları zaman arasında ilişkinin bulunabilmesi düşüncesi bu araştırma için merak edilen hususlardan biri olmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı “sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile mesleki görevlerine yönelik ders dışı zaman kullanımları arasındaki ilişki” nin belirlenmesidir.

Araştırmanın problemi

Bu araştırmada “sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile mesleki görevlerine yönelik ders dışı zaman kullanımları arasında ilişki var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu problemin çözüm sürecinde aşağıdaki

alt problemlere cevap aranacaktır.

- 1.Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları nasıldır?
- 2.Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında;
 - a) Cinsiyet,
 - b) Kıdem,
 - c) Öğrenci sayısı,
 - d) Mezun oldukları kuruma göre anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?
- 3.Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile mesleki görevlerine yönelik ders dışı zaman kullanımları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2. Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan, onu uygun bir biçimde gözleyip belirleyebilmektir (Karasar, 1998, s.77). Araştırmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır

Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini Karabük İl’indeki devlet ilkokullarında çalışan 517 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Evrenin tamamına ulaşılması düşünüldüğünden örneklem alınmamıştır. Araştırma kapsamında 457 öğretmene yani çalışma evreninin yaklaşık %88’ine ulaşılmıştır. Alınan anketlerden 43’ü tamamının yapılmaması, anketin tamamında tek bir şıkkın işaretlenmesi, çok fazla boş seçenek bırakılması vb. sebeplerden dolayı değerlendirme dışı bırakılmıştır. Geriye kalan 414 anket ile asıl uygulama analizleri yapılmıştır. Öğretmenlerin demografik özellikleri Tablo 1’de belirtilmiştir

Tablo 1. Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Özellikler

		Frekans	%
Cinsiyet	Kadın	226	54,6
	Erkek	188	45,4
Mesleki Deneyim	1-5 yıl	36	8,7
	6-10 yıl	69	16,7
	11-15 yıl	76	18,4
	16-20 yıl	85	20,5
	21 yıl ve üstü	148	35,7
Öğrenci Sayısı	1-10	28	6,8
	11-20	188	45,4
	21-30	138	33,3
	31 ve üstü	60	14,5
Mezun Olunan Kurum	Eğitim Fakültesi	230	55,6
	Eğitim Önlisans	79	19,1
	Eğitim Enstitüsü	34	8,2
	Eğitim Fakültesi Dışı	71	17,1

Veri Toplama Aracı

Verilerin toplanması amacıyla üç bölümden oluşan anket hazırlanmıştır. Anketin birinci bölümünü öğretmenlerin, cinsiyet, kıdem, öğrenci sayısı ve mezun oldukları kuruma yönelik bilgilerin alındığı “Öğretmenlerin Demografik Özellikleri”, oluşturulmaktadır. İkinci bölümünü araştırmacı tarafından geliştirilen “Mesleki Görevlere Yönelik Zaman Kullanımı” ölçeği, üçüncü bölümünü Çetin (2003) tarafından öğretmen adayları ile geliştirilen ve araştırmacı tarafından öğretmenlere uyarlanan “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum” ölçeği oluşturmaktadır.

Mesleki Görevlere Yönelik Zaman Kullanımı Ölçeği

“Mesleki Görevlere Yönelik Zaman Kullanımı” ölçeği, 35 madde ve yedi faktörden oluşmaktadır. Bu faktörler;

Kurul, Komisyon ve Toplantılar, Öğretme ve Öğretime Hazırlık, Sosyal Etkinlikler ve Rehberlik, E-Okul İşlemleri ve Diğer, Mesleki Gelişim, Veli İşbirliği ile Ölçme ve Değerlendirme şeklinde belirlenmiştir. Ölçek maddeleri, 5'li likert tipi olup “Hiç”, “Az”, “Orta”, “Fazla”, “Çok Fazla” şeklindedir. Tüm ölçek için iç tutarlılık katsayısı (Cronbach's alpha katsayısı) .93 bulunmuştur. Alt faktörlerin ise iç tutarlılık katsayısı .75 ve üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Açıklanan toplam varyans ise %63,40 çıkmaktadır.

Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği

Öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları belirlemek amacıyla Çetin (2003) tarafından öğretmen adayları ile geliştirilen ölçek öğretmenler için uyarlanmıştır. Ölçeğin 3 faktör ve 32 maddeden oluştuğu görülmüştür. Bu faktörler; Sevgi, Tatmin ve Değer olarak belirlenmiştir. Ölçek maddeleri, 5'li likert tipi olup “Hiç Katılmıyorum”, “Biraz Katılıyorum”, “Orta Düzeyde Katılıyorum”, “Büyük Ölçüde Katılıyorum”, “Tamamen Katılıyorum” şeklindedir. Tüm ölçek için iç tutarlılık katsayısı (Cronbach's alpha katsayısı) .93 bulunmuştur. Alt faktörlerin ise iç tutarlılık katsayısı .81 ve üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Açıklanan toplam varyans ise %50,048'ini çıkmaktadır. Alt faktörlerin açıklanan toplam varyansı ise sevgi %19,76; tatmin %18,76 ve Değer %11,53 olarak ortaya konulmuştur.

3. Bulgular

Araştırmanın Birinci Alt Problemine Yönelik Bulgular

Bu bölümde araştırmanın birinci alt problemi doğrultusunda sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik sevgi, değer ve tatmin alt boyutları ile genel tutumlarına yönelik elde edilen nicel verilere ait bulgular verilmektedir.

Tablo 2. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Puanlarının Dağılımı

	n	\bar{x}	s	min.	max.	Madde Sayısı
Sevgi	414	3,04	1,15	1,00	5,00	10
Değer	414	4,31	0,58	1,24	5,00	8
Tatmin	414	3,63	0,88	1,36	5,00	14
Genel Tutum	414	3,62	0,80	1,63	5,00	32

Tablo 2’de sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik sevgi, değer ve tatmin alt boyutları ile genel tutumlarına göre bulgular yer almaktadır. Ölçeğin her bir boyutundan ve genelinden alınabilecek minimum ortalama puan bir, maksimum ortalama puan beştir.

Ölçeğin sevgi boyutunda 10 madde yer aldığı görülmektedir. Öğretmenlerin bu boyuttan aldığı minimum ortalama puanın 1,00 maksimum ortalama puanın 5,00 olduğu görülmüştür. Bu boyuttan alınan ortalama puanların dağılımı incelendiğinde ise ortalama puanların $\bar{x}=3,04$ ve standart sapmanın $s=1,15$ olduğu görülmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin “Sevgi” alt boyutu ortalama puanlarının “Orta Düzeyde Katılıyorum” düzeyinde olduğu söylenilebilir.

Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği “Değer” boyutunda sekiz madde yer almaktadır. Öğretmenlerin bu boyuttan aldığı minimum ortalama puanın 1,24 maksimum ortalama puanın 5,00 olduğu görülmüştür. Bu boyuttan alınan ortalama puanların dağılımı incelendiğinde ise ortalama puanların $\bar{x}=4,31$ ve standart sapmanın $s=,58$ olduğu görülmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin “Değer” alt boyutu ortalama puanlarının “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde olduğu söylenilebilir.

Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği “Tatmin” boyutunda 14 madde yer almaktadır. Öğretmenlerin bu boyuttan aldığı minimum ortalama puanın 1,36 maksimum ortalama puanın 5,00 olduğu görülmüştür. Bu boyuttan alınan ortalama puanların dağılımı incelendiğinde ise ortalama puanların $\bar{x}=3,63$ ve standart sapmanın $s=,88$ olduğu görülmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin “Tatmin” alt boyutu ortalama puanlarının “Büyük Ölçüde Katılıyorum” düzeyinde olduğu söylenilebilir.

Ölçeğin tamamında 32 madde yer almaktadır. Öğretmenlerin genel tutumdan aldığı minimum ortalama puanın 1,63 maksimum ortalama puanın 5,00 olduğu görülmüştür. Ölçekten alınan ortalama puanların dağılımı incelendiğinde ise ortalama puanların $\bar{x}=3,62$ ve standart sapmanın $s=,80$ olduğu görülmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin Genel Tutum” ortalama puanlarının “Büyük Ölçüde Katılıyorum” düzeyinde olduğu söylenilebilir.

Araştırmanın İkinci Alt Problemine Yönelik Bulgular

Bu bölümde araştırmanın ikinci alt problemine yönelik olarak, değişkenler kapsamında sınıf öğretmenlerinin öğ-

retmenlik mesleğine yönelik tutumlarına ilişkin elde edilen nicel veriler cinsiyet, mesleki deneyim, öğrenci sayısı ve mezun olunan kuruma göre analiz edilmiştir.

Sürekli değişken özelliği taşıyan verilerin karşılaştırmalı analizlerinde öncelikle parametrik test varsayımları test edilmiş, bu amaçla dağılımların normal olma durumuna bakılmıştır. Tutum ölçeğinin “değer” alt boyutunda cinsiyete göre normallik dağılımına bakıldığında, uç değerlere sahip iki anket kurtosis değerini kabul edilebilir aralığın biraz üstüne çıkardığı için analiz kapsamı dışında bırakılmıştır. Bu aşamadan sonra dağılımların normal olduğu tespit edilmiş ve karşılaştırmalar grup sayısına göre; bağımsız örneklem t testi veya ANOVA yapılmıştır. Analizler 412 veri üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Tablo 3. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Puanları ve t Testi Sonuçları

Tutum	Cinsiyet	n	\bar{x}	s	sd	t	p	Anlam
Sevgi	Kadın	225	3,09	1,18	410	0,816	0,415	-
	Erkek	187	2,99	1,13				
Değer	Kadın	225	4,37	,54	410	2,079	0,038	*
	Erkek	187	4,26	,57				
Tatmin	Kadın	225	3,68	,92	410	1,178	0,239	-
	Erkek	187	3,57	,84				
Genel Tutum	Kadın	225	3,67	,83	410	1,281	0,201	-
	Erkek	187	3,56	,78				

* $P < .05$ anlamlı

Tablo 3 incelendiğinde; öğretmenlerin cinsiyete göre “Sevgi” [$t_{(410)} = 0,816, p > .05$], “Tatmin” [$t_{(410)} = 1,178, p > .05$] alt boyutları ile, “Genel Tutum” [$t_{(410)} = 1,281, p > .05$] puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. “Değer” [$t_{(410)} = 2,079, p < .05$] alt boyutunda ise öğretmenlerin cinsiyetine göre anlamlı farklılık görülmüştür. “Değer” alt boyutunda kadın öğretmenlerin puanları ($\bar{x} = 4,37, s = ,54$), erkek öğretmenlerin puanlarına ($\bar{x} = 4,26, s = ,57$) göre daha fazladır. Başka bir deyişle kadın öğretmenler, erkek öğretmenlere göre öğretmenlik mesleğine daha fazla değer vermektedir.

Tablo 4. Mesleki Deneyim Değişkenine Göre Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Puanları ve Varyans Analizi Sonuçları

Tutum	Mesleki Deneyim	n	\bar{x}	s	F	p	Fark-Grup
Sevgi	1. 1-5 yıl	36	3,50	,89	6,856	,000*	1-3,1-4,5-3,5-4
	2. 6-10 yıl	68	2,95	1,15			
	3. 11-15 yıl	76	2,64	1,12			
	4. 16-20 yıl	85	2,83	1,22			
	5. 21 yıl ve üstü	147	3,31	1,11			
Değer	1. 1-5 yıl	36	4,49	,42	4,309	,002*	1-3, 5-3
	2. 6-10 yıl	68	4,26	,53			
	3. 11-15 yıl	76	4,13	,66			
	4. 16-20 yıl	85	4,30	,57			
	5. 21 yıl ve üstü	147	4,41	,49			
Tatmin	1. 1-5 yıl	36	4,02	,66	5,211	,000*	1-3,1-4,5-3
	2. 6-10 yıl	68	3,63	,93			
	3. 11-15 yıl	76	3,35	1,03			
	4. 16-20 yıl	85	3,48	,93			
	5. 21 yıl ve üstü	147	3,76	,75			
Genel Tutum	1. 1-5 yıl	36	3,97	,60	6,699	,000*	1-3,1-4,5-3
	2. 6-10 yıl	68	3,58	,83			
	3. 11-15 yıl	76	3,33	,89			
	4. 16-20 yıl	85	3,48	,86			
	5. 21 yıl ve üstü	147	3,78	,70			

$P < .05$ anlamlı

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin mesleki deneyime göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinden almış oldukları puan ortalamaları arasındaki farkın manidarlığını test etmek için yapılan varyans analizi sonucunda “Sevgi” ($F = 6,856, p < 0.05$), “Değer” ($F = 4,309, p < 0.05$), “Tatmin” ($F = 5,211, p < 0.05$) alt boyutları ile “Genel Tutum” ($F = 6,699,$

$p<0.05$) puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Aşağıda öğretmenlerin mesleki deneyimlerine göre puan ortalamaları arasındaki farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını tespit etmek için yapılan Dunnet C testi sonuçları yer almaktadır.

“Sevgi” alt boyutunda mesleki deneyimi 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerin puanları ($\bar{x}=3,50$ $s=,89$) ile mesleki deneyimi 21 yıl ve üstü ($\bar{x}=3,31$ $s=1,11$) olan öğretmenlerin puanlarının, mesleki deneyimi 11-15 yıl ($\bar{x}=2,64$ $s=1,12$) ve 16-20 yıl ($\bar{x}=2,83$ $s=1,22$) olan öğretmenlere göre, daha fazla olduğu görülmüştür. “Değer” alt boyutunda mesleki deneyimi 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerin puanları ($\bar{x}=4,49$ $s=,42$) ile mesleki deneyimi 21 yıl ve üstü ($\bar{x}=4,41$ $s=,49$) olan öğretmenlerin puanlarının, mesleki deneyimi 11-15 yıl ($\bar{x}=4,13$ $s=,66$) olan öğretmenlere göre, daha fazla olduğu görülmüştür. “Tatmin” alt boyutunda mesleki deneyimi 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerin puanları ($\bar{x}=4,02$ $s=,66$), mesleki deneyimi 11-15 yıl ($\bar{x}=3,35$ $s=1,03$) ve 16-20 yıl ($\bar{x}=3,48$ $s=,93$) olan öğretmenlere göre, mesleki deneyimi 21 yıl ve üstü ($\bar{x}=3,76$ $s=,75$) olan öğretmenlerin puanlarının da mesleki deneyimi 11-15 yıl ($\bar{x}=3,35$ $s=1,03$) olan öğretmenlere göre, daha fazla olduğu görülmüştür.

“Genel Tutum” puanları incelediğinde mesleki deneyimi 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerin puanları ($\bar{x}=3,97$ $s=,60$), mesleki deneyimi 11-15 yıl ($\bar{x}=3,33$ $s=,89$) ve 16-20 yıl ($\bar{x}=3,48$ $s=,86$) olan öğretmenlere göre, mesleki deneyimi 21 yıl ve üstü ($\bar{x}=3,78$ $s=,70$) olan öğretmenlerin puanlarının da mesleki deneyimi 11-15 yıl ($\bar{x}=3,33$ $s=,89$) olan öğretmenlere göre, daha fazla olduğu görülmüştür.

Tablo 5. Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Puanları ve Varyans Analizi Sonuçları

Tutum	Öğrenci Sayısı	n	\bar{x}	s	F	p	Fark-Grup
Sevgi	1. 1-10	28	2,58	1,11	6,915	,000*	1-2,1-3 4-2,4-3
	2. 11-20	186	3,24	1,17			
	3. 21-30	138	3,07	1,09			
	4. 31 ve üstü	60	2,58	1,12			
Değer	1. 1-10	28	3,95	,74	13,058	,000*	1-2,1-3 3-2 4-2,4-3
	2. 11-20	186	4,46	,48			
	3. 21-30	138	4,32	,52			
	4. 31 ve üstü	60	4,08	,60			
Tatmin	1. 1-10	28	3,25	,10	8,188	,000*	1-2 4-2,4-3
	2. 11-20	186	3,81	,85			
	3. 21-30	138	3,63	,91			
	4. 31 ve üstü	60	3,25	,69			
Genel Tutum	1. 1-10	28	3,22	,91	10,007	,000*	1-2,1-3 4-2,4-3
	2. 11-20	186	3,79	,79			
	3. 21-30	138	3,63	,78			
	4. 31 ve üstü	60	3,24	,71			

$p<0.05$ anlamlı

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin öğrenci sayısı değişkenine göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinden almış oldukları puan ortalamaları arasındaki farkın manidarlığını test etmek için yapılan varyans analizi sonucunda “Sevgi” ($F=6,915$, $p<0.05$), “Değer” ($F=13,058$, $p<0.05$) “Tatmin” ($F=8,188$, $p<0.05$) alt boyutları ile “Genel Tutum” ($F=10,007$, $p<0.05$) puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Aşağıda ortalamaları arasındaki farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını tespit etmek için yapılan LSD ve Dunnet-C testi sonuçları görülmektedir:

“Sevgi” alt boyutu puan ortalamaları arasındaki farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını tespit etmek için yapılan LSD testi sonucuna göre, öğrenci sayısı 1-10 arasında olan öğretmenlerin puanları ($\bar{x}=2,58$ $s=1,11$) ile öğrenci sayısı 31 ve üstü ($\bar{x}=2,58$ $s=1,12$) olan öğretmenlerin puanlarının, öğrenci sayısı 11-20 ($\bar{x}=3,24$ $s=1,17$) ve 21-30 ($\bar{x}=3,07$ $s=1,09$) olan öğretmenlere göre daha az olduğu görülmüştür.

“Değer” alt boyutu puan ortalamaları arasındaki farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını tespit etmek için yapılan LSD testi sonucuna göre, öğrenci sayısı 1-10 arasında olan öğretmenlerin puanları ($\bar{x}=3,95$ $s=,74$) ile öğrenci sayısı 31 ve üstü ($\bar{x}=4,08$ $s=,60$) olan öğretmenlerin puanlarının, öğrenci sayısı 11-20 ($\bar{x}=4,46$ $s=,48$) ve 21-30 ($\bar{x}=4,32$ $s=,52$) olan öğretmenlere göre, değer alt boyutu puanlarının daha az olduğu görülmüştür. Benzer şekilde öğrenci sayısı 21-30 ($\bar{x}=4,32$ $s=,52$) olan öğretmenlerinde, öğrenci sayısı 11-20 ($\bar{x}=4,46$ $s=,48$) olan öğretmenlere göre değer alt boyutu puanlarının daha az olduğu görülmüştür.

“Tatmin” alt boyutu puan ortalamaları arasındaki farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını tespit etmek için yapılan Dunnet C testi sonucuna göre, öğrenci sayısı 1-10 arasında olan öğretmenlerin puanlarının ($\bar{x}=3,25$ $s=,10$) öğrenci sayısı 11-20 ($\bar{x}=3,81$ $s=,85$) olanlara göre, öğrenci sayısı 31 ve üstü ($\bar{x}=3,25$ $s=,69$) olan öğretmenlerin puanlarının da, öğrenci sayısı 11-20 ($\bar{x}=3,81$ $s=,85$) ve 21-30 ($\bar{x}=3,63$ $s=,91$) olan öğretmenlere göre, tatmin alt boyutu puanlarının daha az olduğu görülmüştür.

“Genel Tutum” puan ortalamaları arasındaki farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını tespit etmek için yapılan LSD testi sonucuna göre, öğrenci sayısı 1-10 arasında olan öğretmenlerin puanları ($\bar{x}=3,22$ $s=,91$) ile öğrenci sayısı 31 ve üstü ($\bar{x}=3,24$ $s=,71$) olan öğretmenlerin puanlarının, öğrenci sayısı 11-20 ($\bar{x}=3,79$ $s=,79$) ve 21-30 ($\bar{x}=3,63$ $s=,78$) olan öğretmenlere göre, genel tutum puanlarının daha az olduğu görülmüştür.

Tablo 6. Mezun Olunan Kurum Göre Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Puanları ve Varyans Analizi Sonuçları

Tutum	Mezun Olunan Kurum	n	\bar{x}	s	F	p	Fark-Grup
Sevgi	1. Eğitim Fakültesi	229	3,22	1,06	9,920	,000*	4-1,4-2,4-3
	2. Eğitim Önlisans	78	3,10	1,13			
	3. Eğitim Enstitüsü	34	3,11	1,28			
	4. Eğitim Fakültesi Dışı	71	2,39	1,21			
Değer	1. Eğitim Fakültesi	229	4,42	,47	9,346	,000*	4-1,4-3
	2. Eğitim Önlisans	78	4,29	,54			
	3. Eğitim Enstitüsü	34	4,35	,45			
	4. Eğitim Fakültesi Dışı	71	4,03	,73			
Tatmin	1. Eğitim Fakültesi	229	3,81	,77	14,020	,000*	4-1,4-2
	2. Eğitim Önlisans	78	3,65	,83			
	3. Eğitim Enstitüsü	34	3,52	,81			
	4. Eğitim Fakültesi Dışı	71	3,07	1,08			
Genel Tutum	1. Eğitim Fakültesi	229	3,78	,70	13,806	,000*	4-1,4-2,4-3
	2. Eğitim Önlisans	78	3,64	,77			
	3. Eğitim Enstitüsü	34	3,60	,80			
	4. Eğitim Fakültesi Dışı	71	3,10	,97			

P<0.05 anlamlı

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin mezun olunan kurum değişkenine göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinden almış oldukları puan ortalamaları arasındaki farkın manidarlığını test etmek için yapılan varyans analizi sonucunda “Sevgi” ($F=9,920$ $p<0.05$), “Değer” ($F=9,346$ $p<0.05$), “Tatmin” ($F=14,020$ $p<0.05$) alt boyutları ile “Genel Tutum” ($F=13,806$ $p<0.05$) puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Aşağıda öğretmenlerin mezun olunan kurum değişkenine göre puan dağılımları ve anova sonuçları sırasıyla verilmektedir:

“Sevgi” alt boyutu puan ortalamaları arasındaki farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını tespit etmek için yapılan LSD testi sonucuna göre, eğitim fakültesi dışı bir kurumdan mezun olan öğretmenlerin puanları ($\bar{x}=2,39$ $s=1,21$) ile eğitim fakültesi ($\bar{x}=3,22$ $s=1,06$), eğitim ön lisans ($\bar{x}=3,10$ $s=1,13$) ve eğitim enstitüsünden ($\bar{x}=3,11$ $s=1,28$) mezun olan öğretmenlere göre, sevgi alt boyutu puanlarının daha az olduğu görülmüştür.

“Değer” alt boyutu puan ortalamaları arasındaki farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını tespit etmek için yapılan Dunnet C testi sonucuna göre, eğitim fakültesi dışı bir kurumdan mezun olan öğretmenlerin puanları ($\bar{x}=4,03$ $s=,73$) ile eğitim fakültesi ($\bar{x}=4,42$ $s=,47$) ve eğitim enstitüsünden ($\bar{x}=4,35$ $s=,45$) mezunu olan öğretmenlere göre, değer alt boyutu puanlarının daha az olduğu görülmüştür.

“Tatmin” alt boyutu puanları ortalamaları arasındaki farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını tespit etmek için yapılan Dunnet C testi sonucuna göre, eğitim fakültesi dışı bir kurumdan mezun olan öğretmenlerin puanları ($\bar{x}=3,07$ $s=1,08$) ile eğitim fakültesi ($\bar{x}=3,81$ $s=,77$) ve eğitim ön lisans ($\bar{x}=3,65$ $s=,83$) mezunu olan öğretmenlere göre, tatmin alt boyutu puanlarının daha az olduğu görülmüştür.

“Genel Tutum” puan ortalamaları arasındaki farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını tespit etmek için yapılan Dunnet C testi sonucuna göre, eğitim fakültesi dışı bir kurumdan mezun olan öğretmenlerin puanları ($\bar{x}=3,10$ $s=,97$) ile eğitim fakültesi ($\bar{x}=3,78$ $s=,70$), eğitim ön lisans ($\bar{x}=3,64$ $s=,77$) ve eğitim enstitüsünden ($\bar{x}=3,60$ $s=,80$) mezun olan öğretmenlere göre, genel tutum puanlarının daha az olduğu görülmüştür.

Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine Yönelik Bulgular

Bu bölümde araştırmanın üçüncü alt problemine yönelik olarak, sınıf öğretmenlerinin ders saatleri dışında mesleki görevlerine yönelik genel zaman kullanımları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkiye yönelik elde edilen bulgular verilmektedir. Bu kısımda hem genel zaman kullanımı ile genel tutum, hem de mesleki görevlere yönelik zaman kullanımı ölçeğinin, öğretme ve öğretime hazırlık, ölçme ve değerlendirme, mesleki gelişim, sosyal etkinlikler ve rehberlik, veli işbirliği, kurul, komisyon ve toplantılar, e-okul işlemleri ve diğer alt boyutları ile tutum ölçeğinin sevgi, değer ve tatmin alt boyutlarının birbiriyle olan ilişkileri incelenmiştir.

Tablo 7. Mesleki Görevlere Yönelik Genel Zaman Kullanımı Ölçeği ile Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeğinin Genel ve Alt Faktör Puanlarının Birbirleriyle Korelasyonlarına İlişkin Analiz Sonuçları

Zaman Kullanımı	Sevgi	Değer	Tatmin	Genel Tutum
Öğretme ve Öğretime Hazırlık	,445**	,372**	,406**	,456**
Ölçme ve Değerlendirme	,455**	,378**	,392**	,454**
Mesleki Gelişim	,577**	,499**	,574**	,616**
Sosyal Etkinlikler ve Rehberlik	,487**	,398**	,417**	,485**
Veli İşbirliği	,266**	,310**	,315**	,322**
Kurul, Komisyon ve Toplantılar	,555**	,506**	,533**	,589**
E- Okul İşlemleri ve diğer	,552**	,472**	,505**	,568**
Genel Zaman Kullanımı	,626**	,550**	,588**	,654**

Tablo 7 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin ders saatleri dışında görevlerine yönelik zaman kullanımı ölçeğinin genel ve alt faktörlere yönelik zaman kullanımı puanları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin genel ve alt faktör puanlarının birbiriyle olan korelasyonu $\alpha=0,01$ anlamlılık düzeyinde orta ve düşük düzeyde pozitif ilişki içerisinde oldukları söylenebilir. Tablo 7’de dikkat çeken ilişkiler korelasyon katsayısı $r=.60$ üzerinde olanlardır.

- Öğretmenlerin genel zaman kullanımı ile genel tutumları ($r=.654$)
- Öğretmenlerin genel zaman kullanımı ile sevgi alt boyutu ($r=.626$)
- Öğretmenlerin mesleki gelişme yönelik zaman kullanımları ile genel tutumları ($r=.616$) arasında pozitif yönlü orta düzeyde ilişki olduğu dikkat çekmektedir.

4. Sonuç ve Tartışma

Öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğini “orta düzeyde” sevdikleri, “tamamen” değer verdikleri ve “büyük ölçüde” tatmin oldukları görülmüştür. Genel olarak ise öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının büyük ölçüde olumlu olduğu ortaya çıkmıştır.

Doğan (2013) tarafından benzer ölçek kullanılarak sınıf öğretmenleri ile yapılan araştırma da öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğini büyük ölçüde sevdikleri ve tamamen katılıyor düzeyinde değer verdikleri ortaya çıkmıştır. Fakat bu çalışmada öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini orta düzeyde sevdikleri ortaya çıkmıştır. Özellikle sorunlu bir eğitim sistemi olan ülkemizde daha çok fedakarlık yapması beklenen öğretmenlerin mesleğe yönelik sevgilerinin orta düzeyde olması, mesleğin icrası açısından olumsuz bir faktör olarak görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki tatminlerinin yüksek olması onların motivasyon ve verimliliğini sağlayarak işlerinde başarılı olmaları için önemli bir unsurdur. Bununla birlikte mesleki tatminlerinin düşük olması çalıştıkları kuruma yabancılaşma ve verimliliğin azalması ile mesleki başarısızlık ile sonuçlanabilir (Karataş & Güleş, 2010). Dolayısıyla çalışmada öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinden büyük ölçüde tatmin olması onların mesleki çalışmalarında daha çok çaba göstereceklerinin ve başarılı olabileceklerinin bir göstergesi olarak görülebilir.

Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının büyük ölçüde olumlu olduğu ortaya çıkmıştır. Küçük (2012) ve Korkmaz ve Sadık (2011) çalışmalarında öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik genel tutumlarının orta düzeyde olması bu araştırma ile benzerlik göstermemekte iken Doğan (2013) tarafından yapılan çalışmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik büyük ölçüde olumlu tutumlarının olması, öğretmenlerin meslek hayatlarında verimli olmak için daha çok çaba göstereceğine yönelik bir gösterge olarak düşünülebilir.

Araştırmada kadın öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine daha çok değer verdikleri ortaya çıkmıştır. Doğan (2013)’ın yaptığı çalışmada sevgi ve değer alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık çıkmamıştır. Yaman, Yaman ve Eskicumalı (2001), tarafından yapılan çalışmada; araştırmaya katılanların %70’i öğretmenliği bayan mesleği olarak

görmektedir. Bu şekildeki bir algının, bayan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine daha fazla değer vermesi üzerinde etkili olabileceği düşünülebilir. Bununla birlikte öğretmenlik mesleğine yönelik tutuma yönelik hem öğretmen adayları hem de öğretmenler ile yapılan araştırmalarının bir kısmında kadın öğretmenlerin (Aşkar ve Erden, 1987; Saraçoğlu, 1993; Çetin, 2003; Üstün vd, 2004; Kaya & Büyükkasap, 2005), bir kısmında ise erkek öğretmenlerin (Doğan, 2013; Şahin, 1992; Sürücü, 1997) genel tutumlarının daha olumlu olduğu görülmekte iken bu araştırma ve Bayhan'ın (2009) araştırmasında kadın ve erkekler arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Araştırmada mesleki deneyimi 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerin, mesleki deneyimi 11-15 yıl ve 16-20 yıl olan öğretmenlere göre, 21 yıl ve üstü olan öğretmenlerin de mesleki deneyimi 11-15 yıl olan öğretmenlere göre öğretmenlik mesleğine yönelik daha yüksek tutumlara sahip olduğu ortaya koyulmuştur. Küçük (2012) ve Korkmaz ve Sadık (2011) araştırmalarında öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik genel tutumlarının mesleki deneyime göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmaları bu araştırma ile farklılık göstermektedir. Küçükahmet (1976) araştırmasında, 13-17 yıllık kıdeme sahip olan öğretmenlerin tutumlarının daha fazla olduğu sonucu da bu araştırma ile tutarlılık göstermemektedir.

Araştırmada öğrenci sayısı 1-10 arasında olan öğretmenler ile öğrenci sayısı 31 ve üstü olan öğretmenler, öğrenci sayısı 11-20 ve 21-30 öğretmenlere göre öğretmenlik mesleğine yönelik daha düşük tutumlara sahiptir. Yaman (2006) yaptığı araştırmada sınıf büyüklüğünün öğretmen üzerinde olumsuz etkileri olduğunu ortaya koymaktadır. Büyük sınıfların daha çok gürültüye neden olduğunu, öğretmenlerin öğrencilere sert davranmak zorunda kaldıklarını, sınıfların temiz kalmadığını, öğrenciler arasında çete gruplarının oluşmasına sebep olduğunu belirtmişlerdir. Dolayısıyla sınıftaki öğrenci sayısının artması öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumlarını olumsuz yönde etkileyebileceği söylenebilir.

Doğan (2013) yaptığı araştırma öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları; eğitim fakültesi mezunları ile diğer kurum mezunları şeklinde iki değişkene göre yaptığı karşılaştırmada hem alt faktörlerde hem de genel tutum puanlarında anlamlı bir farklılıkla karşılaşmamıştır. Bu araştırmada ise eğitim fakültesi dışı bir kurumdan mezun olanların diğerlerine göre hem alt faktörlerin hem de genel tutum puanlarının daha az olduğu bulunmuştur. Bu durum Can (1987)'in öğretmen yetiştiren kurumlardan mezun olan öğretmenlerin farklı kurumlardan mezun olanlara göre meslek anlayışlarının daha yüksek olduğu sonucu ile benzerlik göstermektedir.

Araştırma öğretmenlerin; öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve sevgileri arttıkça, mesleki görevlerine daha çok zaman ayırdıklarını ortaya koymaktadır. Benzer şekilde öğretmenlerin; öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutumları arttıkça, mesleki gelişim görevine de daha çok zaman ayırdıklarını görülmektedir. Yapılan araştırmalarda öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumları; onların motivasyon (Kaya & Nazıroğlu, 2008) ve iş doyumunu (Bayhan, 2009; Zoroğlu, 2014) gibi iş performansını etkileyen çeşitli unsurlarla ilişkili olduğu görülmüştür. Bu araştırma da tutumların zamanla olan ilişkisi ortaya konulmuştur. Araştırmanın sonuçları özellikle mesleğini daha çok seven öğretmenlerin, hem mesleki görevlerini yerine getirmek için hem de mesleki gelişimini sağlamak için daha çok zaman ayıracağını göstermektedir. Fakat öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğini orta düzeyde sevmeleri onların mesleki görevleri için harcadığı zamanı düşürmesi açısından olumsuz ve iyileştirilmesi gereken bir unsur olarak görülebilir. Araştırma sonuçları ışığında şu önerilerde bulunulabilir:

- Öğrenci sayısı 31 ve üstü olan öğretmenler ile 1-10 arası olan öğretmenlerin diğerlerine göre tutumların olumsuz olması, bu konuda MEB tarafınca tedbirler alınması gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu hususta sınıf mevcutlarının il genelinde dengeli dağıtılmasına özen gösterilmelidir.
- Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutumlarının geliştirilmesi, öğretmenlerin mesleki faaliyetler için daha özverili çalışmasına ve daha fazla zaman ayırmasına katkı sağlayacaktır.
- Öğretmenlerin mesleklerinin ilk yılında daha yüksek tutumlara sahip iken deneyim arttıkça olumlu tutumlarının azalmasının sebepleri araştırılması gerekmektedir. Bu noktada hareketle öğretmenlerin mesleğe girdikleri ilk yıllarından son yıllarına doğru tutumlarının değişimine yönelik boylamsal araştırma yapılması ve tutum değişimlerinin nedenlerinin araştırılması gerekmektedir.

5. Kaynakça

- Allport, G.W. (1935). Attitudes. In C. Murchison (Ed.), *Handbook of social psychology*. Worcester, Mass: Clark University Press
- Arkoñaç, A. S. (2001). *Sosyal Psikoloji*. İstanbul: Alfa.
- Aşkar, P., & Erden, M. (1987). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği. *Çağdaş Eğitim* 121, 8-11.
- Bayhan, P. (2009). *İlköğretim okulları birinci kademe sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile iş doyumları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Can, G. (1987). Öğretmenlik meslek anlayışı üzerine bir araştırma (Ankara okullarında), *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (1), 159-170

- Cock, R., Vangeel, J., Klein, A., Minotte, P., Rosas, O., & Meerkerk, G. (2014). Compulsive use of social networking sites in Belgium: prevalence, profile, and the role of attitude toward work and school. *Cyberpsychology, Behavior, And Social Networking*, 17(3), 166-171
- Draeger, B. (1995). *A descriptive study of teacher time usage and allocation in Fairfax County public schools, Virginia*. Doctoral Dissertation, Virginia Polytechnic Institute and State University, Virginia
- Çeliköz, N., & Çetin F. (2004). Anadolu öğretmen lisesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını etkileyen etmenler, *Milli Eğitim Dergisi*, 162, 136-145.
- Çetin, Ş. (2003). *Anadolu öğretmen lisesi ve düz lise çıkışlı eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Doğan, S. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algısı ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi (Ağrı ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Eren, B., Çelik, M. & Oğuz, A. (2014). Türkiye’de öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ile ilgili yapılan çalışmaların incelenmesi, *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 42, 359-370
- Karasar, N. (1998). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara, Nobel
- Karataş, S., & Güleş, H. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş tatmini ile örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 74-89
- Kaya, A., & Büyüksap, E. (2005). Fizik öğretmenliği programı öğrencilerinin profilleri, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve endişeleri: Erzurum Örneği, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 2, 367-380.
- Kaya, M., & Nazıroğlu, B. (2008). Din görevlilerinin mesleki tutum ve motivasyon düzeylerini etkileyen bazı faktörler. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 26(27), 25-53
- Korkmaz, G. & Sadık, F. (2011). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin mesleki tutumlarının sosyo-demografik özellikler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (20)1, 121-138
- Küçük, D. P. (2012). Müzik öğretmenlerinin müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutumları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (19), 151-161
- Küçükahmet, L. (1976). *Öğretmen yetiştiren kurum öğretmenlerinin tutumları*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi
- Lapido, B. (1984). *Motivational factors and attitude changes in teachers*. Doctoral Dissertation, Northwestern University Administration and Policy Studies, Illinois
- McFarland, A. L., Zajicek, J., & Waliczek, T. M. (2014). The relationship between parental attitudes toward nature and the amount of time children spend in outdoor recreation, *Journal of Leisure Research*, 46(5), 525-539
- Roberts, B.A. (1979). *A study of the time spent on teaching geometry in the elementary school and its relationship to teacher attitudes toward geometry*. Master’s Thesis. Memorial University, Newfoundland
- Saraçoğlu, A. S. (1993, Kasım). *Fen ve edebiyat fakülteleri öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları*. I. Eğitim Kongresi’nde sunulmuş bildiri, Buca Eğitim Fakültesi, İzmir.
- Semerci, N., & Semerci, Ç. (2004). Türkiye’de öğretmenlik tutumları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14 (1), 137-146.
- Sürücü, A. (1997). *Öğretmenlik formasyonu alan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Şahin, N. (1992). *Arifiye Anadolu Öğretmen Lisesi 3. sınıf öğrencilerinin öğretmenliğe ilişkin tutumlar*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Üstün, E., Erkan S., Akman B. (2004), Türkiye’de okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi, *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10, 129-136.
- Yaman (2006). Eğitim sistemindeki sorunlardan bir boyut: büyük sınıflar ve sınıf yönetimi *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(3), 1-16.
- Yaman, E., Yaman, H., & Eskicumalı, A. (2001). Öğretmenlik mesleğinin sosyo-ekonomik statüsü/bu mesleğin bir bayan mesleği haline dönüşmesi durumu ve eğitim fakültesi üzerine bir araştırma. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 53-68
- Zoroğlu, Ö. (2014). *Okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe yönelik tutumları, mesleki benlik saygıları ile iş doyumları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon

**Bu Sayfa Dizgi Gereği
Boş Bırakılmıştır.**



Yapılandırmacı Yaklaşım ve Bilimsel Süreç Becerilerine Dayalı Geliştirilen Laboratuvar Etkinliklerinin Öğrenci Başarısı Üzerine Etkisi

Effect of Laboratory Activities Based on Constructive Approach and Scientific Process Skills on Students' Achievement

Nazan ŞİMŞİR^a, Ahmet ÜNAL^b, Zekeriya YERLİKAYA^b

^aAğlı Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi, Kastamonu, Türkiye

^bKastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Kastamonu, Türkiye

Öz

Bu çalışmada, Genel Kimya Laboratuvarı-II dersi kapsamında, öğrenciyi aktif kılan yapılandırmacı laboratuvar yaklaşımına uygun, bilimsel süreç becerileri açısından zenginleştirilmiş, hipoteze dayalı deney tekniği uygulamalarını içeren 10 adet etkinliğin öğrenci başarısı üzerine etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma, Kastamonu Üniversitesi Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümü 1. sınıfta öğrenim gören 69 öğrenci ile yürütülmüştür. Genel Kimya Laboratuvarı-II dersleri 10 hafta boyunca, yapılandırmacı yaklaşıma uygun ve bilimsel süreç becerilerine dayalı olarak geliştirilen etkinlikler ile 36 kişilik deney grubunda, konu ile ilgili bilgilerin büyük bir kısmının verildiği, bilimsel süreçler açısından yetersiz, zayıf ve bilgiyi doğrulama amaçlı olarak hazırlanmış ve tüm uygulama basamaklarının belirtilmiş olduğu etkinlikler ile 33 kişilik kontrol grubunda yürütülmüştür. Araştırma verileri araştırmacı tarafından geliştirilen Genel Kimya Laboratuvarı Başarı Testi aracılığıyla toplanmıştır. Hazırlanan başarı testi öğrencilere, deney öncesi ve sonrası “ön test – son test” olarak uygulanmış ve elde edilen nicel veriler SPSS istatistik paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, deney ile kontrol grupları arasında akademik başarı açısından, deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir.

Anahtar Kelimeler

fen eğitimi
laboratuvar etkinlikleri
yapılandırmacı yaklaşım
akademik başarı
bilimsel süreç becerileri

Keywords

science education
laboratory activities
constructivist approach
academic achievement
science process skills

Abstract

In this study, students' achievements were analyzed with the developed laboratory activities for the General Chemistry Laboratory-II course. The developed laboratory activities were based on constructivist approach, enriched in terms of science process skills, enabling student actively participate and adopts the hypothesis based laboratory technique. The research was carried on with pre-post test control groups and quasi experimental design. First grade 69 students in Elementary Science Education Department of Kastamonu University have participated in this research. The study has continued for 10 weeks period of General Chemistry Laboratory-II course. In experimental group 36 students continued with the laboratory activities based on constructivist approach and science process skills. In control group 33 students kept continue with the activities that designed inadequately and poorly in terms of process skills, where information is directly given and science process skills were not emphasized. Research data were gathered through the General Chemistry Laboratory Achievement Test which is developed by the researchers. The achievement test was applied to students before and after the treatment as pre-test and post-test. Gathered data were analysed with the SPSS statistics program. As a result, it was found that, a significant difference between experimental group and control group, favoring the experimental group was observed in terms of academic achievement.

Extended Abstract

Effective science teaching requires laboratory environments designed in a way that it puts student in to the center, it enables students learn while doing, it makes students responsible from their own learning, it is connected to the daily life and it is based on constructivist approach. If laboratory activities will be developed properly about these aspects, students may develop positive attitude towards the course, students may overpass their achievement, meaningful learning may be accomplished and more importantly students may participate actively in knowledge construction process. For this reason, students should be enabled to think on their laboratory experiences for enough time, enabled to construct their own hypothesis to solve problems, enabled to test their hypothesis as constructing their own experiments and enabled to analyze their experimental findings. Individuals interact with their environment and actively construct their knowledge in Constructivist approach. These individuals should be encouraged to share their knowledge with peers and come up with solutions to problems.

Study group of the research is determined to be 69 prospective science teachers of the Science Teaching department of Education Faculty of Kastamonu University in the academic year of 20152016. Teacher candidates have chosen from first graders who take "General Chemistry Laboratory-II" course with nonrandom sampling technique.

The aim of this research is to develop laboratory activities based on constructivist approach and Science Process Skills (SPS) for prospective science teachers. Moreover, it is aimed to see if these activities can enhance students' General Chemistry Laboratory-II achievements.

The research design had one experimental group which take laboratory activities based on constructivist approach and SPS while one control group where all information is given before the activities and experiments were carried on to confirm this information. Students took "General Chemistry Laboratory Achievement Test" developed by the researchers before the treatments as pre-test and after the treatment as post-test. In order to see if there is any significant difference between groups and in groups independent samples t-test were administered.

The students' mean achievement score for pre-test is found to be 7,14 and its standard deviation is found to be 1,99 in the experimental group. The students' mean achievement score for pre-test is found to be 7,56 and its standard deviation is found to be 1,89 in the control group. After the analysis have been made it has been found no statistically significant difference between experimental and control groups' pre-test scores. This implies that the experimental and the control groups can be regard as equivalent before the treatment. The students' mean achievement score for post-test is found to be 10,83 and its standard deviation is found to be 2,62 in the experimental group. The students' mean achievement score for post-test is found to be 9,12 and its standard deviation is found to be 2,29 in the control group. After the analysis it is found that there merged a statistically significant difference between the experimental group and the control group favoring the experimental group.

The findings of the research have shown that the laboratory activities developed based on constructivist approach and SPS meaningfully enhanced students' laboratory achievement over the control group.

It should be emphasized that the activities to be prepared based on the constructivist laboratory approach will reveal the desire for research and interrogation in the students, and be a qualification that will earn them SPS.

With the results achieved in this study; It has been concluded that it is necessary for effective science education to design the activities to be shown practically for science lessons in order to get as many SPS as possible. For this reason, it is important to continue studies about enrichment of science activities in science curricula related to science courses in universities, science curricula related to science courses in our universities, and science curricula related to science courses taught in our schools in in Ministry of National Education (MEB) in Turkey.

1. Giriş

Eğitim alanında yapılan araştırmaların neticesinde zaman zaman eğitim programlarında yenilenmeye ve değişime gidildiği görülmektedir (Eskici, 2013). Milli Eğitim Bakanlığınca, 2004 yılından itibaren “Fen Bilgisi dersi”, “Fen ve Teknoloji dersi” şeklinde yeniden adlandırılmış ve yapılandırmacı yaklaşımı temel alan yeni bir öğretim programına geçilmiştir. Bu yaklaşımda öğretmenin rolü; öğrencilere rehberlik ederek öğrenmelerine yardımcı olmak, uygun ortamlar hazırlamak ve etkinliklerin öğrenciler tarafından tasarlanıp yapılmasını sağlamaktır. Bu öğrenme ortamlarını oluşturmak ve öğrencilerde etkili ve kalıcı öğrenmeyi gerçekleştirebilmek için, öğrenciyi merkeze alabilecek düzenlenmelerin yapılmasının gerekliliği vurgulanmıştır (Lapadat, 2000; Birinci, Sezen ve Tekbıyık, 2010).

Fen bilimleri eğitiminde öğrenci merkezli yaklaşımlar kapsamında; öğretmen merkezli ve içerik-ağırlıklı fen bilimleri öğretimi yaklaşımına alternatif olarak, bireyleri daha aktif hale getirmek ve nasıl daha iyi düşüneceklerini öğrenebilmeleri için düşünme becerilerinin açık bir şekilde öğretilmesi ve süreç içerisinde geliştirilmesi önerilmektedir. Düşünme süreç ve becerilerinin öğretilmesine önem veren genel yaklaşım, fen bilimleri öğretiminde bilimsel süreç becerilerinin kazandırılmaya çalışıldığı süreç ağırlıklı fen programlarının ortaya çıkmasına neden olmuştur (Costa, 1985).

Fosnot ve Perry (2007), öğrenmeyi önemli gören, öğrenilen bilgi ve becerilerin birey tarafından anlamlandırılmasını dikkate alan, bilginin günlük hayata aktarımını vurgulayan yapılandırmacı yaklaşımın çok önemli ve gerekli olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin zor anlaşılan fen konularında düz anlatım yöntemiyle ders anlatması, öğrencilerin dersden sıkılmalarına neden olduğu gibi bu şekilde verilen eğitim sonucunda, öğrencilerin fen derslerine karşı sahip olduğu bazı önyargılar sebebiyle öğrencilerde de, bu derslerin zor olduğuna dair olumsuz tutumların geliştiği gözlenmiştir (Türker, 2011). MEB’in 2004 yılından bu yana uyguladığı öğretim programlarının tamamında Bilimsel Süreç Becerilerine (BSB) ve bu becerilerin kazandırılmasının çok önemli olduğuna vurgu yapılmıştır. Tüm bireylerin bilim okur-yazarı olarak yetişmesini hedefleyen Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı’nın temel amaçlarından biri de bireylerin BSB’yi ve bilimsel araştırma yaklaşımını benimseyip sorunlara çözüm üretmesini sağlamaktır (Bahtiyar ve Can, 2016). Bu noktada özellikle BSB’ye dayalı yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının üzerinde durulmaktadır (Türker, 2011).

Bir asırdan fazla süredir öğrencilerin anlayış ve uygulamalarını geliştirmek ve onları fen eğitim hedeflerine ulaştırmak için laboratuvar tecrübelerinden yararlanılmaktadır (Hofstein ve Mamlok-Naaman, 2007). Fen eğitiminde laboratuvar uygulamalarının önemli bir rolü vardır. Fen eğitimcileri, laboratuvar etkinliklerinin yoğun olarak yapılmasının öğrenme üzerinde birçok faydasının olacağını ileri sürmüşlerdir (Hofstein ve Lunetta, 1982). Fen eğitiminde bu kadar önemli bir yere sahip olan laboratuvar yönteminin, ileride fen bilgisi öğretmeni olacak öğretmen adayları tarafından anlaşılması ve bu konuda farkındalıklarının artırılması büyük önem arz etmektedir (Kaptan ve Pekbay, 2014).

Fen bilimleri dersinin soyut ve karmaşık kavramlardan oluşan bir içeriğe sahip olması, bu kavramların öğrenciler tarafından anlamlı ve kalıcı biçimde öğrenilmesinde önemli bir yer tutan laboratuvarların, etkili bir biçimde kullanılmasını bir zorunluluk haline getirmiştir (Keleş, Kılıç ve Uzun, 2015).

Yapılandırmacı yaklaşıma uygun laboratuvar uygulamaları esnasında öğrenciler kendi çözüm yollarını kullanarak bilgiye ulaşır, kazandıkları bilgiyi var olan bilgileriyle ilişkilendirerek daha anlamlı ve kalıcı öğrenmeler gerçekleşir. Bu yüzden laboratuvar etkinliklerinin, fen eğitiminde anlamlı ve kalıcı öğrenmeler sağlayacak, öğrencileri araştırmaya yöneltecek, BSB’yi kazandırıp bunları uygulamalarını sağlayacak, öğrenciyi aktif kılacak yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak planlanması oldukça önemlidir (Toprak, 2011).

Yapılandırmacı yaklaşımın uygulandığı laboratuvarlarda deneylerden hareketle bilgi ve becerilerin yapılandırılması söz konusudur. Öğrencinin deneyini kendisinin oluşturması, yorumlaması, yapılandırması ve sonuçlandırması ön plandadır (Benzer ve Muşlu Kaygısız, 2017).

Yapılandırmacı öğrenmede, öğrenen bireyler çevresiyle etkileşerek aktif halde bilgiyi oluştururlar. Bireyler, kendi bilgi ve kavramlarını kullanarak ve genel bir kanaate ulaşmaya kadar bu bilgileri diğer bireylerle paylaşmaları ve problemlere çözümler bulmaları yönünde teşvik edilmelidirler (Geraldo, Jofili ve Watts, 1999).

Etkili bir fen bilimleri eğitimi, ulaşılması planlanan amaçların çoğu öğrenciyi merkeze alan, öğrencilerin yaparak ve yaşayarak öğrendiği, kendi öğrenmelerinden sorumlu olduğu, günlük hayatla iç içe olan, yapılandırmacı yaklaşıma göre tasarlanmış bir laboratuvar ortamını gerekli kılmaktadır (İlhan, 2013).

Yapılandırmacı yaklaşımı laboratuvarda etkili hale getirmek için bazı unsurlara dikkat etmek gerekir. Fen bilimleri eğitimindeki laboratuvar uygulamaları, kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesine katkı sağlayacak şekilde tasarlanmalıdır. Laboratuvardan elde edilecek tecrübeler, teorik derslerle paralel olarak düzenlenmelidir. Öğrenilecek olan konunun içeriği,

BSB'yi kazandıracak şekilde hazırlanmalı, öğrencilerin düşüncelerini söylemeleri ve birbirleriyle tartışmalarına imkân sağlanmalıdır (Hilton, Singer ve Schweingruber, 2005).

BSB odaklı olarak gerçekleştirilen yapılandırmacı fen eğitiminin, öğrencilerin BSB'yi, bilime yönelik tutumlarını, fen öğrenmeye yönelik güdülenmelerini ve akademik başarılarını ne şekilde etkilediğini araştırmak, ülkemizdeki fen bilimleri eğitiminin niteliğini belirleyebilmek ve diğer ülkelerdeki fen bilimleri eğitimi ile kıyaslamak bakımından büyük önem arz etmektedir (Mutlu, 2012).

Fen bilimleri eğitiminde laboratuvar yöntemindeki başlıca deney tekniklerinden olan kapalı uçlu, açık uçlu ve hipotez kurma-test etme deney tekniklerinin gerektirdiği beceriler göz önünde bulundurulduğunda, somut öğrenme döneminden soyut öğrenme dönemine geçildikçe öğrencilerin zihinsel gelişimine ve artan laboratuvar tecrübelerine paralel olarak kapalı uçlu deney sayısında bir azalma, açık uçlu ve özellikle hipotez kurma ve test etme türündeki deneylerin sayılarında bir artış beklenir. Ancak yapılan araştırma sonuçlarından elde edilen veriler mevcut durumun bu beklentiyi karşılamadığını göstermektedir (Temiz ve Tan, 2004).

Öğrencilerin araştırmalarını ve laboratuvar vb. ortamlarda gerçekleştirdikleri etkinlikleri rapor haline getirmeleri, bu raporları grup arkadaşlarına, sınıfa ve kalabalık dinleyici gruplarına sözlü olarak sunmaları, elde ettikleri verileri gerektiğinde grafik, tablo, diyagram hâline getirip sunmaları öğrencilere iletişim becerilerini kazandırmak için önemli etkinliklerdir. Bu bağlamda, kitaplardaki ve deney kılavuzlarındaki etkinliklerde, öğrencileri bu eylemlere yönlendirecek sözcük kalıplar geliştirilip bu kalıplar vurgulu bir yazımla belirtilebilir. Araştırma konusu olan ders kitapları veya deney kılavuzları bilim ve teknolojideki gelişmelere bağlı olarak geliştirilmeye her zaman açıktır (İlbelge, 2004).

Laboratuvar etkinlikleri uygun bir şekilde tasarlanırsa, öğrencilerin derse karşı olumlu tutum geliştirmeleri sağlanabilir, başarıları artırılabilir, anlayarak öğrenmeleri sağlanabilir ve bununla birlikte öğrenciler bilgiyi yapılandırma sürecine aktif olarak dâhil edilebilirler. Bu nedenle, laboratuvar çalışmalarında, öğrencilere kendi edindikleri tecrübeler üzerine düşünmeleri için zaman tanınarak, sonuca kendilerinin ulaşmaları için fırsat tanınması, deney tasarlayıp bu deneyi uygulamaları, problemlere çözüm bulmaları için hipotez kurmaları, kurdukları hipotezleri test etmeleri, elde ettikleri verileri yorumlamaları vb. becerileri kullanmalarına imkân sağlanmalıdır (Çelik, 2009).

Bu araştırmanın amacı, Fen Bilgisi Öğretmenliği Programı Genel Kimya Laboratuvarı-II dersi kapsamında:

- Yapılandırmacı laboratuvar yaklaşıma uygun,
- BSB açısından zenginleştirilmiş,
- Açık uçlu deney tekniği uygulamalarını içeren ve aynı zamanda hipotez kurma ve etme becerisini de kazandıracak düşünülen,

10 etkinlikten oluşan ve bu etkinliklerin nasıl uygulanacağını anlatan yönergeler içeren bir laboratuvar eğitim materyalini geliştirmek ve geliştirilen bu materyalin öğrencilerin Genel Kimya Laboratuvarı-II dersindeki akademik başarıları üzerine etkisinin olup olmadığına yönelik bir araştırma problemine cevap aramaktır.

2. Yöntem

Bu çalışmada, Fen Bilgisi Öğretmenliği programı Genel Kimya Laboratuvarı-II dersi kapsamında, klasik yöntemlere göre önceden hazırlanmış, 10 etkinlikten oluşan bir deney föyünden (Ünal, 2013; Somer vd., 1995) hareketle;

- Yapılandırmacı laboratuvar yaklaşımına uygun,
- BSB açısından zenginleştirilmiş,
- Açık uçlu laboratuvar tekniğine uygun ve hipotez kurma ve test etme becerilerini kazandıracak uygulamalarını içeren,
- Bu etkinliklerin nasıl uygulanacağını noktasında öğrencileri yönlendiren ve çeşitli güvenlik uyarılarını da içeren yönergeler şekilde tasarlanmış,

10 etkinliğin (Şimşir, 2016) öğrenci başarısı üzerine etkisi araştırılmıştır.

Fen bilgisi eğitimi öğrencileri ile yürütülen araştırmada, on hafta boyunca yapılan deneylerin isimleri aşağıda verilmiştir:

1. Deney: Belirli Derişim Değerlerine Sahip Çözeltilerin Hazırlanması,
2. Deney: Çözünürlük Olayı ve Çözünürlüğe Sıcaklığın Etkisi,
3. Deney: pH Kavramı ve Asit-Baz İndikatörler,

4. Deney: Donma Noktası Alçalması (Kriyoskopi)
5. Deney: Kimyasal Denge
6. Deney: Kimyasal Kinetik: Derişimin Tepkime Hızına Etkisi,
7. Deney: Kimyasal Kinetik: Sıcaklığın Reaksiyon Hızına Etkisi
8. Deney: Elektrik Akımı Yardımıyla Çözümlenen Madde Ayrıştırılması,
9. Deney: Reaksiyon Isısı,
10. Deney: Kimyasal Bağlar ve Molekül Modelleri.

Geliştirilen etkinlik kılavuzunda, öğrencileri aktif olarak bilimsel süreç becerilerini uygulamaya teşvik eden yönlendirme tüm-celeri ile öğrenciler yönlendirilmiş, bu tümceler daha vurgulu (koyu yazım gibi) ifade edilmiştir. Örneğin; “çözünürlük hakkındaki varsayımlarınızdan hareketle, **çözünürlüğe etki edebilecek değişkenleri** düşünerek aşağıda verilen örnek **hipotezlere** benzer şekilde hipotez(ler) kurunuz. **günlük hayattaki deneyimlerinizden** ve **öngörülerinizden** hareketle; maddesinin çözünürlüğünü ve bu **çözünürlüğe etki edecek değişkenlerle** ilgili **tahminlerinizi not ediniz** ve **grup arkadaşlarınızla tartışınız**. **Tahminlerinizi ve hipotez(ler)inizi test etmek** için şu uygulamaları yapın: **olayı gözlemleyiniz**, **sıcaklığı kaydediniz**, **verileri çizelgeye kaydedilerek çözünürlük ve sıcaklık grafiği çiziniz**, **sonuçları** yorumlayınız. Suda çözünen ve çözünmeyen maddeleri **sınıflandırınız**.” gibi yönlendirici ifadeler fen bilimleri öğretiminde öğrenci merkezli stratejilerin uygulanmasında büyük katkılar sağlayacaktır.

10 hafta boyunca uygulanan etkinliklerle ilgili öğrencilere deneylerle ilgili gözlemlerini ve sonuçlarını raporlamaları için ayrıca bir “Rapor Formatı” önerilmiştir (Şimşir, 2016). Bu rapor formatı üzerinden, özellikle kurdukları hipotez(ler)i, uygulama ile ilgili gözlemlerini, sonuçlarını ve değerlendirme sorularına verecekleri cevapları kaydetmeleri ve raporlamaları noktasında teşvik edilmişlerdir.

Nicel araştırma yönteminden hareketle, bu çalışmada yapılandırmacı yaklaşım ve bilimsel süreç becerilerine dayalı olarak geliştirilen etkinliklerin öğretmen adaylarının akademik başarılarına etkisini belirleyebilmek amacıyla, ön test-son test kontrol grubu yarı deneysel yöntem kullanılmıştır.

Eğitim araştırmalarında sıklıkla kullanılan yarı deneysel yöntem, eşitlenmemiş gruplara ön-test ve son-test uygulanması şeklinde gerçekleştirilebilir. Bu yöntemde, rastgele dağılım dışında, bir yolla kişilerin yerleştirildiği deney ve kontrol gruplarından deney grubu deneysel çalışmaya katılıp özel bir müdahaleye uğrarken kontrol grubuna herhangi bir deneysel müdahalede bulunulmaz (Çepni, 2012).

Araştırma, yapılandırmacı laboratuvar yaklaşımına ve BSB’ye dayalı olarak tasarlanan etkinliklerin uygulandığı deney grubu ve laboratuvar dersinin başında konu ile ilgili kısa açıklamaların yapıldığı ve ardından da bilgiyi doğrulama amaçlı etkinliklerin uygulandığı kontrol grubu ile yürütülmüştür. Araştırmanın başlangıcında her iki gruba da, konu alanı ile ilgili bilgi, deneysel uygulamalar, deney materyali ve BSB ler ile ilgili sorulardan oluşturulmuş Genel Kimya Laboratuvarı Başarı Testi (GKLBT) (Şimşir, 2016) ön test olarak uygulanmıştır.

Ön testin uygulanmasından sonra, haftada ikişer saatlik ders kapsamında, Genel Kimya Laboratuvar dersleri on hafta boyunca deney ve kontrol gruplarında üçer kişilik öğrenci gruplarıyla sürdürülmüştür. Deney gruplarındaki uygulamalar yapılandırmacı yaklaşım ve BSB’ye uygun etkinliklerle, kontrol grubundaki uygulamalar ise dersin başında kısa ön bilgilendirme ve deneyin sonunda bilgiyi doğrulama amaçlı etkinlikler ile yürütülmüştür. Deney kılavuzlarındaki bilgi ve yönlendirmeler doğrultusunda, uygulamalar sırasında kaydedilen bilgilerin, önerilen rapor formatı doğrultusunda, raporlanması için öğrenciler ayrıca teşvik edilmiştir.

10 haftalık uygulama sonrasında, gruplar arasında bir fark oluşup oluşmadığını ve grupların akademik başarılarında meydana gelen değişiklikleri belirlemek amacıyla GKLBT son test olarak uygulanmıştır.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu, Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Fen Bilgisi Öğretmenliği programında üç farklı şubeye ayrılmış birinci sınıf öğrencileri arasından rastgele seçilen iki şubede bulunan toplam 69 öğrenciden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Fen bilgisi öğretmenliği programı öğrencilerinin Genel Kimya Laboratuvarı-II dersindeki akademik başarılarında meydana gelen değişimi incelemek amacıyla; araştırmacı tarafından GKLBT geliştirilmiştir. Bu amaçla öncelikle ilgili alanyazın taranarak 56 çoktan seçmeli sorudan oluşan soru havuzu oluşturulmuştur. Uzman görüşleri alınarak 30 soru içerecek şekilde düzenlenen testin pilot uygulaması Kastamonu Üniversitesi, Fen Bilgisi Öğretmenliği 2. ve 3. sınıflarda öğrenim gören 130 öğretmen adayı ile yapılmıştır. Testteki soruların güçlük (p) ve ayırt edicilik (r) indeksleri hesaplan-

dıktan ve alanında uzman kişilerin görüşleri alındıktan sonra soru sayısı 20'ye düşürülmüştür. Kalan 20 sorunun güçlük değerleri (p) 0,32 ile 0,76 arasında değişmektedir. İlgili alanyazında 0,25 altında p değeri olan maddelerin gözden geçirilmesi ya da tamamen çıkarılması tavsiye edilmektedir. Testin son halini oluşturan soruların ayırt edicilik indeksleri (r) ise 0,36 ve 0,55 aralığında değişmektedir. Soru seçiminde, Tekin (1993), ayırt edicilik indeksi 0.40 ve daha büyük olan maddelerin ayırt ediciliğinin yüksek olduğunu, 0.30-0.39 arasında olan maddelerin oldukça iyi ancak yine de geliştirilebilir olduğunu, 0.20-0.29 arasında olan maddelerin orta derecede ancak düzeltilmesi ve geliştirilmesi gerektiğini, 0.19 ve daha küçük olan maddelerin ise düzeltmelerle geliştirilebildiğini, geliştirilemediği takdirde testten çıkarılması gerektiğini belirtmiştir. Geçerlik güvenirlik çalışması sonrasında testin Cronbach alfa katsayısı ,71 olarak bulunmuştur. Standardize edilmiş ulusal sınavlarda bu katsayının ,80 ve üzeri olması tavsiye edilirken araştırmacıların geliştirdiği testler için ,70 ve üzeri yeterli bulunmaktadır. Öğretmen adaylarına testte doğru cevapladıkları her bir soru için 1 puan verilirken, yanlış cevaplar veya boş bırakılan sorular için 0 puan verilmiştir. Böylece bir öğretmen adayının GKLB'T'den alabileceği en düşük puan 0, en yüksek puan ise 20'dir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın genel amacı ve alt amaçlarının test edilebilmesi için deney ve kontrol gruplarının ön-test ve son-test puanları karşılaştırılmış ve bunlar arasında anlamlı farklar olup olmadığına SPSS programı kullanılarak elde edilen bağımsız t-testi sonuçları yorumlanarak bakılmıştır.

3. Bulgular ve Yorumlar

Yapılandırmacı yaklaşıma uygun ve BSB'ye dayalı olarak geliştirilen etkinliklerin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile konu ile ilgili bilgilerin büyük bir kısmının verildiği, BSB açısından yetersiz ve bilgiyi doğrulama amaçlı olarak hazırlanmış ve tüm uygulama basamaklarının belirtilmiş olduğu etkinliklerin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için bağımsız grup t-testi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 1 ve Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 1. Deney ve kontrol grubunun “başarı testi” ön test puanları ile ilgili “t testi” sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	S	t	p
Kontrol	33	7,56	1,89	-,934	,354
Deney	36	7,14	1,99		

Deney grubundaki öğrencilerin başarı ön test aritmetik ortalaması 7,14 ve standart sapması 1,99, kontrol grubundaki öğrencilerin ise aritmetik ortalaması 7,56 ve standart sapması 1,89 bulunmuştur (Tablo 1). İki grup arasında fark olup olmadığını ortaya koymak amacıyla t-testi uygulanmıştır. Hesaplamalar sonucu -,934 t değeri bulunmuştur (Tablo 1). $p > 0,05$ olduğu için, iki grubun başarı testi ön test puanları arasında 0,05 anlamlılık düzeyinde önemli bir farklılık olmadığı görülmüştür. Bu veriler, deney ve kontrol gruplarının ön test puanları açısından hemen hemen denk olduklarını göstermektedir.

Tablo 2. Deney ve kontrol grubunun “başarı testi” son test puanları ile ilgili “t testi” sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	S	t	p
Kontrol	33	9,12	2,29	2,877	,005
Deney	36	10,83	2,62		

Deney grubundaki öğrencilerin başarı son test aritmetik ortalaması 10,83 ve standart sapması 2,62 kontrol grubundaki öğrencilerin aritmetik ortalaması 9,12 ve standart sapması 2,29 bulunmuştur (Tablo 2). İki grup arasında fark olup olmadığını ortaya koymak amacıyla t testi uygulanmıştır. Hesaplamalar sonucu t değeri 2,877 bulunmuştur (Tablo 2). Bu sonuçlara göre $p < 0,05$ olduğu için son test başarı puanları açısından deney ve kontrol grupları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Yani, yapılandırmacı yaklaşıma uygun tasarlanmış ve BSB açısından zenginleştirilmiş etkinliklerin, bilgiyi doğrulama amacı güden klasik etkinliklere göre öğrencilerin başarılarını arttırmada daha etkili olduğu ifade edilebilir.

Rehber konumundaki eğitici kadronun yetersiz olması nedeniyle, bir laboratuvar ders saatinde 30'dan fazla öğrenci ve bireysel uygulamalardan ziyade, 3'er kişilik öğrenci grupları ile etkinliklerin yürütülerek öğrencilerin daha az sorumluluk almış olmaları ve uygulama ders saatlerinin 2 saat ile sınırlandırılmış olması deney grubundaki öğrencilerin başarılarının daha da yüksek çıkmasının önündeki olumsuzluklar olarak sayılabilir.

4. Tartışma

Araştırmanın bulguları ve bunların yorumları ışığında, bu araştırma ile Genel-Kimya Laboratuvarı-II dersinde, yapılandırmacı laboratuvar yaklaşımına uygun ve BSB'ye dayalı olarak geliştirilen etkinliklerin öğrenci başarısı üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu gözlenmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin başarıları ile kontrol grubundaki öğrencilerin başarıları arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir.

Yapılandırmacı laboratuvar yaklaşımına dayalı uygulanan bu çalışmada elde edilen bulgular, akademik başarıya olumlu etkileri açısından değerlendirildiğinde, alanyazında yapılandırmacı yaklaşıma yönelik yapılan araştırmalardan elde edilen bulgularla [Sittirug (1977); Mattheis ve Nakayama (1988); Turgut (2001); Aydoğdu (2003); Arı ve Bayram (2011)] karşılaştırıldığında benzer sonuçların elde edildiğini göstermektedir. Sittirug (1977), öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada BSB ve akademik başarı ile fen bilimlerine yönelik tutum ve akademik başarı arasında pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Çalışmamızda da yapılandırmacı laboratuvar yaklaşımına uygun ve BSB'ye dayalı olarak geliştirilen etkinliklerin öğrenci başarısı üzerinde etkili olduğu görülmüştür.

Mattheis ve Nakayama (1988) yaptıkları çalışma ile laboratuvar merkezli sorgulama programının laboratuvar becerilerine, BSB'ye ve bilgi/anlayışa etkisini araştırmayı amaçlamışlardır. Sorgulama yaklaşımı temelli Fen Bilgisi öğretimi ve düz anlatım yöntemi yukarıda belirtilen üç temel değerlendirme noktaları açısından karşılaştırıldı. Sonuç olarak laboratuvar merkezli sorgulama programına dayalı fen öğretiminin uygulandığı sınıflardaki öğrencilerde laboratuvar becerileri, bilimsel süreçler ile ilgili yeteneklerinin ve fen başarılarının artırılacağı görülmüştür. Yaptığımız çalışma sonucunda da benzer şekilde yapılandırmacı yaklaşıma ve BSB'ye dayalı laboratuvar merkezli fen öğretiminin öğrencilerin pek çok laboratuvar becerileri ve bilimsel süreçleri kazanmasında ve fen başarılarının artırılmasında etkili olabileceği görülmüştür.

Aydoğdu (2003) laboratuvarda kimya öğretiminde doğrulama metoduna alternatif bir metot olarak kullanılan yapılandırmacı metodun, kimya ders başarısına etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim bölümünde fen bilgisi laboratuvar uygulamaları dersini alan altmış öğrenci üzerinde 2001-2002 öğretim yılı güz yarıyılında uygulanmıştır. Öğrenciler rastgele yöntemle iki gruba ayrılmıştır. Deney grubu öğrencileri, yapılandırmacı metoda dayalı laboratuvar eğitiminden kontrol grubu ise düz anlatım ve doğrulama metoduna dayalı laboratuvar eğitiminden yararlanmışlardır. Saf suyun ve NaCl çözeltisinin elektrolizi araştırma konusu olarak seçilmiştir. t-Testi analiziyle iki grup arasındaki kimya başarısı karşılaştırılmıştır. Uygulama sonunda, yapılandırmacı metoda dayalı laboratuvar eğitimi alan grubun kimya başarı testinde bu çalışmadaki sonuçlara paralel sonuçların elde edildiği ve araştırmaya katılan öğrencilerin daha başarılı oldukları gözlenmiştir.

Bu sonuçlar, laboratuvar vb. yöntemlerle gerçekleştirilecek fen bilimleri eğitiminde, yapılandırmacı yaklaşıma uygun ve BSB'ye dayalı olarak tasarlanıp uygulanacak laboratuvar etkinliklerinin etkili bir fen bilimleri eğitimi için gerekli olduğunu ve bu tür uygulamaların öğrencilerin akademik başarılarında önemli sonuçlarının olabileceğini ortaya koymaktadır.

Yapılan araştırma sonucunda ulaşılan bulgular ve sonuçlara dayanarak aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- Genel Kimya Laboratuvarı-II dersinde yapılandırmacı laboratuvar yaklaşımına ve BSB temelli etkinliklere daha çok yer verilmelidir.
- Öğrencilerin, fen bilimleri eğitiminde laboratuvar vb. yöntemleri daha etkili kullanmalarına ve sorumluluk almalarına fırsat verilmelidir.
- Öğrencilere, teorik olarak öğrendiklerini pratiğe dönüştürmeleri için altyapısı yeterli olan daha uygun ortamlar sunulmalıdır. Özellikle kimya derslerinde öğrencilerin öğrendiklerini uygulayabilmeleri için laboratuvar, ev, doğa vb. farklı öğrenme ortamlarında uygulama çalışmalarına ağırlık verilmelidir.
- Yapılandırmacı laboratuvar yaklaşımına dayalı olarak hazırlanacak etkinliklerin, öğrencilerdeki araştırma ve sorgulama isteğini ortaya çıkaracak, onlara BSB'yi kazandıracak nitelikte olmalarına önem verilmelidir. Bu amaçla ilköğretim, ortaokul, lise ve yükseköğretim müfredatındaki tüm etkinlikler gözden geçirilmeli ve ilgili deney kılavuzları bu açıdan geliştirilmelidir.
- Öğrenci merkezli benzer çalışmaların uygulanabilirliği ve öğrencilerin akademik başarısı üzerindeki beklenen etkisi artırmak için; grup çalışmalarından ziyade öğrencilere bireysel olarak sorumluluk almalarına imkân verecek ortamların hazırlanmasına, verimli bir rehberlik hizmeti açısından, laboratuvarlarda öğretmen ve/veya yardımcı eğitici kadro başına düşen öğrenci sayısının çok fazla olmamasına ve etkinlik uygulama sürelerinin yeterli olmasına dikkat edilmelidir.

5. Kaynakça

- Arı, E., & Bayram, H. (2011). Yapılandırmacı Yaklaşım ve Öğrenme Stillerinin Laboratuvar Uygulamalarında Başarı ve Bilimsel Süreç Becerileri Üzerine Etkisi. *İlköğretim Online*, 10(1), 311-324.
- Aydoğdu, C. (2003). Kimya Eğitiminde Yapılandırmacı Metoda Dayalı Laboratuvar ile Doğrulama Metoduna Dayalı Laboratuvar Eğitiminin Öğrenci Başarısı Bakımından Karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 14-18.
- Bahtiyar, A., & Can, B. (2016). Fen Öğretmen Adaylarının Bilimsel Süreç Becerileri İle Bilimsel Araştırmaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42.
- Benzer, E., & Muşlu-Kaygısız, G. (2017). Designing Lab Experiments Based on Constructivist Approach: A Junior-High Preservice Science Teachers' Case. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 16 (2), 386-409.
- Öğretmen Adaylarının Ortaokul Fen Deneylelerini Yapılandırmacı Yaklaşımına Dayalı Tasarlama Düzeylerinin ve Tasarım Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi
- Birinci, K. K., Sezen, G., & Tekbıyık, A. (2010). Fen Ve Teknoloji Derslerinde Yapılandırmacı Yaklaşımına Dayalı Etkinliklerde Öğretim Teknolojilerinin Kullanılabilirliğine Yönelik Öğretmen Görüşleri. *Eğitim Teknolojileri Araştırmaları Dergisi*, 1(2).
- Costa, A. (1985). *Developing Minds: Programs for Teaching Thinking*. USA: ASCD
- Çelik, F. (2009). Açık ve Kapalı Uçlu Deney Tekniklerinin Öğrencilerin Başarı, Tutum ve Psikomotor Davranışları Üzerine Etkileri. Yüksek lisans tezi, *Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü*. Konya.
- Çepni, S. (2012). Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş. Altıncı baskı, Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Eskici, M. (2013). İlköğretim Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşımına İlişkin Öz Yeterlik Algıları ile Tutumları. Yayınlanmamış Doktora Tezi, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*. Bolu.
- Fosnot, C. T., & Perry, R. S. (2007). Oluşturmacılık: Psikolojik bir öğrenme teorisi. Durmuş, S. (Çev. Ed.), *Oluşturmacılık: teori, perspektifler ve uygulama*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Geraldo, A., Jofili, Z., & Watts, M. (1999). A Course for Critical Constructivism through Action Research: A case study from Biology. *Research in Science & Technological Education*, 17(1), 518.
- Hilton, M., Singer, S., & Schweingruber, H. (2005). Needing A New Approach to Science Labs. *The Science Teacher*, 72(7).
- Hofstein, A., & Lunetta, V. N. (1982). The Role of the Laboratory in Science Teaching: Neglected Aspects of Research. *Review of Educational Research*, 52(2), 201-217.
- Hofstein, A., & Mamlok-Naaman, R. (2007). The laboratory in science education: the state of the art. *Chemistry Education Research and Practice*, 8 (2), 105-107.
- İlbiçe, D. (2004). Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) İlköğretim 7. Sınıf Fen Bilgisi Ders Kitabının Bilimsel Süreç Becerileri Yönünden Değerlendirilmesi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, Malatya.
- İlhan, H. (2013). Fen ve Teknoloji Dersi Laboratuvarlarında Öğrenme Ortamlarının Yapılandırmacı Yaklaşımına Uygunluğunun Değerlendirilmesi (Erzurum İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi, *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*. Ankara.
- Kaptan, F., & Pekbay, C. (2014). Fen Eğitiminde Laboratuvar Yönteminin Etkililiği ile ilgili Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Farkındalıklarının Artırılması: Nitel Bir Çalışma. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 2, 1-11.
- Kılıç, D., Keleş, Ö., & Uzun, N. (2015). Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Laboratuvar Kullanımına Yönelik Özyeterlik İnançları: Laboratuvar Uygulamaları Programının Etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 218-23.
- Lapadat, J. E. (2000). Construction of Science Knowledge: Scaffolding Conceptual Change Through Discourse. *Journal of Classroom Interaction*, 35(2), 1-14.
- Mattheis, F. E., & Nakayama, G. (1988). Effects of a Laboratory-Centered Inquiry Program on Laboratory Skills, Science Process Skills, and Understanding of Science Knowledge in Middle Grades Students. ERIC Document Reproduction Service No. ED307148.
- Mutlu, S. (2012). Bilimsel Süreç Becerileri Odaklı Fen ve Teknoloji Eğitiminin İlköğretim Öğrencilerinin Bilimsel Süreç Becerileri, Motivasyon, Tutum ve Başarı Üzerine Etkileri. Yüksek Lisans Tezi, *Trakya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü*. Edirne.
- Sittirug, H. (1997). The predictive value of science process skills, attitude toward science, and cognitive development on achievement in a thai teacher institution. Unpublished PhD Thesis, *University of Missouri*. Columbia.
- Somer, G., Gürkan, P., Hasdemir, E., Karacan, N., Pulat, M., Ünal, H. I., ... Ören, S. (1995) *Genel Kimya Deneyleri*. ANKARA, Gazi Üniversitesi
- Şimşir, N. (2016). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Genel Kimya-II Laboratuvar Dersi Etkinliklerinin Yapılandırmacı Laboratuvar Yaklaşımına Ve Bilimsel Süreç Becerilerine Dayalı Olarak Geliştirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, *Kastamonu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü*. Kastamonu.
- Tekin, H. (1993). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. 7.Baskı, Ankara: Yargı Yayınları.
- Temiz, B. K., & Tan, M. (2004). Lise 1, 2, 3. Sınıf Ders Kitaplarında Yer Alan Deneysel Aktivitelerin Laboratuvar Yaklaşımları Çerçevesinde İncelenmesi. *XII. Eğitim Bilimleri Kongresi*, Ankara.
- Toprak, F. (2011). Fen Bilgisi Öğretmenliği Genel Kimya Laboratuvarında 3E ve 5E Öğretim Modellerinin Uygulanmasının Öğrencilerin Akademik Başarısı, Bilimsel Süreç Becerileri ve Derse Karşı Tutumlarına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi*

Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Samsun.

Turgut, H. (2001). Fen Bilgisi Öğretiminde Yapılandırıcı Öğretim Yaklaşımı ile Modellendirilmiş Etkinliklerin Öğrencide Kavramsal Gelişime ve Başarıya Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, *Marmara Üniversitesi. İstanbul*

Türker, E. (2011). Bilimsel Süreç Becerileri Yaklaşımının Model Kullanılarak Uygulanmasının Öğrencilerin Başarılarına, Bilimsel Süreç Becerilerinin Gelişimine ve Motivasyonlarına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, *Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Trabzon.*

Ünal, A.(2013). *Genel Kimya Laboratuvarı II Föyü*. KASTAMONU, Kastamonu Üniversitesi,

**Bu Sayfa Dizgi Gereği
Boş Bırakılmıştır.**



Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma-Yazma Öğretimine Yönelik Tutumlarını Etkileyen Unsurlar

Factors Affecting Preservice Primary Teachers' Attitudes Towards Primary Read and Write Teaching

Hülya KARTAL

Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Bursa, Türkiye

Öz

Bu araştırmada, Sınıf Öğretmeni adaylarının ilkokuma-yazma öğretimine yönelik tutumlarını etkileyen unsurların belirlenmesi amaçlanmıştır. Nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin benimsendiği araştırma, karma yöntemlerden zenginleştirici ve açıklayıcı desene göre yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Öğretmeni adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri İlkokuma-Yazma Öğretimine İlişkin Tutum Ölçeği ve altı açık uçlu soru ile toplanmıştır. Araştırmanın nicel verilerinin analizi SPSS 22 paket programıyla yapılmıştır. Nitel verilerin analizinde temalar ve bu temaların alt temaları oluşturulmuştur. Araştırma sonuçları, öğretmen adaylarının İlkokuma-Yazma öğretimi dersine yönelik tutumlarının olumlu olduğunu ve tutum puanı ortalamaları arasında ders başarısına göre anlamlı düzeyde farklılık olduğunu göstermektedir.

Abstract

In this study, it was aimed to determine factors affecting preservice primary teachers' attitudes toward factors related to reading and writing instruction. The study adopting both qualitative and quantitative research methods were carried out according to the enrichment and explanatory design, one of the mixed methods. The study group was composed of the preservice primary teachers studying at the Basic Education Department of the Faculty of Education at Uludag University. In the study, the data were collected via the Attitude Scale for Primary Read-and-Write and also six open-ended questions. In the analysis of the sub-factors of the Attitude Scale total scores, was made via the SPSS 22 package program. In the analysis of the qualitative data, each open-ended question were gathered under themes and the sub-themes of these themes were formed. The results of the study show that preservice teachers show positive attitudes towards primary-read-and-write course and attitude score averages are significantly different from course achievement at a moderate level.

Anahtar Kelimeler

sınıf öğretmeni adayı
ilkokuma-yazma öğretimi
tutum
ders başarısı
deneyim

Keywords

preservice primary teacher
primary-read-and-write
attitude
course achievement
experience

Extended Abstract

In this study, it was aimed to determine the attitudes of elementary school teacher candidates towards first reading and writing instruction and the factors affecting teaching proficiency.

The study in which qualitative and quantitative research methods are adopted is conducted according to enrichment and explanatory pattern from mixed methods. The study group is composed of Class Teacher candidates who have taken Primary School-Writing Instruction course and studying in Class Education branch from Basic Education Department of Education Faculty of Uludag University. The data collection tools of the research are composed of Attitude Scale Related to First Reading and Writing Instruction and five open-ended questions prepared by the researchers in order to determine the elements affecting the teaching qualifications of the candidates. The analysis of the research data was carried out in two stages. In the first stage, analysis of sub-factors and total scores of Attitude Scale Related to First Reading and Writing Instruction constituting quantitative data of the study was performed with SPSS 22 package program. In the analysis of qualitative data, research questions were generated, data were collected, and the answers given by the candidates to each open-ended question in the data analysis were collected under the themes and the sub-themes of these themes were established and direct citations were made from the answers of the candidate teachers by determining the frequencies of the sub-themes.

Score averages for the attitudes of elementary school teacher candidates who participated in the study, attitudes towards first reading and writing instruction were determined to be positive. However, the highest score average being in "Necessity" dimension among the scores of the factors of attitude scale and the lowest score average being in the "Interest" dimension are considered to be reflected on the first reading and writing instruction process negatively. Curiosity about the first reading and writing instruction, self-development desire, material preparation and efficiency development efforts of a teacher with low interest on this subject will also decrease. However, in this process, the most decisive factor in opening the child to literacy all the way through will be the competence, desire and effort of the classroom Teacher.

It was determined that, as the level of success of the primary-read-and-write instruction course of the preservice teachers increases, the attitude score average also increases. According to the results of study, it was found that there is a meaningful difference between the average of the attitudes of the preservice teacher and the achievement level. This result shows that the course success levels are one of the determining factors of preservice teachers' attitudes towards primary-read-and-write instruction course.

It has been determined that the prospective teacher candidates want to be given the opportunity to practice outside the classroom in order to increase their competency in First Reading And Writing Instruction. The reason of the request of the candidates about having application opportunity is also confirmed with the request about the observation of how much effective are the things learned and activities done in the class and how are they applied also by the candidates. The fact that the teacher candidates participating in the research indicate the need for experience shows that the most decisive factors in the increase of the teaching proficiencies of the candidates are observation and experience in the schools.

Teacher candidates stated that they are having difficulties due to students' developmental differences in First Reading and Writing Instruction which shows that they gain the qualification of Personal and Professional Values – "A2.2 They are aware of that the students have different learning characteristics." from the performance indicators of sub-competency of "A2- Believing that the students can learn and success" among the among the sub-qualifications of the Professional Development competency field indicate gaining the competency. However, research results also point out that some of the candidates do not gain the competencies of "A2.4 By analyzing factors that prevent learning, arrangements for the students' needs are made. (D4.1 - D4.5)" (General Competencies of Teaching Profession, 2006, p.). This result shows that the teacher candidates do not gain the competency of A2 "Diversifies teaching methods and techniques by taking into account the students who differ in terms of their developmental characteristics." (Classroom Teaching Special Field Qualifications, 2008, p.3) located under the title of "1. Ability to apply concepts and principles related to development and learning." Of "Learning-Teaching Environment and Development subject field", in other words it shows that the teacher fulfills the program's needs with the professional experiences gained during the applications in the teaching process of the teacher candidates and has difficulties in diversifying the practices considering the students' needs.

The results obtained from the study reveal that the teacher candidates' level of interest is moderate, although their attitudes toward First Reading and Writing Instruction are at a high level about the necessity of the class. It is seen at the source of the interest of the candidates for the class is not high in the requirement level that they cannot put what they learn in the class into practice simultaneously in primary schools. The common point of these results is that the most important element that influences the attitudes and competences of the teacher candidates for a class is the teaching experience. By providing the opportunity of observation and experience in primary schools to the candidates simultaneously with the Teaching Profession Knowledge Courses, both the interest and desire of the candidates will increase and their competencies about the teaching skills will develop.

1. Giriş

Öğretmenlik mesleğindeki başarının kaynağında bilgi, yeterlik ve tutum olmak üzere üç temel bileşen bulunmaktadır. Ancak eğitimcilerin çoğu bilgiye aşırı önem vererek iki temel bileşeni gözden kaçırmakta ve bunun sonucu olarak öğretmen adayları sınıf ortamlarına girdiklerinde kuramsal bilgiyle uygulamaya dayalı bilgi arasında bağlantı kuramamaktadır (Abu Sharbain ve Tan, 2012). Nitekim araştırma sonuçları da bu durumu doğrulamaktadır. Örneğin, Hobson ve diğerlerinin (2006) yaptığı çalışmada, öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri öğretmen yetiştirme programlarındaki kuramsal bilgi ile okul-temelli öğretim deneyimleri arasındaki bağın eksik olduğu belirlenmiştir. Darling-Hammond, Newton ve Chung Wei (2010) ise birçok ülkede, öğretmen yetiştirme programlarında öğretmen adaylarına öğrencinin öğrenmesindeki ilerlemeyi belirleme yollarının kazandırılmasında problem yaşandığını ortaya koymuştur. Bunların yanı sıra öğretmen eğitimini yeniden yapılandırmak için “Okulda Üniversite” modeli geliştirilmiştir (Özcan, 2012). Bu modelle, bilimsel bilginin merkezi olan üniversitenin, öğretmenlik mesleğinin uygulandığı gerçek ortam olan okula taşınması hedeflenmiştir. Böylece, meslek eğitiminde teori ve uygulama kopukluğuna son verilmesinin, öğretmen eğitimi ve mesleki gelişimin kalitesi ve öğrenci başarısının yükseltilmesinin mümkün olabileceği belirtilmektedir. Ayrıca Karadağ ve Akkaya (2013), öğretmen eğitiminde öğretmen adaylarına sunulan bilgilerin çoğunun uygulamalı bir öğrenme ortamı sağlanmadığı için yetersiz kaldığını ve öğretmen eğitimi programlarından beklenen işlevlerin tam olarak yerine getirilemediğini dile getirmektedir. Bu sonuçlar, öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünen, stratejik kararlar verebilen, öğrenme ve gelişim süreçlerini anlayan, farklı öğretim strateji ve yöntemlerini uygulayabilen (Darling-Hammond, Newton ve Chung Wei, 2010) öğretmenler olarak yetişmesinin güç olduğunu göstermektedir.

Günümüzde 21.yüzyılın sınıflarında, öğretmen adaylarının öğretmeye hazır olarak yetiştirilebilmeleri için öğretmen yetiştirme programlarında neler yapılabileceği tartışılmaktadır. Eğitim sistemlerinde bu sorunun çözümü için arayışlar devam ederken, ülkeler arasında bunun nasıl başarılabileceğine dair bir görüş birliği ise henüz bulunmamaktadır (OECD, 2012:37; Özcan, 2012). Okul öncesi dönemde temelleri sözellikle atılan okuryazarlığın (Sanders, 2010, s. 40) formal yanı sıra okulda öğretmenlerle sürdürülmektedir. Ülkemizde bu süreç sınıf öğretmenleri tarafından şekillendirilmektedir. Öğrencilerin okuma becerisini beş duyuyu içine alan yeni bir duyu olarak edinebilmelerinde (Manguel, 2007, s. 19) sınıf öğretmenin okumayı öğretme sürecine yaklaşımı belirleyici bir rol oynamaktadır. Bunun için Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programında da belirtildiği gibi “öğrenmek için okuma becerilerinin kazandırılması”na odaklanılması gerekmektedir (Aydın, Erdağ ve Taş, 2011). Aynı şekilde öğretmen yazmayı öğretirken, öğrencisinin kendini anlatmanın yollarından birinin de yazma olduğunu görmesini sağlayabilmelidir. Bunun için öncelikle kendisi işlevsel okuryazar olan öğretmenlere gereksinim vardır. Bu, beraberinde öğretmenlerin öğrencilerine yaşam boyu öğrenmenin kapılarını aralamalarını sağlayacaktır. Bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin okuma-yazma öğretimine dair tutumları yani bu duruma yönelik olumlu veya olumsuz davranış eğilimi göstermesi (Turgut, 1983), öğrencilerinin de bu yaşamsal becerilere dair ilk izlenimlerini doğrudan şekillendirecektir. Tutum, aynı zamanda bilgi ve beceri gibi öğretmen yeterliklerini etkileyen unsurlardan biridir (MEB, 2008). Bu yeterliklerin kazanılması öğretmenlik mesleğinin etkili ve verimli bir şekilde yerine getirilmesi için gerekli görülmektedir (MEB, 2008).

Öğretmen adaylarının öğretim bilgisi derslerinde öğrendiklerini uygulamaya geçireceği aşamalardan biri de Öğretmenlik Uygulaması dersleridir. Bu ders süresince adaylar, hem uygulama okulu öğretmenlerinden hem de uygulamadan sorumlu öğretim elemanından uygulama deneyimlerine yönelik dönüt almaktadır. Bu süreç adayın eksik ve hatalarını görme ve bunları giderme/düzeltilme olanağı bulmasını sağlamaktadır. Yukarıda açıklanan nedenlerle yetiştirilecek sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterliklerinin geliştirilmesi ve iyileştirilmesine yönelik yapılacak araştırmalardan elde edilecek sonuçlar, özellikle de teori ve uygulama arasındaki bağların zayıf olduğu ileri sürülen öğretmen yetiştirme programlarında yapılacak düzenlemeler açısından hayati önem taşımaktadır. Bu yönüyle yetiştirilecek öğretmenlerin hem okuma-yazma öğretimine dair tutumları hem de yeterlik algıları büyük önem taşımaktadır. Alanyazın incelendiğinde Arslan ve Aytaç (2010), Gömleksiz (2013), Karadağ ve Akkaya (2013), Kızılaslan Tunçer, Kıncal ve Şahin (2015) ile Yıldırım ve Demirtaş (2008) tarafından sınıf öğretmeni adaylarının ilkokuma-yazma öğretimine yönelik tutumlarının belirlenmesi amacıyla araştırmalar yapıldığı görülmektedir. Ancak adayların ilkokuma-yazma öğretim yeterliklerini etkileyen unsurları ortaya koyan herhangi bir araştırmanın ise olmadığı belirlenmiştir. Bu konudaki tutum ve yeterliklerin belirleyicilerden biri de Sınıf Öğretmenliği Lisans Programında yer alan İlkokuma-Yazma Öğretimi dersidir. Bu dersle ilgili geçmişten günümüze Yüksek Öğretim Kurumu Başkanlığı tarafından hazırlanan Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları kapsamında Sınıf Öğretmenliği Lisans Programları Ders Tanımları başlığı altında farklı tarihlere farklı içerikler hazırlanmıştır. Bunlardan 1998 yılındaki programda (YOK, 1998, s. 21-22) yer alan ders tanımında bu derste, “Okuma ve yazma kavramları; okuma ve yazma süreci; okuma ve yazmanın amaçları; okuma ve yazmayı kazandırma (öğretme) yöntem (cümle çözümleme, harf yöntemi, vb.) ve yaklaşımları; okuma çağındaki çocukların dili ve özellikleri; sesler ve öğretimi; araç-gereç ve materyallerin seçimi ve kullanımı; kelime tanıma; kelime ayırt etme;

kelime haznesini geliştirme yolları”na yer verilirken; 2007 yılındaki lisans programında (YOK, 2007, s. 37) yer alan ders tanımında ise “Dinleme, konuşma, görsel okuma ve görsel sunu; okuma-yazma öğrenme alanları tanım ve süreçleri ile öğrenme alanları arasındaki ilişki, Türkçenin özellikleri, bu özelliklerin ilkökuma ve yazma öğretimine etkisi; ilkökuma ve yazma öğretiminin amaç ve ilkeleri, birinci sınıf öğretmeninin ve öğrencilerinin temel özellikleri; ilkökuma ve yazma öğretiminde verimsizlik-başarısızlık nedenleri, ilkökuma ve yazma öğretiminde kullanılan araç-gereçler (özellik ve etkileri, bu araçların seçimi, oluşturulması ve kullanımı); ilkökuma ve yazma öğretiminde uygulanan yöntemler (tanımları, özellikleri, sınıflandırılması, uygulamaları, yöntemlerin üstünlük ve sınırlılıkları); ses temelli cümle yöntemi (tanımı, ilkeleri, özellikleri, aşamaları ve uygulaması), ses temelli cümle yönteminin aşamaları doğrultusunda okuma ve yazma öğretimi uygulamaları”na yer verilmiştir. Alan eğitimi derslerinden biri olan İlkokuma ve Yazma Öğretimi dersine (3 kredilik) yönelik araştırma yapan Karadağ ve Akkaya (2013), dersin sınıf öğretmeni adaylarına ilkökuma ve yazma öğretimine ilişkin öğretmenlik meslek bilgisini ve becerilerini kazandırmada süre ve uygulama açısından yetersiz olduğuna inanıldığını belirlemiştir. Nitekim Yıldırım ve Demirtaş (2008) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ilkökuma-yazma öğretimi dersini teorik olarak alan öğrencilerin, ne yapacaklarını bildikleri; ama nasıl okuma-yazma öğreteceklerini bilmedikleri, bu dersin mutlaka teori-uygulama bütünlüğü içerisinde olması gerektiğini ifade ettikleri belirlenmiştir. Bunlara paralel olarak Yüksel (2011) de Öğretmenlik Meslek Bilgisi (ÖMB) derslerinin işleniş ve içeriğine yönelik 1930’lu yıllardan bu yana pek çok eleştiri getirildiğini, bunlar arasında ise derslerin uygulamadan kopuk ve soyut biçimde işlendiği, yeni mezun öğretmenlerin bile bu derslere ilişkin bir şey hatırlamadığını belirterek ÖMB dersleri üzerinde mutlaka çalışmalar yapılması gerektiğini belirtmektedir.

Araştırmanın Amacı

Öğretmenlerin niteliğinin artırılmasına yönelik olarak Dünya Bankası raporunda (2011) öğretmen eğitimi iyileştirme, hizmetiçi ve hizmetöncesi eğitimi uyumlu hale getirme ve okula dayalı öğretmen eğitimi stratejileri önerilmekte ve eğitim fakültelerinde uygulanan programların, özellikle öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin yeniden ele alınması gerektiği belirtilmektedir. 2005 yılında Bologna sürecinde Ulusal Yeterlikler Çerçevesinin (UYÇ) belirlenmesi amacıyla YÖK tarafından başlatılan çalışma kapsamında ise öğretmen yetiştirme ve eğitim bilimleri temel alanı lisans düzeyinde belirlenen yeterlikler bilgi, beceri ve yetkinlikler başlıkları altında toplanmıştır (YÖK, 2014’ten akt., Atik Kara ve Sağlam, 2014:30). Yeterliklere yönelik son çeyrek asırda yapılan düzenlemelere rağmen araştırmanın yürütüldüğü Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı Lisans Programı’nda 63 teorik ders bulunmaktadır ve toplam kredi 145’tir. Buna karşın öğretmen adaylarının öğretim uygulamalarını gözlemlediği ve öğretim becerilerini uygulamaya geçirdiği derslerin sayısı ise Okul Deneyimi ile Öğretmenlik Uygulaması I ve II olmak üzere sadece 13 kredilik üç derstir. Sınıf Öğretmeni adaylarının okuma-yazma öğretimine duydukları ilgi, verdikleri önem ve bu dersin gerekli olup olmadığına dair tutumları, sınıf ortamında doğrudan öğretim yaklaşımlarına yansıtacaktır. Bu nedenlerle adayların yaklaşımlarının belirlenerek sürece dair beklenti ve gereksinimleri konusunda yapılacak düzenlemeler ile adayların tutumları olumlu yönde değişebileceği gibi yeterliklerinin gelişmesi de sağlanabilecektir. Bu bağlamda, kendi sınırlılıkları içinde alanda bu konuya dikkat çekmek amacıyla yapılan ve bir ön çalışma niteliğinde olan mevcut araştırmada, Sınıf Öğretmeni adaylarının İlkokuma-Yazma Öğretimine yönelik tutumlarını etkileyen unsurların belirlenmesi amaçlanmıştır.

2. Yöntem

Bu araştırma, karma yöntemlerden zenginleştirici ve açıklayıcı desene göre yürütülmüştür. Birinci adımda 2013-2014 eğitim-öğretim yılının bahar yarıyılında üçüncü sınıfta öğrenim gören Sınıf Öğretmeni adaylarının ilkökuma-yazma öğretimine ilişkin tutumlarının belirlenmesi amacıyla nicel veriler ve eş zamanlı olarak adayların ilkökuma-yazma öğretimine yönelik yeterliklerini etkileyen unsurların belirlenmesi amacıyla nitel verilerin ilk bölümünü oluşturan iki soruya ait verilerin toplanması nedeniyle araştırma zenginleştirici desene göre gerçekleştirilmiştir. İkinci adımda ise birinci adımdaki verilerin anlamlandırılması amacıyla 4.sınıfın bahar yarıyılında yani ilk verilerin toplanmasından bir yıl sonra Öğretmenlik Uygulaması 1 dersi boyunca Sınıf Öğretmeni adaylarının ilkökuma-yazma öğretim deneyimlerine yönelik verilerin toplanması nedeniyle araştırma açıklayıcı (Explanatory) desene göre yürütülmüştür (Creswell ve arkadaşları, 2003’ten akt., Büyüköztürk, 2014).

Araştırma Grubu

Araştırma Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalında 2013-2014 ve 2014-2015 eğitim öğretim yılında öğrenim gören ve İlkokuma-Yazma Öğretimi dersini alan öğretmen adaylarının gönüllü katılımıyla yürütülmüştür. 2013-2014 eğitim öğretim yılının sonuna kadar bu anabilim dalında öğrenim gören öğretmen adayları, İlkokuma-Yazma Öğretimi ve Okul Deneyimi derslerini farklı yarıyıllarda almaktaydı. Mevcut prog-

ramda ise iki ders aynı yarıyılıda yer almaktadır. Sorulara 2013-2014 eğitim-öğretim yılında dersi alan 243 öğretmen adayından 174'ü gönüllü olarak yanıt vermiştir. Katılan öğretmen adaylarının 133'ü (%76.4) kadın, 27'si (%15.5) erkek olup adaylardan 14'ü (%8) ise cinsiyetini belirtmemiştir. Ayrıca 2013-2014 eğitim-öğretim yılında araştırmaya katılan 174 öğretmen adayından 85'i de izleme sorularına gönüllü olarak yanıt vermiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri, bir ölçek ve araştırmacı tarafından hazırlanan açık uçlu sorular olmak üzere iki farklı veri toplama aracıyla toplanmıştır. Bunlardan ilki Sınıf Öğretmeni adaylarının ilkökuma-yazma öğretimine yönelik tutumlarının belirlenmesi amacıyla Arslan ve Aytaç (2010)'ın geliştirdiği İlkokuma-Yazma Öğretimine İlişkin Tutum Ölçeğidir. Ölçekten toplam 19-95 arasında puan alınmaktadır. Faktörlere göre puan dağılımı, "İsteklilik" boyutundan 12-60 puan; "İlgi" boyutundan 5-25 puan ve "Gereklilik" boyutundan ise 1-10 puan şeklindedir. Araştırmacılar tarafından birinci faktörün Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .92, ikinci faktörün .80 ve üçüncü faktörün ise .82 olarak hesaplanmış; ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ise .92 olarak bulunmuştur (Arslan ve Aytaç, 2010). Bu ölçekle birlikte eş zamanlı olarak araştırmacı tarafından yapılan alan taraması sonucunda (Arslan, 2012; Avcı & Şahin, 2016; Bayat, 2014; Duran, 2011; Duran ve Akyol, 2010; Dursunoğlu, 2010; İflazoğlu Saban & Yiğit, 2011; Şahin, 2012) hazırlanan sorulardan biri uygulanmıştır. Bu soru şu şekildedir: "1. Size göre İlkokuma-Yazma Öğretimi dersine yönelik yeterliklerinizin artması için ders kapsamında ve ders dışında neler yapılabilir?". Bunların yanı sıra 2014-2015 bahar yarıyılında bir önceki yıl araştırmaya katılan öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulaması 1 dersinde 1.sınıflarda ne kadar süre ve hangi uygulamada ne şekilde yer aldıklarını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan 5 soru yöneltilmiştir. Bunlar: "1.Öğretmenlik Uygulaması 1 dersinde kaç hafta 1.sınıflarda yer aldınız?", "2.Öğretmenlik Uygulaması 1 dersinde ilkökuma-yazma öğretiminde sorumluluk aldınız mı?", "3.Öğretmenlik Uygulaması 1 dersinde ilkökuma-yazma öğretiminde kaç defa sorumluluk aldınız?", "4.Öğretmenlik Uygulaması 1 dersinde ilkökuma-yazma öğretiminde sorumluluk aldığınızda yöntemin hangi aşamalarını uygulamaya geçirdiniz?", "5.Öğretmenlik Uygulamasında ilkökuma-yazma öğretiminde sorumluluk aldığınızda yöntemin aşamalarını uygulamaya geçirirken ne tür güçlüklerle karşılaştınız?".

Geçerlik

Bu araştırmada geçerliği artırmak için şu önlemler alınmıştır: a) Araştırmacı tarafından ilgili alan yazın incelemesinin (Arslan, 2012; Atik Kara & Sağlam, 2014; Avcı & Şahin, 2016; Bayat, 2014; Duran, 2011; Duran & Akyol, 2010; Dursunoğlu, 2010; Gömleksiz, 2013; İflazoğlu Saban & Yiğit, 2011; Karadağ & Akkaya, 2013; Kızılaslan Tunçer, Kıncal, & Şahin, 2015; Perkins, 2013; Şahin, 2012; Yıldırım & Demirtaş, 2008) yanı sıra İlkokuma-Yazma Öğretimi dersini yürüten bir alan uzmanı, araştırmacının Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında gittiği iki ilkökulda görev yapan Sınıf Öğretmenlerinin görüşleri, öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulamasını aldıkları dönemde araştırmacıya gözlem ve deneyimlerine dayalı olarak iletilenler ve araştırmacının kendisinin sorumlu olduğu öğretmenlik uygulaması gruplarında yer alan öğretmen adaylarıyla yürüttüğü teorik ders ve adayların ders anlatımlarına dair gözlemlerine dayanarak açık uçlu sorular hazırlanmıştır. b) Hazırlanan sorular, görüşülen uzman ve sınıf öğretmenleriyle paylaşılarak teyit edilmiştir.

Bu araştırmada, veri toplama araçlarının hazırlanmasından, uygulama ve analiz aşamasına kadar araştırma süreci ayrıntılarıyla açıklanarak geçerlik ve güvenilirlik artırılmaya çalışılmıştır. Nitekim Yıldırım ve Şimşek (2005, ss. 256-257), veri toplama sürecinin ayrıntılı olarak rapor edilmesi ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaşıldığını açıklamasının nitel bir araştırmada geçerliğin önemli ölçütlerinden birisi olduğunu belirtmiştir.

Veri Toplama Süreci

Veriler, öğretmen adaylarının tutumlarını belirlemeye yönelik maddelere dair seçimleri ve yeterlik konusundaki düşünce ve önerilerini tüm açıklığı ve ayrıntılarıyla ifade etmeleri için adaylara İlkokuma-Yazma Öğretimi dersini tamamladıktan sonra ve araştırmacının dışında diğer öğretim elemanları aracılığıyla ulaşılarak toplanmıştır. Adaylardan isim belirtmeleri istenmemiştir. Her veri grubu 4 haftada ve araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen adayların katılımıyla toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizi iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada araştırmacının nicel verilerini oluşturan İlkokuma-Yazma Öğretimine İlişkin Tutum Ölçeği alt faktörleri ve toplam puanlarının analizi SPSS 22 programında çözümlenerek değerlendirilmiştir. Normal dağılıma uygunluk testi sonucunda (Kolmogorov-Smirnov Z=.200 (p>.05)), toplam puanlarının normal dağılıma uygun olduğu belirlenmiştir. Üç boyuttan oluşan ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .91 olarak hesaplanırken; birinci faktörün Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .90, ikinci faktörün .70 ve üçün-

cü faktörün ise .66 olarak hesaplanmıştır.

İkinci aşamada nitel verilerin analizi yapılmıştır. Nicel verilerin sayısal olmayan metne dayalı verilerle ayrıntılı bir şekilde çözümlenmesi (Bazeley ve Jackson, 2015, s. 2) ve ilkokuma-yazma öğretimine yönelik tutumları ve bu tutumları etkileyen unsurların öğretim sürecine yansımalarının bütüncül bir yaklaşımla (Miles, Huberman ve Saldana, 2014'ten aktaran Kabakçı Yurdakul, 2016, s. 2) ele alınması amacıyla nitel verilerin toplanmasına gereksinim duyulmuştur. Bu çalışmada Sınıf Öğretmeni adaylarının ilkokuma-yazma öğretimine yönelik tutumları ve bu tutumları etkileyen unsurların öğretim sürecine yansımaları, adayların verdiği yanıtların çözümlenmesine dayalı olduğu için nitel veri analizi yaklaşımları sınıflandırmasında yer alan tematik analiz yapılmıştır (Liamputtong, 2009'dan akt., Kabakçı Yurdakul, 2016, s. 4).

Nitel verilerin analize hazırlanmasında ilk olarak adayların yanıtlarının tamamı metin halinde verilere dönüştürülmüştür. Araştırmacının verileri yakından tanınması ve veriye hakim olması açısından çok önemli olduğu için (Kabakçı Yurdakul, 2016, s. 11) verilerin dökümü birebir araştırmacı tarafından yapılmıştır. Ardından bir doktora öğrencisi tarafından dökümlerin doğruluğunun kontrolü yapılmıştır. Bu şekilde verileri analize hazırlanma aşamasında verileri düzenleme, verilerin dökümünü gerçekleştirme ve dökümün doğruluğu kontrol edildikten (Kabakçı Yurdakul, 2016, s. 12) sonra verilerin öncü analizi olarak adlandırılan verilerin genel anlamını araştırma aşamasına geçilmiştir. Verilerin genel anlamı oluşturulmuş, fikirlere ilişkin kısa notlar alınmış, verilerin düzenlenmesine ilişkin (Creswell, 2012'den aktaran Kabakçı Yurdakul, 2016, s. 12) Sınıf Öğretmeni adaylarının 4.sınıftaki Öğretmenlik Uygulaması derslerindeki deneyimlerine dayalı izleme sorularının hazırlanmasına gereksinim duyulmuştur. Nitel verilerin analiz ve yorumlanması, gerekli bağlantıların kurulması için araştırmacının verisini yakından tanınması zorunlu görülmektedir (Kabakçı Yurdakul, 2016, s. 12). Bu amaçla araştırmacı tarafından dökümü yapılan araştırma verileri, bir bütün halinde tekrar tekrar okunarak verilen yanıtlar, araştırma sorularını yanıtlama potansiyeli bakımından incelenmiş ve şemalar oluşturulmuştur. Verilerin kodlanması ve temalara ulaşılması aşamasında, öncelikle okunan verilerdeki temaları oluşturmak için metinler anlamlı parçalara ayrılarak etiketlenmiştir. Bunun için verilerdeki her bir metin parçasının anlamını tam olarak yansıtan kelime veya ifade belirlenmiştir. Böylelikle bir veri kaynağındaki bir bölümü tanımlamak için etiketleme yapılmıştır (Creswell, 2012'den aktaran Kabakçı Yurdakul, 2016, s. 13). Bu yönüyle bu araştırma verileri, kodlama yaklaşımlarından temel kodlama yöntemlerinden tanımlayıcı kodlama yöntemine göre etiketlenmiştir (Miles, Huberman ve Saldana, 2014'ten aktaran Kabakçı Yurdakul, 2016, s. 13-14). Tüm dökümlerdeki kodlama işlemi tamamlandıktan sonra bir kod listesi oluşturulmuştur. Bu listedeki benzer kodlar gruplandırılmış, kodlarda binişiklik olmadığı belirlenmiş ve anlamlı bir bütün oluşturan kodlar bir araya getirilerek bu kodlar daha genel ifadeler tanımlanıp adlandırılarak temalar (kategoriler) oluşturulmuştur. Son aşamada adayların açık uçlu her bir soru için verdiği yanıtlar, temalar altında toplanmıştır. Ardından bu temaların alt temaları oluşturularak frekansları belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının yanıtlarından alt temalara yönelik doğrudan alıntılar yapılmıştır.

3. Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde araştırma verilerinin analizinden elde edilen araştırma bulguları yer almaktadır.

Tablo 1. İlkokuma-Yazma Öğretimi dersine yönelik Tutum Ölçeği puan ortalamalarının dağılımı

N	F1 İsteklilik		F2 İlgi		F3 Gereklilik		Toplam	
	Ort.	SS	Ort.	SS	Ort.	SS	Ort.	SS
174	46,38	5,04	13,72	2,77	9,68	,67	69,78	7,50
Kız (133)	46,40	4,99	13,65	2,63	9,75	,57	69,80	7,23
Erkek (27)	46,74	4,55	13,81	3,29	9,44	4,55	70,00	7,52
Belirtmeyen (14)	45,43	6,54	14,21	3,17	9,50	1,02	69,14	10,20

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının İlkokuma-Yazma Öğretimi dersine yönelik tutum ölçeğinin faktörlerine ait puan ortalamalarının dağılımı incelendiğinde, en yüksek puan ortalamasının 3.faktöre yani ölçeğin gereklilik boyutuna ait olduğu en düşük puan ortalamasının ise 2. faktöre yani ölçeğin ilgi boyutuna ait olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının İlkokuma-Yazma öğretimi dersinin kesinlikle gerekli olduğunu düşündüklerini ancak adayların derse yönelik ilgilerinin ise orta derecede olduğunu göstermektedir. Ayrıca erkek öğretmen adaylarının isteklilik ve ilgi puan ortalamalarının kadın öğretmen adaylarının puan ortalamalarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Gereklilik boyutu puan ortalamalarında ise kadın öğretmen adaylarının puan ortalamalarının erkek öğretmen adayların puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 2. İlkokuma-Yazma Öğretimi dersine yönelik Tutum Ölçeği puan ortalamalarının Ders Başarısına göre dağılımı

Başarı Düzeyi	1.Faktör		2.Faktör		3.Faktör		Toplam		
	n	Ort.	SS.	Ort.	SS.	Ort.	SS.	Ort.	SS.
AA	21	48.90	5.11	15.19	2.86	9.90	.30	74.00	7.79
BA	28	48.21	4.72	14.11	2.56	9.79	.57	72.11	6.73
BB	26	48.50	3.86	14.85	2.43	9.85	.37	73.19	5.66
CB	37	44.56	4.85	12.73	2.82	9.81	.46	67.11	7.12
CC	21	45.52	3.23	12.71	2.39	9.48	.68	67.71	4.86
DC	11	44.72	4.38	12.64	1.86	9.36	1.03	66.73	5.35
DD	4	41.25	4.46	12.75	2.99	9.75	.50	63.75	7.50
FF-FD	12	44.50	5.82	13.33	2.87	9.17	1.19	67.00	8.83

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmen adaylarının İlkokuma-Yazma Öğretimi dersindeki başarı düzeyleri arttıkça genellikle tutum düzeylerinin de yükseldiği görülmektedir. Buna karşın en düşük başarı düzeyindeki adayların tutum puan ortalamalarının bir üst basamaktaki başarı düzeyindeki adayların tutum ortalamalarından daha yüksek olması dikkat çekmektedir.

Tablo 3. Tutum puanı ortalamalarının başarı düzeyine göre Anova sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Ortalamaların Karesi	F	Anlamlılık
Toplam Puan	Gruplar arası	1522.27	7	217.46	.826	.000
	Grup içi	6849.50	152	45.063		
	Toplam	8371.77	159			
1.Faktör	Gruplar arası	658.50	7	94.07	.506	.000
	Grup içi	3173.27	152	20.87		
	Toplam	3831.77	159			
2.Faktör	Gruplar arası	158.25	7	22.60	.314	.003
	Grup içi	1036.84	152	6.82		
	Toplam	1195.10	159			
3.Faktör	Gruplar arası	7.81	7	1.11	.937	.007
	Grup içi	57.78	152	.380		
	Toplam	65.60	159			

Öğretmen adaylarının tutum puanı ortalamalarının başarı düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla, dağılımın normal olması nedeniyle tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Analiz sonucunda öğretmen adaylarının tutum puanı ortalamalarının başarı düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey HSD testi sonucunda ölçeğin toplam puan ve alt faktörleri boyutunda şu gruplar lehine anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur.

Toplam puan ortalamaları bakımından CB düzeyi ile BB (-6.08420*) ve AA düzeyi (-6.89189*) arasında BB ve AA düzeylerinin lehine anlamlı fark olduğu (*p < .05; .012; .006); 1.Faktör puan ortalamaları bakımından CB düzeyi ile BB (-3.93243*), BA (3.64672*) ve AA düzeyi (-4.33719*) arasında BB, BA ve AA düzeylerinin lehine anlamlı fark olduğu (*p < .05; .021; .036; .015); 2.Faktör puan ortalamaları bakımından CB düzeyi ile BB (-2,11642*) ve AA düzeyi (-2.46075*) arasında BB ve AA düzeylerinin lehine anlamlı fark olduğu (*p < .05; .038; .016); 3.Faktör puan ortalamaları bakımından FF - FD düzeyi ile CB (-.64414*), BB (-.67949*) ve AA düzeyi (-.73810*) arasında CB, BB ve AA düzeylerinin lehine anlamlı fark olduğu (*p < .05; .041; .039; .025) belirlenmiştir.

Tablo 4. Öğretmen adaylarının 1.sınıfta bulunma ve sorumluluk alma sürelerinin dağılımı

Cinsiyet		Öğretmenlik Uygulamasında 1.sınıfta yer alınan hafta sayısı						
		Tüm dönem	6 hafta	5 hafta	4 hafta	3 hafta	2 hafta	
Kadın	65	13	4	2	17	13	6	
Erkek	16	-	-	-	7	4	5	
Belirtmeyen	4	2	-	1	-	-	1	
		Sorumluluk alma durumu						
		Evete	Hayır	Tüm dönem	10-11 hafta	3-4 hafta	2 hafta	1 hafta
Kadın	54	12	4	7	10	18	14	
Erkek	11	4	-	-	2	1	8	
Belirtmeyen	4	-	2	-	1	2	-	

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmen adaylarının tamamının 1.sınıflarda yer aldığı görülmektedir. Adayların 2 haftadan tüm döneme kadar uzayan bir zaman diliminde 1.sınıflarda yer alması, uygulama okullarındaki işleyiş açısından okuldan okula ve gruplardan sorumlu öğretim elemanlarının yaklaşımlarına göre sürenin farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Diğer taraftan öğretmen adaylarından 16'sının 1.sınıflarda hiç sorumluluk almaması, bu adayların ilkokuma-yazma öğretimine dair herhangi bir uygulama deneyimi olmadan uygulama sürecini tamamlaması anlamına gelmektedir.

Tablo 5. Öğretmen Adaylarının İlkokuma-Yazma Öğretimi dersine yönelik yeterliklerinin artması için ders kapsamında ve ders dışında yapılmasını istediklerinin dağılımı

İlkokuma-Yazma Öğretimi dersine yönelik yeterliklerin artması için ders kapsamında ve ders dışında yapılması istenilenler	f
Öğrenilen etkinliklerin ders dışında birebir öğrencilere uygulanması	108
İlkokuma-Yazma Öğretimi dersiyile Okul Deneyimi dersinin aynı dönemde verilmesi, böylelikle öğrenilenleri uygulama olanağının sağlanması	89
Öğrenilenlerin, derste yapılan etkinliklerin ne kadar etkili olduğunun ve nasıl uygulandığının gözlemlenmesi	76
Bu dersin 1.sınıfların okuma-yazmayı öğrenmesiyle paralel uygulamalı olarak işlenmesi	62
Derste öğrenilenlerinin kalıcı olabilmesi için hazırlanan materyallerin okullarda uygulanması	57
Ders saatinin arttırılması	52
Sadece bu ders için ayrı bir şekilde staj olması	51
Okula gidip okuma-yazma öğretiminin izlenmesi	39
Sınıf mevcudunun azaltılması	34
Okullardaki okuma-yazma öğretimi uygulamalarını yansıtan videolar izlenmesi	27
Dersteki etkinlik sayısının arttırılması	26
İlkokul ders kitaplarının tüm öğretmen adaylarında olması	14

İlkokuma-Yazma Öğretimi dersine yönelik yeterliklerin artması için ders kapsamında ve ders dışında yapılması istenilenlere ilişkin öğretmen adayları, en sıklıkla ders dışında uygulama olanağının olmasını belirtmiştir. Bunu ikinci sırada en sıklıkla Okul Deneyimi dersi ile İlkokuma-Yazma Öğretimi dersinin aynı yarıyıldaki olması izlerken üçüncü sırada ise öğrenilen ve derste yapılan etkinliklerin etkisi ve uygulamasının gözlemlenmesi yer almaktadır. Bu bulgularda, öğretmen adaylarının derste öğrendiklerini uygulamaya geçirme gereksinimlerine vurgu yapıldığı görülmektedir.

Tablo 6. Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması dersinde ilkokuma-yazma öğretiminde uygulamaya geçirdikleri aşamalar

Uygulamaya geçirilen aşamalar	f
Okuma-yazmaya hazırlık	2
Sesi hissettirme, tanıma ve ayırt etme	37
Harfi yazma	25
Harflerden hece oluşturma	19
Hecelerden sözcük oluşturma	21
Sözcüklerden cümle oluşturma	13
Cümlelerden metin oluşturma	2
Tüm aşamaların uygulamaya geçirilmesi	4

Tablo incelendiğinde, öğretmen adaylarının en sıklıkla sesi hissettirme, tanıma ve ayırt etme aşamasını uygulamaya geçirdiği belirlenmiştir. Bunu ikinci sırada harf yazımının öğretimi, üçüncü sırada ise hecelerden sözcük oluşturma aşamasının uygulamaya geçirilmesi izlenmektedir. Ancak bu bulgular arasında en dikkat çekici olanlardan biri, adaylardan sadece 4'ünün yöntemin tüm aşamalarını uygulamaya geçirmiş olması ve bir diğeri de cümlelerden metin oluşturma aşamasının sadece 2 öğretmen adayı tarafından uygulamaya geçirilmiş olmasıdır.

Tablo 7. Öğretmen Adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecinde ilkokuma-yazma öğretiminde karşılaştıkları güçlüklerin dağılımı

Karşılaşılan güçlükler	f
Sesi hissettirme, tanıma ve ayırt etme aşamasında yaşanan zorluklar	8
Sesi ayırt etme çalışmalarında, öğrencilerin sesin geçtiği ve geçmediği örnekleri ayırt etmelerinde zorlanması	8
Seslerin çıkartılmasında zorlanması	6
Seslerin hissettirilmesinde zorlanması	7
Soyut olan seslerin çocukların zihinlerinde somutlaştırılmasında güçlük çekilmesi	4
Sesi hissettirmede zorluk yaşanmaması	3

Karşılaşılan güçlükler	
Sesi hissettirme, tanıma ve ayırt etme aşamasında yaşanan zorluklar	f
Sesi hissettirme aşamasında her çocuğun sesi aynı hızda hissedememesi (seviye farklılıkları nedeniyle)	3
Sesi tanıma aşamasında özellikle “l,m,n” seslerini sözcük içinde tanımakta zorlanması	1
Harfi yazma, hece, sözcük, cümle ve metin oluşturma aşamasında yaşanan zorluklar	f
Harfleri yazdırmakta zorlanması	9
Seslerin birleştirilerek hecelerin oluşturulmasında zorlanması	6
Hecelerden kelime oluşturmada zorlanması	5
Hece ve kelimeleri okutmakta zorlanması	1
Heceleri birleştirmekte zorlanmaları	4
Sözcük oluştururken öğrencilerin yanlış heceleri bir araya getirmeleri	2
Karışık halde verilen sözcüklerden cümle oluşturma etkinliğinde güçlüklerle karşılaşılması	1
Öğrencilerin gelişim düzeylerinden kaynaklanan zorluklar	f
Suriyeli öğrencilerin Türkçeyi bilmemesi nedeniyle güçlükler yaşanması	8
Küçük kas gelişimi yetersiz olan öğrencilerle çalışmanın zorluğu	5
Çocuklardaki seviye farklılıklarının azaltılmasında güçlük çekilmesi	5
Kimi öğrencilerin yönergeleri anlamalarında güçlük yaşanması	2
Öğrencilerin bazılarının yaşlarının çok küçük olması nedeniyle çabuk sıkılması	1
Dersin alındığı yarıyıl ile uygulamaya gidilen yarıyılın farklı olmasından kaynaklanan zorluklar	f
İlkokuma-Yazma Öğretimi dersi üçüncü sınıfta alınmasına rağmen uygulamanın dördüncü sınıfta olması nedeniyle zorlanılması	4

Öğretmen adaylarının ilkokuma-yazma öğretiminde karşılaştıkları güçlükler arasında ilk sırada sesin geçtiği ve geçmediği örnekleri ayırt edebilmeleri için öğrencilere yardım etmekte zorlanması yer almaktadır. Bu zorluğu, okula erken başlayan çocuklara kimi seslerin çıkarttırılmasında zorlanma izlemektedir. Bu durumu bir öğretmen adayı şu şekilde ifade etmiştir: “Okula erken başlayan çocuklara “ğ” harfi ile “b” harfinin seslerini çıkarttırmakta zorlandım.” (ÖA.8). Bu zorluğu öğretmen adaylarının öğrencilere sesi hissettirmekte zorlanmaları izlemektedir. Bu zorluğa yönelik öğretmen adaylarından bazılarının ifadeleri şu şekildedir: “Öğrencilerin daha önceki bilgilerinden kaynaklanan sorun yaşadım. Örneğin; “b” sesini “be” olarak seslendirmeleri ve bunu düzeltmede zorluk yaşadım” (ÖA.75). ““l” sesini hissettirirken çocukların bu sese “le” demelerini değiştirmekte” (ÖA.74). “Öncelikle sesi hissettirme basamağında bazı sesleri çocuklar anlamakta güçlük çektiler. Örneğin “i” harfinin sesinin hissettirilmesinde güçlük çektim.” (ÖA.28). Soyut olan seslerin çocukların zihinlerinde somutlaştırılmasında güçlük çekilmesine yönelik öğretmen adaylarından biri bu durumu şöyle açıklamıştır: “Örneğin, “i” harfinin sesinin hissettirilmesinde güçlük çektim. Ders esnasında öğrencilerin hepsini aynı anda ve aynı oranda derse katmada güçlük yaşadım. Sesi hissettirme aşamasında bazı öğrencilerin anlayamaması aşamasında zorlandım.” (ÖA.12).

Öğretmen adayları, harfleri yazdırmakta zorlandıklarını belirtmiştir. Bu konuda adaylardan biri (ÖA.57), “Örneğin, b ve p harflerini karıştırmaları nedeniyle “p” harfinin yazımını öğretirken güçlüklerle karşılaştım.” şeklinde ifade ederken öğretmen adaylarından birkaçı da (ÖA.29,37,46) “öğrenciler satır çizgilerini taşıyor” şeklinde ifade etmiştir. Adaylar genel olarak öğrencilerin hece ve sözcük oluşturma sürecine katılımlarında zorlandıklarını belirtmiştir. Öğretmen adayları, dersin alındığı yarıyıl ile uygulamaya gidilen yarıyılın farklı olması nedeniyle de zorluk yaşadıklarını belirtmiştir.

Öğretmen adaylarının ilkokuma-yazma öğretiminde yaşadıkları zorluklar arasında öğrencilerin gelişim düzeylerinden kaynaklanan zorluklar da bulunmaktadır. Bu başlık altında en sık Suriyeli öğrencilerin Türkçeyi bilmemesi nedeniyle yaşanan güçlükler yer almaktadır. Bunu küçük kas gelişimi yetersiz olan öğrencilerle çalışmanın zorluğu ve çocuklardaki seviye farklılıklarının azaltılmasında güçlük çekilmesi izlemektedir. Seviye farklılıkları konusunda bir öğretmen adayı (ÖA54) “Örneğin, bazı öğrenciler ilerde giderken bazıları çok geride kaldı. Her öğrencinin farklı şekilde ve zamanda öğrenmesi.” şeklinde düşüncesini ifade etmiştir.

4. Tartışma

Araştırmaya katılan Sınıf Öğretmeni adaylarının İlkokuma-Yazma öğretimine ilişkin tutum puanı ortalamaları, adayların ilkokuma-yazma öğretimine yönelik tutumlarının olumlu olduğunu göstermektedir. Gömleksiz (2013) ve Kızılaslan Tunçer, Kıncal ve Şahin (2015) de öğretmen adaylarıyla yaptıkları çalışmalarda adayların ilkokuma-yazma öğretimine yönelik tutumlarının olumlu olduğunu; Kılıç ve Acat (2007), öğretmen adaylarının İlkokuma-Yazma Öğretimi dersini en gerekli ve işe vurukluk düzeyi en yüksek ders olduğunu düşündüklerini belirlemiştir. Ancak tutum ölçeğinin

faktörlerine yönelik puanlar arasında en yüksek puan ortalamasının “Gereklilik” boyutunda olması ve en düşük puan ortalamasının ise “İlgi” boyutunda olmasının ilkokuma-yazma öğretim sürecine olumsuz yansıtacağı düşünülmektedir. Bu konuya ilgisi düşük olan öğretmenin ilkokuma-yazma öğretimine yönelik merakı, kendini geliştirme isteği, materyal hazırlama ve etkinlik geliştirme çabası da azalacaktır. Oysa bu süreçte çocuğa okuryazarlığın kapılarının sonuna kadar açılmasında en belirleyici faktör Sınıf Öğretmeninin yetkinliği, isteği ve çabası olacaktır. Öğretmen adaylarının ilkokuma-yazma öğretimine yönelik ilgi düzeylerinin düşük olduğunu belirleyen Gömleksiz (2013) de, İlkokuma-Yazma Öğretimi dersinin öğretmen adaylarının ilgi duymalarını sağlayacak biçimde yürütülmesi, bunun için dersin uygulama boyutuna ağırlık verilmesi, dersi ilgi çekici hale getirecek etkinliklere yer verilmesi ve öğretmen adaylarının süreçte daha fazla sorumluluk alması gerektiğini belirtmiştir. Bununla birlikte dersi yürüten araştırmacı tarafından öğretmen adayları ders kapsamında ders dışı kaynaklarla buluşturularak okuryazarlığın insan yaşamı için önemine, okuma-yazma öğretimine farklı açılardan bakılmasına yönelik alternatif öğrenme olanakları sunulmasına, mevcut ilkokuma-yazma öğretim yönteminin aşamalarının uygulamaya geçirilmesine yönelik materyaller geliştirilmesine, ders içeriğiyle bağlantılı eğitsel filmler izletilerek bunlar derste tartışılmasına rağmen öğretmen adaylarının derse istekli oldukları ancak derse olan ilgilerinin tam olarak artırılamadığı görülmektedir. Bunun nedenlerinden biri olarak araştırmanın yürütüldüğü grupların İlkokuma-Yazma Öğretimi dersini aldıkları yarıyılıda ilkokul 1.sınıfların okuma-yazma öğrenme sürecini doğrudan gözleme ve derste öğrendiklerini okullarda birebir uygulamaya geçirme olanağını bulamamaları gösterilebilir. Araştırmacının yürüttüğü dersler boyunca adaylar, derste öğrenilenleri uygulamaya geçiremedikleri için çok kısa sürede unutulacağına dair endişe duyduklarını belirtmiştir.

Öğretmen adaylarının İlkokuma-Yazma Öğretimi dersindeki başarı düzeyleri arttıkça genellikle tutum puanı ortalamalarının da yükseldiği belirlenmiştir. Araştırma verilerinin analizi sonucunda, öğretmen adaylarının tutum puanı ortalamaları arasında başarı düzeyine göre anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, öğretmen adaylarının İlkokuma-Yazma Öğretimi dersine yönelik tutumlarında ders başarı düzeylerinin belirleyici faktörlerden biri olduğunu göstermektedir.

Öğretmen adaylarının ilkokul birinci sınıfta buldukları ve sorumluluk aldıkları süreye yönelik araştırma bulguları, araştırmaya katılan öğretmen adayları arasında birinci sınıflardaki gözlem ve deneyim süresi bakımından çok farklılık olduğunu göstermektedir. Bu durum öncelikle öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulaması dersleri için uygulama okullarına gittiğinde hangi sınıf düzeyinde ne kadar süre gözlem ve/ya uygulama yapılacağı konusunda net olarak bir açıklamama bulunmamasından kaynaklanmaktadır. Gözlem ve deneyim süresindeki farklılıklar doğal olarak adayların öğretim yeterliklerine yansıtacaktır. Öğretmenlik Uygulaması dersleri boyunca öğretmen adaylarının hangi sınıf düzeyinde ne kadar süre yer almasının uygun olacağı net bir şekilde ifade edilebilir. Bunun yanı sıra adayların tüm sınıflarda gözlem ve deneyimlerinin olması ve bunun sürekliliğinin sağlanabilmesi için de Okul Deneyimi dersinin de Öğretmenlik Uygulaması dersi gibi iki yarıyılı çıkarılarak bir yıl boyunca adayların bu dersten sorumlu Öğretim Elemanı ve Sınıf Öğretmeniyle işbirliğiyle 1-4.sınıfların tamamında gözlem yapmanın yanı sıra yer alacağı sınıftaki dersler için etkinlik hazırlayarak ve materyal geliştirerek öğretim sürecinde adayların daha etkin bir rol üstlenmesi sağlanabilir. Ayrıca yine adayların Öğretmenlik Uygulaması I ve II derslerinin hafta sayısı olarak tüm sınıf düzeylerinde sürekliliğin de sağlanabileceği şekilde yürütülmesi için Öğretmenlik Uygulaması I dersinde adayların dönemin ilk yarısında bir sınıfta ikinci yarısında da başka bir sınıfta olmak üzere sadece iki sınıfta (Örneğin 1 ve 3.sınıflarda), Öğretmenlik Uygulaması II dersinde de diğer iki sınıfta olacak şekilde bir düzenleme yapılabilir. Böylelikle adaylar her sınıf düzeyinde en az 6-7 hafta yer alabileceği için, öğretmen yeterlik göstergelerinden Konu alanı ve Alan Eğitime ilişkin Yeterliklerden alan eğitimi bilgisi yeterliği konusunda “Öğreteceği bilgiyi öğrencilerin zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimlerini göz önüne alarak düzenleyebilir” yeterliğini; Öğretme-Öğrenme sürecine ilişkin yeterliklerden planlama yeterliği konusunda “Öğrenci gereksinimlerini ve konu alanını göz önüne alarak uygun planı yapabilir. Önceki ve sonraki konularla uygun bağlantılar kurabilir.” yeterliğini; öğretim süreci yeterliği konusunda ise “Hedeflere ve öğrenci gereksinimlerine iyi uyarlanmış çeşitli öğretim yöntemleri geliştirebilir.” yeterliğini de kazanmış olur. Ancak böylelikle Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında şu iki amaç gerçekleştirilebilir: 1. Öğretmen Adaylarının Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Öğretim Kurumlarında Yapacakları Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Yönergesinde belirtildiği gibi (Tebliğler Dergisi Ekim 1998/2493), öğretmen adaylarına, öğretmeni olacağı alanda ve öğretim düzeyinde, bizzat sınıf içinde öğretmenlik becerisi kazandıran ve belirli bir dersi ya da dersleri planlı bir şekilde öğretmesini sağlayan; uygulama etkinliklerinin tartışılıp değerlendirildiği bir ders olması; 2. Öğretmenlik Uygulaması dersi tamamlandığında “Öğretmenlik deneyimi kazanmaları için gönderildikleri uygulama okulunun değişik sınıflarında öğretmenlik uygulaması yaparak öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterlikleri geliştirebilme” niteliklerinin kazanılmış olması (YOK, 1998, s. 37). Aksi halde Öğretmenlik Uygulaması dersleri, Taşdere'nin (2014) yaptığı araştırmaya katılan Sınıf Öğretmeni adaylarının belirttiği şekilde “öğretmenlik uygulaması dersinde az uygulama yapılan, öğretim strateji-yöntem-teknik, değerlendirme ve sınıf yönetimi becerileri bakımından adayların kendilerini ve uygulama öğretmenlerini yetersiz gördükleri” dersler olarak

kalacak ve bu durum yetiştirilen öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerinin gelişimini engelleyecektir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının İlkokuma-Yazma Öğretimi dersine yönelik yeterliklerin artması için ders dışında uygulama olanağı verilmesini istediği belirlenmiştir. Perkins (2013, s. 301-302)'in öğretmen adaylarının okuma ve okumanın öğretime yönelik algılarını belirlemek amacıyla yaptığı araştırmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Bu araştırmaya katılan öğretmen adaylarının tamamının, eğitimlerinin ilk üç ayının sonunda, birçok kuramsal bilgi edindikleri fakat bunları uygulamaya geçirme gereksinimi duydukları, bilgi olarak kendilerini yeterli görmelerine karşın uygulamaya geçirmek konusunda endişelendikleri; kimi adayların kendilerini nasıl öğreteceği konusunda yeterli görmedikleri; kimilerinin ise öğretim konusunda ne yapacağını ve nasıl yapabileceğini tam olarak bilemediği belirlenmiştir. Mevcut araştırmaya katılan adayların uygulama olanağı verilmesine yönelik isteğin nedeni, yine adaylar tarafından “*öğrenilenlerin, derste yapılan etkinliklerin ne kadar etkili olduğunun ve nasıl uygulandığının gözlemlenmesine*” yönelik istekle de doğrulanmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının deneyim gereksinimini belirtmesi, adayların öğretim yeterliklerinin artmasında en belirleyici unsurların okullarda gözlem ve deneyim olduğunu göstermektedir. Nitekim bu durum, yine öğretmen adaylarının derste öğrenilenlerin kalıcı olabilmesi için hazırlanan materyallerin okullarda uygulanmasını belirtmeleriyle de doğrulanmaktadır. Bu bulgularda, öğretmen adaylarının derste öğrendiklerini uygulamaya geçirme gereksinimlerine vurgu yapılmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının İlkokuma-Yazma Öğretimi dersine yönelik yeterliklerinin artması için en çok, derste öğrendikleri ve geliştirdikleri materyalleri okullarda uygulamaya geçirmek istedikleri belirlenmiştir. Bu sonuç, adayların derse olan ilgilerinin ölçeğin diğer boyutlarına göre daha düşük düzeyde olmasının adayların öğrendiklerinin sadece fakültedeki derslerle sınırlı olmasıyla da bağlantılı olabileceğini göstermektedir. Araştırmanın bu bulgusu aynı zamanda adayların ilkokuma-yazma öğretime dair tutum puan ortalamalarını da açıklar niteliktedir. Ayrıca adayların yeterliklerinin artırılmasına yönelik açıklamalarıyla tutumlarında ortaya koydukları da birbirini desteklemektedir. Bir başka ifadeyle adayların İlkokuma-Yazma Öğretimi dersini gerekli görüp sevmelerine karşın ilgi düzeylerinin düşük olmasının geçerli nedenleri olduğu görülmektedir. Bununla birlikte Karadağ ve Akkaya'nın (2013) yürüttükleri araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının, İlkokuma-Yazma Öğretimi dersindeki mikro öğretim uygulamalarının “uygulamalı bir biçimde bilgi ve beceriler edinmek” ve “kuramsal bilgiler yanında uygulamalı bir öğretme sürecinin gerçekleştirilmesi”ne yönelik beklentilerini karşıladığını belirtmesi, adayların mevcut araştırmaya katılan adayların belirttiklerinin tersine, derste yapılan uygulamaları yeterli gördüklerini ortaya koymaktadır. Buna karşın Georgia State Üniversitesi'nde öğretmenlik uygulaması derslerinin eğitim fakültesine girişten itibaren, teorik bilginin fakültede öğretilmesi ile sınıflarda uygulamayla uyumlu halde programlanması (Bulunuz ve Bulunuz, 2015) ise mevcut araştırmaya katılan öğretmen adaylarının gözlem ve deneyime yönelik isteklerinin önemini göstermektedir. Aynı üniversitede öğretmen adayı, fakülte birinci sınıfta ilkokuma ve yazma üzerine dersler aldığı anda, uygulama okulunda da birinci sınıfa yerleştirilmekte ve böylelikle bir dönem boyunca öğrendiği kuramsal bilgileri uygulama şansı bulmakta, işlenen bir ders tekrar gözden geçirilerek ders üzerinde düşünülmekte, ders nitel olarak analiz edilerek yansıtmacı öğretim hayata geçirilmekte; bu yapılırken işlenen dersin performansı ile ilgili olarak aday, kritik sorular ışığında değerlendirilmektedir. Benzer şekilde öğretmen adaylarının fakültede aldıkları İlkokuma-Yazma Öğretimi dersinin yanı sıra yansıtmacı öğretim yaklaşımına dayalı bir deneyim süreciyle, adayların hem derse olan ilgileri artabilir hem de hazırladıkları etkinlikler ve geliştirdikleri materyaller üzerinde düşünerek onları geliştirmelerine yönelik olanak ve ortamlar sunulabilir.

Araştırma sonuçları, öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulaması dersinde İlkokuma-Yazma Öğretim yönteminin uygulamaya geçirilmesinde en fazla sese yönelik çalışmalarda yer aldıklarını göstermektedir. 174 öğretmen adayından sadece dördünün yöntemin tüm aşamalarını uygulamaya geçirmesi dikkat çekici ve aynı zamanda üzerinde düşünülmesi gereken bir sonuçtur. Böyle bir sonuç, adayların öğretim yeterliklerinin gelişimini olumsuz yönde etkileyecektir. Bu durum, Öğretmenlik Uygulaması derslerinin yürütülmesine dair işleyiş konusunda düzenlemelere gereksinim duyulduğunu göstermektedir. Bir önceki araştırma bulgusunda Öğretmenlik Uygulaması derslerinde gidilen uygulama okullarında öğretmen adayının bir dönemde en fazla iki sınıf düzeyinde süreklilik sağlanacak şekilde yerleştirilmesinin önemi bu sonuçla da doğrulanmış olmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmen adayları ilkokuma-yazma öğretiminde sese yönelik çalışmalarda zorlandıklarını belirtmiştir. Bunun hem adaylardan hem de birinci sınıf öğrencilerinden kaynaklanan nedenleri olabilir: Adaylara ait nedenler arasında ders hazırlıkları yapılırken alternatif etkinlikler hazırlanmaması nedeniyle, öğrencilerin anlayamadığı yerde adayların alternatif uygulamalar yapamaması düşünülebilir. Öğrencilerden kaynaklanan nedenler arasında ise ilk sırada somut işlemler aşamasına girdiği varsayılan birinci sınıf öğrencilerinin bilişsel düzeyleri nedeniyle onlar için soyut olan sesleri somutlaştırmada zorlanmaları gösterilebilir. Sesin hissettirilmesi, tanınması ve ayırt edilmesine yönelik bu zorlukların aşılmasının kaynağında ilk sırada uygun çocuk şarkılarının olduğu, adaylar tarafından bilinmesine ve İlkokuma-Yazma Öğretimi dersinde bu konuda çok sayıda örnekle buluşmalarına karşın, adayların uygulamada sorunlar

yaşamaları, derste öğrendiklerini uygulamaya geçirmek konusunda da zorlandıklarını göstermektedir.

Öğretmen adaylarının ilkokuma-yazma öğretiminde öğrencilerin gelişimsel farklılıkları nedeniyle zorluklar yaşadıklarını belirtmesi, Kişisel ve Mesleki Değerler - Mesleki Gelişim yeterlik alanının alt yeterliklerinden "A2 - Öğrencilerin Öğrenebileceğine ve Başaracağına İnanma" alt yeterliğinin performans göstergelerinden "A2.2 Öğrencilerinin farklı öğrenme özelliklerine sahip olduklarının farkındadır." Yeterliğini kazandığını göstermektedir. Ancak araştırma bulguları aynı zamanda adayların bazılarının ise "A2.4 Öğrenmeyi engelleyen etmenleri analiz ederek öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik düzenlemeler yapar. (D4.1 - D4.5)" yeterliğini kazanmadığını göstermektedir (Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri, 2006, s. 28). Bu bulgu, öğretmen adaylarının ayrıca "Öğrenme-Öğretme Ortamı ve Gelişim konu alanının "1.Gelişim ve öğrenmeyle ilgili kavram ve ilkeleri uygulayabilme." başlığı altında yer alan A2 "Gelişim özellikleri bakımından farklılık gösteren öğrencileri dikkate alarak öğretim yöntem ve tekniklerini çeşitlendirir." (Sınıf Öğretmenliği Özel Alan Yeterlikleri, 2008, s. 3) yeterliğini kazanamadığını bir başka ifadeyle öğretmen adayının öğretim sürecindeki uygulamalarında edindiği mesleki deneyimlerle programın gereğini yerine getirmekte, öğrencilerin ihtiyaçlarını dikkate alarak uygulamalarını çeşitlendirmekte zorlandığını göstermektedir. Bunların yanı sıra adayların öğrendiklerini aynı yarıyıl uygulamaya geçiremeyerek bir sonraki yıl uygulamaya geçirmeleri gerektiğinde zorlanmaları önceki araştırma bulgularında belirtilen Okul Deneyimi dersinin üçüncü sınıfın güz ve bahar yarıyılında olacak şekilde düzenlenmesine dair gereksinimi doğrulamaktadır. Nitekim, araştırma sonuçlarına dayanarak anabilim dalı başkanlığına araştırmacı tarafından dilekçe ile başvuru yapılmış ve Okul Deneyimi dersinin bahar yarıyılından güz yarıyılına alınması talep edilmiştir. Bu değişiklik isteği Anabilim dalı başkanlığı tarafından uygun görülmüş ve 2014-2015 eğitim-öğretim yılının güz yarıyılından itibaren Sınıf Öğretmenliği Lisans programında Okul deneyimi dersi güz yarıyılına alınmıştır. Bu değişikliğe uygun olarak da ilk kez 2016-2017 eğitim öğretim yılının güz yarıyılında 3.sınıf öğrencileri Okul Deneyimi dersini İlkokuma-Yazma Öğretimi dersi ile aynı yarıyıldan almışlardır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar, Sınıf öğretmeni adaylarının ilkokuma-yazma öğretimine yönelik tutumlarının dersin gerekliliği konusunda üst düzeyde olmasına karşın ilgi düzeylerinin orta derecede olduğunu ortaya koymaktadır. Adayların derse yönelik ilgilerinin gereklilik düzeyinde yüksek olmamasının kaynağında, derste öğrendiklerini eşzamanlı olarak ilkokullarda uygulamaya geçirememelerinin olduğu görülmektedir. Özetle, bu sonuçlar öğretmen adaylarının bir derse dair tutumlarını etkileyen temel unsurlardan birinin öğretim deneyimi olduğunu göstermektedir. Öğretmenlik Meslek Bilgisi dersleri ile eş zamanlı olarak adaylara ilkokullarda gözlem ve deneyim olanağının sunulmasıyla adayların hem öğretim derslerine olan ilgi ve isteklerinin hem de öğretim becerileri konusundaki yetkinliklerinin artması sağlanabilir.

5. Kaynakça

- Abu Sharbain, I.H. & Tan, K.E. (2012). Pre-service teachers' level of competence and their attitudes towards the teaching profession. *Asian Journal of Social Sciences & Humanities*, 1(3), 14-22.
- Arslan, D. & Aytaç, A. (2010). Development of Attitude Scale about the Lesson of the Teaching of Primary Reading and Writing. *Elementary Education Online*, 9(3), 841-850.
- Arslan, D. (2012). İlköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin yazı öğretimlerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2829-2846.
- Atik Kara, D., & Sağlam, M. (2014). Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin öğrenme-öğretme sürecine yönelik yeterliklerinin kazandırılması yönünden değerlendirilmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi (Journal of Qualitative Research in Education)*, 2(3), 28-86. <http://www.enadonline.com> adresinden ulaşılmıştır.
- Avcı, Y.E. & Şahin, M. (2016). Ses Temelli okuma-yazma öğretiminde sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı sorunların incelenmesi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı: 6-7, 59-79.
- Aydın, A., Erdağ, C., & Taş, N. (2011). 2003-2006 Pisa okuma becerileri sonuçlarının karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesi: En başarılı beş ülke ve Türkiye. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 651-673.
- Bayat, S. (2014). Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma Yazma programının uygulanmasındakarşılaştıkları güçlüklerle ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 13(3), 759-775.
- Bazeley, P. & Jackson, K. (2015). NVivo ile Nitel Veri Analizi. Çevirenler: Arif Bakla & Selçuk Beşir Demir. Anı Yayıncılık: Ankara.
- Bulunuz, N. & Bulunuz, M. (2015). Öğretmen eğitiminde Klinik Danışmanlık Modeli ve mevcut uygulamaların değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 131-141.
- Büyükoztürk, Ş. (2014). *Araştırmalarda yöntem kavramlar, sorunlar ve öneriler*. Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu. Ankara Üniversitesi. Eğitim Bilimlerinde Proje Yazım Eğitimi, Ankara.
- Darling-Hammond, L., Newton, X., & Chung Wei, R. (2010). Evaluating teacher education outcomes: A study of the Stanford Teacher Education Programme. *Journal of Education for Teaching*, 36(4), 369-388.

- Duran, E. (2011). Bitişik Eğik Yazı Harflerinin Yazım Şekillerine ilişkin Öğretmen Görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 55-69.
- Duran, E. & Akyol, H. (2010). Bitişik Eğik Yazı Öğretimi Çalışmalarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(4), 817-838.
- Dursunoğlu, H. (2010). İlk Okuma Yazma öğretiminde sesi sezdirmeye yönelik olarak yararlanılabilecek bazı görseller. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 91-105.
- Dünya Bankası (2011). *Türkiyede temel eğitimde kalite ve eşitliğin geliştirilmesi: Zorluklar ve seçenekler*. <http://abdigm.meb.gov.tr/projeler/ois/egitim/007.pdf> adresinden ulaşılmıştır.
- Gömlüksiz, M.N. (2013). Sınıf Öğretmeni adaylarının İlkokuma ve Yazma Öğretimi Dersine ilişkin tutumlarının değerlendirilmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(3), 197-211.
- Hobson, A.J., Malderez, A., Tracey, L., Giannakaki, M.S., Pell, R.G., Kerr, K., Chambers, G.N., Tomlinson, P.D. & Roper, T. (2006). *Becoming a teacher: Student teachers' experiences of initial teacher training in England*. University of Nottingham, University of Leeds & Ipsos MORI Social Research Institute. Retrieved from <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130401151715/http://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/RR744.pdf> adresinden ulaşılmıştır.
- İflazoğlu Saban, A. & Yiğit, V. (2011). Ses Temelli Cümle Yöntemi ile ilkökuma yazma öğretim sürecinde karşılaşılan güçlükler ve bu güçlüklerle baş etme stratejilerinin belirlenmesi: Şırnak ili örneği. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(3), 319-342.
- Kabakçı Yurdakul, I. (2016). Nitel veri analizinin temelleri. Işıl Kabakçı Yurdakul Editör, *Nitel veri analizinde adım adım NVivo kullanımı* (s.1-21). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karadağ, R. & Akkaya, A. (2013). İlk Okuma Yazma Öğretimi dersinde mikro öğretim uygulamalarına ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14(2), 39-59.
- Kılıç, A., & Acat, M.B. (2007). Öğretmen adaylarının algılarına göre öğretmen yetiştirme programlarındaki derslerin gereklilik ve işe vuruluk düzeyi. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17, 21-37.
- Kızılaslan Tunçer, B., Kıncal, R., & Şahin, Ç. (2015). Öğretmen adaylarının ilk okuma yazma öğretimi dersindeki akademik başarıları, biliş üstü farkındalık düzeyleri, düşünme stilleri ve tutumları arasındaki ilişkiler. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 31, 249-263.
- (2015). MEF Okulda Üniversite modelinin karnesi verildi. <http://www.mef.edu.tr/tr/news.read/id/12> adresinden ulaşılmıştır.
- Manguel, A. (2007). *Okumanın Tarihi*. Çev: Füsün Elioğlu, 3.Baskı, İstanbul: YKY.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2008). *Sınıf Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2006). TEDP - Temel Eğitime Destek Projesi "Öğretmen Eğitimi Bileşeni" Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. <http://otmg.meb.gov.tr/belgeler/otmg/Yeterlikler.pdf> adresinden erişilmiştir.
- OECD (2012). *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century – Lessons from around the World*. Paris: OECD Publishing.
- Özcan, M. (2012). Okulda Üniversite modelinde kavramsal çerçeve: Eylemdeki vizyon (Conceptual Framework: Vision in Action in the Model of University within School). *Journal of Teacher Education and Educators* (Öğretmen Eğitimi ve Eğitimcileri Dergisi), 1(1), 107-132.
- Perkins, M. (2013). Student teachers' perceptions of reading and the teaching of reading: The implications for teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 36(3), 293-306.
- Sanders, B. (2010). *Öküzün A'sı: Elektronik çağda yazılı kültürün çöküşü ve şiddetin yükselişi*. Çev.Şehnaz Tahir, 2.Baskı, İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Şahin, A. (2012). Bitişik Eğik yazı öğretiminde karşılaşılan problemler. *Eğitim ve Bilim*, 37 (165), 168-179.
- Taşdere, A. (2014). Sınıf Öğretmeni adaylarının Öğretmenlik Uygulaması dersine yönelik yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(2), 1477-1497.
- Turgut, M. F. (1983). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları*. Ankara: Saydam Matbaacılık.
- Yıldırım, N. & Demirtaş, Z. (2008). Öğrenci görüşlerine dayalı Sınıf Öğretmenliği Bölümü İlk Okuma ve Yazma Öğretimi Dersine ilişkin bir öneri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(3), 681-695.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- YOK (1998). *Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları*. Ankara. https://www.yok.gov.tr/documents/10279/30217/Egitim_fakultesi_ogretmen_yetistirme_lisans_programlari_mart_98.pdf/5e166018-b806-48d5-ae13-6afd5dac511c03.11.2014 adresinden ulaşılmıştır.
- YOK (2007). *Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları*. <http://www.yok.gov.tr/documents/10279/30217/E%20C4%9E%20C4%B0T%20C4%B0M+FAK%20C3%9CLTES%20C4%B0%20C3%96%20C4%9ERETMEN+YET%20C4%B0%20C5%9ET%20C4%B0RME+L%20C4%B0SANS+PROGRAMLARI.pdf/054dfc9e-a753-42e6-a8ad-674180d6e382> adresinden ulaşılmıştır.
- Yüksel, S. (2011). *Türk üniversitelerinde eğitim fakülteleri ve öğretmen yetiştirme*. Ankara: Pegem Akademi.

**Bu Sayfa Dizgi Gereği
Boş Bırakılmıştır.**



Astronomiyi Öğrenelim - Uzayı Keşfedelim Kampı Öğrencilerin Astronomi Hakkındaki Kavramsal Bilgilerini Değiştirdi Mi?¹²

Did “Let’s Learn Astronomy, Explore The Space Summer Camp” Change The Students’ Conceptual Knowledge About Astronomy?

Hilal AKTAMIŞ^a, Esin ACAR^a, Emrah HİĞDE^a

^aAdnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Aydın, Türkiye.

Öz

Bu çalışmanın amacı, Dünya ve Evren Kavrama Soruları (DEKS) yardımıyla “Astronomiyi Öğrenelim - Uzayı Keşfedelim Kampı-2 (AÖÜK)” süresince verilen astronomi temelli eğitimin, ortaokul seviyesindeki öğrencilerin Dünya ve Evren hakkındaki kavramlarına olan etkisinin incelenmesidir. Ayrıca öğrencilerin sosyal becerileri ve değer gelişimlerinin bu kamp süresince nasıl etkilendiği belirlenmiştir. Araştırmada zayıf deneysel desen olarak tek grup ön-test son-test modeli kullanılmıştır. AÖÜK Bilim Kampı ile öğrencilerin Dünya ve Evren hakkında kavram yanılgılarındaki değişimi incelemek amacıyla 60 ortaokul öğrencisine kamptan önce Dünya ve Evren Kavrama Soruları (DEKS) ön test olarak uygulanmıştır. Bir hafta süresince öğrencilere astronomi ile ilgili 21 interaktif etkinlik uygulanmıştır. Kamp sonunda bu öğrencilere son test olarak DEKS ölçeği tekrar uygulanarak öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark olup olmadığına bakılmıştır. AÖÜK bilim kampı MEB okullarından gelen öğrencilerin Dünya ve Evren hakkındaki kavramsal bilgilerinde anlamlı bir değişiklik oluşturmuştur. Bu değişiklik kapsamında Aydın ilinde bulunan Sevgi evlerinde kalan öğrencilerin Dünya ve Evren hakkındaki kavramsal bilgilerinde artma olmasına rağmen, bu artışın istatistiksel olarak anlamlı bir değişiklik oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte nicel ve öğrencilerle yapılan görüşmelerin de içinde bulunduğu nitel verilerin analizi sonucunda, her iki grupta yer alan öğrencilerin AÖÜK kampından önemli kazanımlar elde ederek ayrıldıkları görülmüştür.

Abstract

The aim of this study is to investigate effects of “Let’s learn astronomy, explore the space II” summer camp on middle school students’ knowledge about Earth and Universe by using Earth and Universe concept questions. Also, it is determined that how development of students’ social skills and values was influenced during this summer camp. 60 middle school students participated in the study. 21 activities about astronomy were put into practice with the students during the camp. Earth and universe concept questionnaire were used as pre-test and post-test. After AÖÜK science camp, public school students’ conceptual understanding of Earth and Universe coming from the schools under Ministry of National Education changed significantly. As part of this change, although there is an increase of the disadvantaged students’ conceptual understanding about Earth and Universe, who are living in Sevgi houses, it is resulted that this change is no statistically significant. However, as a result of the analysis of quantitative and qualitative data including the interviews with students, it was seen that the students in both groups were left from AÖÜK camp by obtaining the significant learning outcomes.

Anahtar Kelimeler

astronomi
dünya ve evren
kavram yanılgıları

Keywords

astronomy
earth and universe
universe
misconceptions

¹ Bu çalışmanın kısa özeti; 12. 1. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, 28-30 Eylül 2016, Trabzon’da sunulmuştur.

² Bu çalışma 117B282 numaralı proje kapsamında TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.

Extended Abstract

Purpose and Significance: The aim of this study was to investigate effects of Let's learn astronomy, explore the space summer camp on middle schools' conceptual knowledge about earth and universe by using earth and universe concept questions based on misconceptions existing in literature. Also, development of students' social skills and values was investigated during this summer camp. Considering the place of astronomy and space-related topics in the curriculum, these subjects were partly included in primary and secondary school science curriculums (MEB, 2013). Moreover, teaching materials related with astronomy in the science lessons at the elementary and secondary levels were less. Therefore, astronomy and space-related issues were not addressed in schools sufficiently. For this reason, disadvantaged middle school students participated in let's learn astronomy, explore the space summer camp from orphanage and public schools in Aydın province in this study. Students engaged in activities about astronomy and used telescopes to gain awareness about astronomy and space-related topics. In this context, it was aimed to ensure that the students, who stayed in Aydın Sevgi Houses (orphanages) and attended primary and secondary schools affiliated to the Ministry of National Education in Aydın, participated in summer camp and have an experience that only the students in private schools can experience. Through this project, it was aimed to investigate the effect of the astronomy camp on students' conceptual knowledge by using conceptual knowledge questions about the world and the universe in the field of astronomy. The following research problems have been identified as appropriate for this study purpose.

1- Did let's learn astronomy explore the space summer camp make a difference about students' understanding about the world and the universe from public school and orphanages?

2- Did let's learn astronomy explore the space summer camp make a difference about students' opinions about the world and the universe from public school and orphanages?

3- How could the effect of let's learn astronomy explore the space summer camp on students' social skills and value developments from public school and orphanages be described?

Methods: In this study, the one group pre-test and post-test experimental design was used. Before and after let's learn astronomy explore the space summer camp, Earth and universe concept questionnaire was used as pretest and posttest for 60 middle school students to examine misconceptions about the world and the universe. 5th, 6th, 7th and 8th grade level totally 60 (30 girls, 30 boys) middle school students was participated in study. 21 activities about astronomy were administered to students during the camp. Presentations about stars and planets, Sky Observation, Astrolabe Workshop, Sun clock construction, Space Technology related activities, Galileoscope making, star atlas making activities, competitions and also history of science and science related presentations was realized to improve students' knowledge about the world and the universe and to correct misconceptions.

Findings of the study: The data obtained from study, firstly normality check tests was used. According to the normality check test (Shapiro-Wilks test), the collected data from public school and orphanage students did reject the normality except for Earth and universe concept questionnaire data for orphanage students. Then, the Wilcoxon Test for not normal data and paired sample t test for normal data was used to analyze how differentiate students' understandings of earth and universe.

A Wilcoxon Signed rank test revealed a statistically significant improvement in earth and universe concept scale scores for public school students following participation in the camp program, $z = -4.498$, $p < .05$, with a large effect size ($r = .51$). The median score on the earth and universe concept scale increased from pre-test ($Md = .38$) to post-test ($Md = .63$)

Results for second researched questions about students' opinions about the world and the universe showed that more than half of students' opinions were improved about questions related with topics of formation of night-day, formation of seasons, observation of all aspects of moon, movement of universe. However, students' opinions about why the moon does not fall on earth and color of stars were not improved as much as desired (less than half of students).

Results for third researched questions about students' social skills showed that students actively participated in greetings activity, group works, drama activity and social values gaining activity. Also, all students curiously engage in sky observation during astronomy summer camp. During the camp and night observations, students ask questions about they were interested in astronomy and curious about to astronomy.

Results and Conclusions: After the science camp, public school students' conceptual understanding of Earth and universe was improved but orphanage students' conceptual understanding of Earth and universe was not improved. Also, students' opinions about astronomy were improved such as formation of night-day, formation of seasons, and movement of universe and observations of all aspects of moon. Less than half of students were informed about why the moon does not fall on earth and color of stars. Moreover, students' value orientations and social skills were improved during this camp. It has been seen that students develop in the ability to be honest and trustworthy, to share, to communicate, to cooperate with and to work within a group.

1. Giriş

XX. yüzyılın ilk çeyreğinde (1921-1926) ABD’de ilk kez araştırmaya dayanan program hazırlama girişimleri başladığında Mahoney, 2534 adet ilköğretim öğrencisine “Fen Bilgisi derslerinde neler öğrenmek ve okumak istersiniz?” şeklinde bir soru sormuştur. Aldığı yanıtların çokluğa göre izlediği sıra: elektrik, yıldızlar, radyo, ısınma, aydınlanma, gezegenler, ay, güneş, bazı gezegenler, bitkiler, rüzgâr, yer çekimi, hava, uçak ve Dünya şeklindedir. Yapılan çalışmalarda fen derslerine gittikçe azalan ilginin, astronomi sayesinde yeniden arttığını göstermektedir (Pasachof ve Percy, 1990; akt. Gülseçen, 2002). Benzer şekilde ortaokul öğrencilerinin astronomi alanına ilgisinin artırılması ve kavramsal bilgi düzeylerinin geliştirilmesi gibi astronomi ile ilgili ortaokul düzeyinde yapılmış birçok ulusal ve uluslararası çalışma bulunmaktadır (Yılmaz, 2014; Gündoğdu, 2014; Dankenbring ve Capobianco, 2016; Şenel Çoruhlu ve Çepni, 2016).

Öğretim programında astronomi ve uzay ile ilgili konuların yeri incelendiğinde, bu konunun başta fen bilimleri dersi olmak üzere ilk ve ortaokul öğretim programlarında kısmen yer aldığı ve ortaöğretimde ise seçmeli ders olarak okutulduğu görülmektedir (MEB, 2013). Özellikle ilk ve ortaokul düzeyinde derslerin yürütüldüğü fen bilimleri sınıflarında araç-gereç ve öğretim materyallerinin sayıca ve çeşit olarak az olması ya da hiç olmaması, astronomi ve uzay ile ilgili konuların okul programlarında hak ettiği seviyede ele alınmadığını göstermektedir. Fen bilimleri dersi öğretmenlerinin konu ile ilgili oldukça sınırlı olan bilgileri, deneyimleri ve bilgiye ulaşmak için ellerinde yeterli kaynak olmaması astronomi ve uzayla ilgili konulara yeteri önemi vermeden geçmelerine neden olmaktadır (Aktamış, Acar ve Ünal Çoban, 2015).

2017 yılında sunulan fen bilimleri taslak programı incelendiğinde astronomi ve uzayla ilgili konulara daha fazla önem verildiği, bu yüzden astronomi konularının ders yılının başında öğretilecek ilk konular arasında yer almasının önerildiği görülmektedir. Astronomi konularının derslerde sadece kitaptan okunan okuma parçaları olarak görülmesi öğrencilerin astronomiye olan ilgilerini söndürmekte ya da azaltmaktadır. Bu bağlamda astronomi ve uzayla ilgilenen öğrenciler için astronomiye yönelik sempati oluşturma amaçlı bilim kampları ve şenliklerin yapılması önemli bir yer tutmaktadır. Örneğin Aktamış, Acar ve Ünal Çoban (2015), tarafından Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu koruması altındaki Sevgi evlerinde ve yatılı ilköğretim bölge okullarında (YİBO) kalan öğrencilerin astronomi ve Evren ile ilgili farkındalıklarını ve ilgilerini arttırmaya yönelik olarak astronomi yaz bilim kampı düzenlenmiştir. Öğrencilerin 4 gün gibi kısa bir zamanda astronomiye yönelik farkındalıklarının oluştuğu, kavramaya yönelik soruların açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlar incelendiğinde astronomiye yönelik kavramlarda gelişmeler olduğu görülmüştür. Bu tür bilim kampları öğrencilerin astronomiye yönelik farkındalıklarını arttırdığını göstermiştir.

Bu faydadan yola çıkarak özellikle ilk ve ortaokul öğretim programımıza yönelik ve günlük yaşamda bilimsel okuryazarlık düzeyinde Astronomi ile ilgili konularda farkındalık oluşturmak üzere ortaokul düzeyinde öğrenim gören dezavantajlı ve Sevgi evlerinde kalan öğrencilere etkinlikler ve gökyüzü gözlemi yapmak amacıyla “Astronomiyi Öğrenelim- Uzayı Keşfedelim” bilim kampı yapılmıştır. Bu kapsamda Aydın Sevgi Evlerinde kalan ve Aydın ilinde Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı ortaokullarda öğrenim gören öğrencilerin böyle bir etkinliğe katılmalarını sağlamak ve sadece özel okullardaki öğrencilerin yaşayabileceği bir deneyimi onlara da yaşatmak amaçlanmıştır. Düzenlenen bilim kampı ile Dünya ve Evren konularına yönelik kavramsal bilgi soruları yardımıyla öğrencilerin sahip oldukları kavramsal bilgilerine, yapılan kampın etkisi ve öğrencilerin sosyal becerileri ve değer algılarındaki değişim araştırılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, ortaokul seviyesinde dezavantajlı ve Sevgi evlerinde kalan öğrencilere “Astronomiyi Öğrenelim - Uzayı Keşfedelim Bilim Kampı” (AÖÜK) süresince verilen astronomi temelli eğitimin öğrencilerin Dünya ve Evren hakkındaki kavramsal bilgilerine olan etkisinin incelenmesidir. Ayrıca öğrencilerin sosyal becerileri ve değer algılarındaki değişim de incelenmiştir.

Araştırmanın problemi

AÖÜK bilim kampı MEB okulları ile Sevgi evleri katılımcılarının Dünya ve Evren hakkındaki kavramsal bilgilerine etkisi var mıdır? araştırmanın problemini oluşturmaktadır. Araştırmanın alt problemleri:

Astronomiyi Öğrenelim Uzayı Keşfedelim bilim kampı MEB okulları ile Sevgi evleri katılımcılarının;

- 1-Dünya ve Evren hakkındaki kavramsal bilgilerinde fark oluşturmuş mudur?
- 2-Dünya ve Evren hakkındaki görüşlerinde fark oluşturmuş mudur?
- 3-Sosyal becerilerine ve değer gelişimlerine olan etkisi nasıl betimlenebilir?

2. Yöntem

Araştırmada zayıf deneysel desen olarak tek grup ön-test son-test modeli kullanılmıştır. AÖÜK Bilim Kampı ile öğrencilerin Dünya ve Evren hakkında kavram yanılgılarındaki değişimi incelemek amacıyla 60 ortaokul öğrencisine, kamptan önce Dünya ve Evren Kavrama Soruları (DEKS) ön test olarak uygulanmıştır. Bir hafta süresince öğrencilere astronomi ile ilgili 21 interaktif etkinlik uygulanmıştır. Kamp sonunda bu öğrencilere son test olarak DEKS ölçeği tekrar uygulanarak öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark olup olmadığına bakılmıştır.

Araştırma 2016 yılının yaz tatili döneminde gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunu Aydın ilinde yer alan, sosyoekonomik açıdan alt düzeyde yer alan ortaokullarda öğrenim gören 60 öğrenci oluşturmuştur. Örneklem seçiminde amaçsal örnekleme türlerinden ölçüt örnekleme yapılmıştır. Aile gelir düzeyleri 2000 TL nin altında olan ve Sevgi evlerinde kalan öğrenciler ölçüt olarak belirlenmiştir. Öncelikle projenin duyurusu afişlerle il merkezindeki tüm okullarda ve internet sitesinden yapılmıştır. MEB okullarından gelen katılımcılar MEB okullarındaki öğrencilerden başvuru yapan gönüllü ve gelir düzeyi 2000 TL'nin altında olan öğrenciler arasından kura ile rastgele seçilmiştir. Aynı şekilde Aydın ilindeki Sevgi evlerinde kalan daha önce astronomi projesine katılmamış gönüllü olan ortaokul öğrencileri arasından kura ile rastgele seçilmiştir. MEB okullarındaki öğrencilerden 39 (23 kız, 16 erkek) öğrenci çalışmaya katılırken Sevgi evlerinde kalan öğrencilerden 21 (7 kız, 14 erkek) öğrenci çalışmaya katılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Dünya ve Evren Kavrama Soruları (DEKS): Katılımcıların astronomi ve uzay konusunda proje kapsamında belirlenen konu başlıklarına uygun olarak gelişmelerini izleyebilmek amacıyla ilgili alan yazın taramasının ardından test soruları hazırlanmıştır. Bu çalışma kapsamında kampta yer alan etkinlikler 8. sınıf düzeyinde yer alan kazanımları içeren etkinlikler olması nedeniyle hazırlanan DEKS, 8. sınıfta öğrenim gören 100 öğrenciye uygulanmıştır. KR 20 güvenilirliği İSTA paket programında analiz edilerek, DEKS'in güvenilirlik katsayısı değeri .93 olarak bulunmuştur.

Dünya ve Evren ile ilgili Görüşme Soruları: Yapılan alan yazın taraması sonucunda kavram yanılgısı tespit edilen konu başlıkları ile ilgili olarak görüşme soruları hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular alanda uzman 3 öğretim üyesi ve 3 fen-fizik öğretmeninin görüşüne sunulmuştur. Ayrıca hazırlanan görüşme sorularının geçerliliği için 4-5-6-7-8. sınıflardan birer öğrenci ile pilot görüşmeler yapılmıştır.

AÖÜK Bilim Kampı'nın tanıtımı: Kamp iki dönem şeklinde gerçekleşmiştir. Birinci döneminde Sevgi evlerinde kalan öğrenciler, ikinci döneminde ise dezavantajlı durumda olan MEB'e bağlı ortaokullarda eğitim gören öğrenciler kampa katılmıştır. Kampta iki astronom, iki fizik eğitimcisi, üç fen eğitimcisi, bir fen öğretmeni ve bir fizik öğretmeni eğitmeni olarak katılmıştır. Ayrıca bir yüksek lisans öğrencisi, iki fen öğretmeni, dört fen bilimleri öğretmenliğinde öğrenim görmekte olan lisans öğrencisi rehber olarak katılmıştır. Kampta, öğrencilerin astronomiye ilgilerini çekmek ve astronomi ile ilgili kavramları öğrenebilmeleri için farklı etkinlikler yapılmıştır. Yapılan etkinlikler; gece ve gündüz gökyüzü gözlemi, astronomi ile ilgili araçlar yapma (mevsimlerin oluşumu ile ilgili, roketler, teleskop yapımı, gibi), yaptıkları araçları etkinliklerde kullanma şeklindedir. Etkinliklerde arkadaşları ile birlikte çalışmaları ve böylece sosyalleşmeleri için grup çalışmaları yapmışlardır. Her grubun başında gruptan sorumlu bir rehber bulunmuştur. Rehberler ve öğrenciler her etkinlikte değişmiştir. Ayrıca etkinlik aralarındaki boş zamanlarında, yemeklerde ve spor etkinliklerinde de kamp personeli ve katılımcılar hep birlikte vakit geçirmiştir. Bu şekilde öğrencilerin birbirleri ve kamp personeli ile kaynaşmaları sağlanmıştır.

Mevsimlerin ve gece-gündüz oluşumunu kavramaya yönelik olarak katılımcılara animasyon izletilmiş ve açıklamalar yapılmıştır. Sonrasında katılımcılar tarafından mevsimlerin oluşumu ile ilgili bir model yapılmıştır. Yapılan model üzerinde de mevsimlerin ve gece-gündüzün oluşumu açıklanmıştır. Katılımcılara takımyıldızların ne olduğunu anlamaları için takımyıldızları tanıtmaya yönelik bir etkinlik yapılmıştır. Katılımcılarla gündüz güneş gözlemi, üç gece ise gökyüzü gözlemi yapılmıştır. Yapılan gözlemlerde, ay ve Jüpiter gözlenmiş ve gözlemlerin her gün çizilmesi istenmiştir. Bu şekilde gökyüzünde gördüğümüz her şeyin hareket ettiğinin farkına varmaları sağlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca gökyüzünde yer alan yıldızlar ve takımyıldızları da tanımları sağlanmıştır.

Astronomi tarihine yönelik olarak katılımcılar, usturlap ve güneş saati yapmışlardır. Galileo'nun hayatını anlatan kısa bir film izletilmiş ve Galileo ile ilgili bir drama yapmışlardır. Roketlerin yapısının nasıl olduğu ile ilgili animasyon ve film, gerekli açıklamalar yapılarak izletilmiştir. Katılımcılar kendi su roketlerini yaparak fırlatmışlardır. Ayrıca model bir roket proje personeli tarafından fırlatılmıştır. Katılımcılar kendi Galileoskoplarını yapmışlar ve bu galileoskoplarla da gökyüzünü gözlemlemişlerdir.

Veri Analizi

Nitel Veri Analizi: Öğrencilerin grup çalışmaları, gökyüzü gözlemleri ve serbest aktivitelerinin kayıt altına alındığı video çekimleri izlenerek sosyal ilişkiler ve sosyal beceri gelişimi kapsamında kodlanmıştır. Yapılan kodlamalar sosyal ilişkileri ifade eden durumların sınıflanması şeklinde geliştirilmiştir. Grup içinde haklarını koruma ve savunma, işbirliği yapma, özür dileme, teşekkür etme gibi davranışlarda bulunma, kızgınlık, kırılma, minnettar olma, mutlu olma, heyecan, endişe gibi duyguları ifade edebilme, bir gruba ait olma ve grupta sorumluluk alma, başkalarının görüşlerine karşı anlayışlı olma ve uygun zamanda doğru soru sorma gibi sosyal davranış ve becerilerin görülüp görülmediğine bakılmıştır. Sosyal davranış ve becerilerin belirlenmesinde görüşme sorularına verilen cevapların genel anlamları ve kastettikleri betimlenmiştir. İlişkili olmayanlar elendikten sonra sosyal davranış ve beceri ile ilişkili olan kelime ve kavramlar sınıflandırılarak anlandırılmıştır.

Nicel Veri Analizi: DEKS'e ön ve son testte düzgün ve eksiksiz olarak yanıt veren MEB okulları grubundan 39 öğrenci, Sevgi evleri grubundan 21 öğrenci bulunmaktadır. Bu nedenle bu veri toplama araçlarından elde edilen veriler, etkinliklere katılan toplam öğrenci sayıları üzerinden değil, MEB okulları grubu için 39, Sevgi evleri grubu için 21 öğrenci üzerinden değerlendirilmiştir.

Kullanılacak teste karar vermeden önce her iki gruptan elde edilen puanların normal dağılıma uygun olup olmadığını belirlemek için normallik testi yapılmıştır. Normallik testi için, her iki gruptaki katılımcı sayısı 50'den az olduğundan Shapiro-Wilks testi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2009). Bu testten elde edilen *p* değeri .05'ten büyük çıkarsa puanların normal dağılıma uygun olduğu anlaşılır (Büyüköztürk, 2009).

Yapılan normallik testlerinde MEB okulları ve Sevgi evleri öğrencileri için elde edilen değerler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. MEB okulları ve Sevgi Evleri öğrencileri puanlarının Normallik Testi Sonuçları

		Shapiro-Wilk		
		İstatistik	sd	p
MEB okulları öğrencileri	DEKS-ön test	.890	39	.001
	DEKS-son test	.958	39	.148
Sevgi evleri öğrencileri	DEKS-ön test	.947	21	.304
	DEKS-son test	.920	21	.088

Tablo 1'den görüldüğü gibi gerek ön test gerekse son test puanları için elde edilen *p* değerleri MEB okulları öğrencileri için .05'ten küçüktür. Bu da anlamlılık düzeyinde puanların normal dağılıma uygun olmadığı söylenebilir (Büyüköztürk, 2009). Sevgi evleri öğrencileri için ön ve son test puanları için elde edilen *p* değerleri .05'in üzerindedir. Bu sonuca göre Sevgi evleri katılımcılarının aldıkları puanlar normal dağılıma uygundur. MEB okullarından katılanların DEKS son test hariç tüm puanlarının normal dağılım göstermediği görülmüştür. Sevgi evleri öğrencilerinin puanlarının ise normal dağıldığı görülmüştür. MEB okullarından katılan öğrencilerin DEKS-ön test ve son test puanları için Wilcoxon testi kullanılırken Sevgi evleri öğrencilerinin DEKS-ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasında normal dağılıma uyduğu için paired samples t-testi kullanılmıştır.

3. Bulgular ve Yorumlar

1-AÖÜK bilim kampı, MEB okulları ile Sevgi evleri katılımcılarının Dünya ve Evren hakkındaki kavramsal bilgilerinde fark oluşturmuş mudur? alt problemine yönelik olarak MEB okulları öğrencilerine ait analiz sonuçları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. MEB okulları katılımcılarının DEKS Ölçeği Wilcoxon testi Sonuçları

Puan	Sıralar	N	S.O.	z	p	
DEKSson test - DEKSöntest	Negatif sıralar	5	13.60	68.00	-4.498	.000
	Pozitif sıralar	34	20.94	712.00		
	Eşit	0				
	Total	39				

Tablo 2'de gösterildiği gibi MEB okulları katılımcılarının ön test ve son test ortalamaları birbirinden farklı ve bu fark aynı zamanda anlamlıdır ($p=.000<.05$).

Sevgi evleri öğrencilerine ait analiz sonuçları Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3. Sevgi evleri katılımcılarının DEKS ilişkilendirilmiş örneklem t testi Sonuçları

	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
DEKS-ön test	21	.3869	.13053			
DEKS-son test	21	.3884	.12561	20	-.046	.964

Tablo 3’den de izlendiği üzere, Sevgi evleri katılımcılarının Dünya ve Evren hakkındaki kavramlarına yönelik ön ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir ($p=.964>.05$).

2- AÖÜK bilim kampı MEB okulları ile Sevgi evleri katılımcılarının Dünya ve Evren hakkındaki görüşlerinde fark oluşturmuş mudur? alt problemine yönelik olarak bilim kampı öncesinde ve sonrasında öğrencilerle yapılan görüşmelerdeki sorulara, öğrencilerden alınan cevapların örnekleri ve bunlara eklenen araştırmacı yorumları aşağıda verilmiştir. Sonuçların daha anlaşılabilir olması için tüm öğrencilerden alınan cevaplar puanlanarak Tablo 4’de verilmiştir. Tablo 4’deki boş ifadesi cevap vermeyen öğrencileri, yanlış ifadesi yanlış cevap verenleri, doğru ifadesi cevabı doğru olan ancak gerekli açıklamaları kullanmayanları ve tam doğru ifadesi ise hem cevabı doğru veren hem de cevaplarını doğru şekilde açıklayanları temsil etmektedir.

Tablo 4. Tüm öğrencilerin Kamp öncesi ve sonrası Dünya ve Evren hakkındaki görüşleri

Sorular	Zaman	Tam Doğru	Doğru	Yanlış	Boş
Gece-Gündüz Oluşumu	Ön Test	-	30	5	17
	Son Test	4	39	6	3
Mevsimlerin Oluşumu	Ön Test	-	25	5	22
	Son Test	3	41	2	6
Ay’ın Tamamını Gözleme	Ön Test	1	25	10	16
	Son Test	10	29	3	2
Ay’ın Dünya Üzerine Düşmeme Nedeni	Ön Test	1	2	28	22
	Son Test	10	5	33	14
Evrenin Hareket Etme Durumu	Ön Test	-	27	7	18
	Son Test	5	35	7	5
Yıldızların Rengi	Ön Test	1	3	35	14
	Son Test	10	19	31	2

Gece-Gündüz oluşumunun nedenleri; bu soruya öğrencilerin yarısı kampın başında doğru cevap verirken, tam doğru açıklama yapan öğrenci olmamıştır. Kampın bitiminde ise hem doğru cevap veren öğrenci sayısında artma olduğu, hem de boş bırakan öğrenci sayısında azalma olduğu görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin dört tanesi kampın sonunda tam doğru cevap vermişlerdir. Örneğin bir öğrenci “Dünyanın 23 saat 56 dakika boyunca kendi etrafında dönmesi sonucu gece-gündüz oluşur” şeklinde bir açıklama yapması tam doğru cevap vermiş olarak kabul edilmiştir. “Dünya’nın kendi etrafında dönmesi” cevabını veren öğrencilerin cevabı doğru cevap olarak kabul edilmiştir. Öğrencilerden iki tanesi kampın başlangıcında “Güneşin Dünya etrafında dönmesi” şeklinde cevap verirken, kamp sonunda bu öğrencilerin de doğru cevap verdikleri görülmüştür. Genelde verilen yanlış cevaplar ise konu ile ilgisi olmayan alakasız cevaplardır.

Mevsimlerin oluşumunun nedenleri; kamp başında sorulan soruya öğrencilerin bir kısmı doğru cevap verirken, kamp sonunda doğru cevap verenlerin sayısı artmıştır. Üç öğrenci kamp sonunda soruya tam doğru cevap vermişlerdir. “Dünya’nın Güneş etrafında dönmesi ve eksen eğikliği” örneğindeki ifadeleri kullanan öğrencilerin tam doğru açıklama yaptıkları kabul edilmiştir. Kamp başında sorulan soruya Doğru cevap veren öğrenciler, sadece “Dünya’nın Güneş etrafında dönmesi” ifadesini kullanmışlardır. Kampın bitiminde soruyu boş bırakan ve yanlış cevap veren öğrenci sayısında azalma olduğu görülmektedir. Yanlış cevap veren iki öğrenci de “Dünya’nın kendi etrafında dönmesi” şeklinde cevap vermişlerdir.

Dünyada bulunduğumuz noktadan Ay’ın tamamını görme imkânı; bu soruya kamp başında 1 öğrenci tam doğru cevap verirken kamp sonunda bu sayı 10’a çıkmıştır. Doğru cevap veren öğrenci sayısı kamp başlangıcında 25, kamp sonunda ise 29’dur. Kamp sonunda Doğru cevap veren öğrenci sayısında başlangıçtakine göre çok az bir artma olmuştur. Soruya Yanlış cevap veren ve boş bırakan öğrenci sayısında ise azalma olmuştur. Kamp sonunda örneğin “hayır çünkü Dünya’nın dönme hızıyla Ay’ın dönme hızı aynıdır” şeklindeki cevaplar tam doğru kabul edilmiştir. Sadece “Hayır, göremeyiz” şeklinde cevap veren öğrencilerin cevabı ise Doğru olarak kabul edilmiştir.

Ay'ın Dünya üzerine düşmeme nedeni; bu soruda öğrencilerden doğrudan sorunun nedenini açıklamaları istendiği için öğrencilerin cevapları, Doğru, Yanlış cevap verenler ve Boş Bırakanlar olarak analiz edilmiştir. Bu soruya kamp öncesi sadece iki öğrenci doğru cevap verirken kamp sonrasında beş öğrenci doğru cevap verebilmiştir. Boş bırakan öğrenci sayısı ise kamp öncesine göre daha azdır. Doğru cevap veren öğrenciler “Kütleli çekim kuvvetinden dolayı Ay Dünya'nın üzerine düşmüyor” şeklinde cevap verirken, yanlış cevap veren öğrenciler “yer çekimi”, “Dünyanın etrafında dönmesi” şeklinde cevaplar vermiştir.

Evrenin hareket etme durumuyla ilgili soruya kamp öncesinde öğrenciler tam doğru cevap verememiştir. Ancak kamp sonunda beş öğrenci tam doğru cevap vermiştir. Doğru cevap veren öğrenci sayısı kamp sonunda artmış, soruyu boş bırakan öğrenci sayısı ise azalmıştır. Kamp sonunda örneğin “hareket eden gezegen ve yıldızların kütlesi değişmez ama aralarındaki uzaklık artar” şeklinde cevap veren öğrencilerin cevabı tam doğru olarak kabul edilmiş, “Evren genişler” şeklinde cevap veren öğrencilerin cevabı ise doğru olarak kabul edilmiştir.

“Yıldızların rengi ”; sorusunda öğrencilere doğrudan yıldızların ‘ne renk oldukları’ sorulmuştur. Öğrencilerin cevapları analiz edilirken, yıldızların sahip olduğu tüm renkleri doğru olarak ifade eden öğrenciler doğru cevap verenler kategorisinde yer alırlarken, sadece bir veya iki rengi doğru olarak söyleyenlerin cevapları eksik-yanlış cevap verenler sınıflamasında yer almış ve bu şekilde analiz edilmiştir.

3. AÖÜK bilim kampının MEB okulları ile Sevgi evleri katılımcılarının sosyal becerilerine ve değer gelişimlerine etkisi nasıl betimlenebilir? şeklindeki alt probleme yönelik olarak; grup çalışmaları, gökyüzü gözlemleri ve serbest zaman aktivitelerinde gösterdikleri sosyal davranış ve beceri göstergeleri sınıflanmış ve anlamlandırılmıştır. Yapılan sınıflamada;

- Bir gruba ait olma ve grup içinde kendini ifade etme
- Birbirine yardım etme, işbirliği yapma
- Özür dileme, teşekkür etme gibi davranışlarda bulunma
- Duygularını ifade edebilme (kızgınlık, heyecan, endişe...)
- Sorumluluk alma
- Başka fikirlere karşı saygılı ve anlayışlı olma
- Gerekli olduğunda soru sorabilme şeklindeki davranış kalıplarına dikkat edilmiştir.

Etkinlik - Tanışma: Her ne kadar bazı öğrenciler kendini tanıtmada çekingen kalsalar da her biri adını söylemiştir. İlk günün verdiği yabancılik duygusuyla geri planda kalmayı tercih eden öğrenciler bile isimlerin sıfatlarla nitelenmesi ve ezberlenerek tekrar edilmesi oyununa katılmışlardır. Bu süreçte bazı çocukların tanınmasalar bile oyunda isim ve sıfatı hatırlama tutmada zorlanan arkadaşlarına ipuçları verdikleri ve ismi bulmada yardımcı oldukları görülmüştür.

... (Muhafız Musa'nın hatırlanması için;)

Ben burada muhafızlık yapıyorum...

Grup yuvarlağını geride durarak bozan arkadaşlarını uyarılmışlardır. Bu durum uygulamaların ilk saatlerinde olsa bile onların gruba ait olma eğilimini göstermektedir. İlk yapılan tanışma etkinliğinde kendilerini tanıtmada bile çekingen olan, oldukça bireysel davranan çoğu öğrenci, etkinliklerin son günündeki sunumlarda diğer öğrencilerle aralarında sıcak diyalog ve dayanışma içine girmişlerdir. Katılımcı öğrencilerin kendilerine taktığı ilginç ya da komik sıfatlar (Pırpır Pervin, Muhafız Mustafa...) grup içinde esprilerin yapılmasına sebep olmuş ve yeni tanışıklıklar başlatmıştır.

Grup Etkinlikleri: Birbirini tanımayan, kamp aracılığıyla, kamp ortamında tanışan, büyük çoğunluğu ailelerinden ilk kez ayrılmış olan çocuklar küçük gruplar halinde bir araya gelerek öğrenme etkinliklerini gerçekleştirmişlerdir. Her çocuğun etkinliklerden mümkün olduğunca fazla fayda görmesini sağlayabilmek için heterojen gruplar oluşturulmuş, her etkinlik her gruba yaptırılmıştır. Çocukların diğer arkadaşlarıyla rekabet halinde bulunmaması adına 5-6 kişilik küçük gruplarda yer alan çocuklar farklı günlerde dönüşümlü olarak gruplarını değiştirmişlerdir. Etkinliklerin yapılması ve başarılı sonuçlanması amacıyla görev paylaşımında bulunma, birbirlerinden materyal isteme ya da ödünç verme gibi birbirine yardım etme davranışları net bir şekilde görülmüştür.

Ö1: Makası uzatabilir misin?

Ö2: İşim bitince vereceğim...

Ö3: Sizin masanızda fazladan kalın kenarlı mercek varsa alabilir miyim?

Ö4: Evet var, alabilirsin...

Grup içinde arkadaş dayanışması öğrencilerin kendilerine düşen görevlerin yanı sıra birbirlerinin hatalarını da dü-

zeltme şeklinde kendisini göstermiştir.

... *Yumurtaya balonu o şekilde bağlarsan kırılabilir...*

... *Doğru söylüyorsun... Sence nasıl yapalım?*

Fikir alışverişinde bulunmuşlardır. Kendilerine verilen malzemeleri dikkatli ve özenli bir şekilde kullanabildikleri, diğer gruplardakilerle paylaştıkları gözlemlenmiştir. Grup olmanın bilinciyle heyecanlanmışlar, kendi gruplarını desteklemişlerdir (Örn; Mevsimlerin, Gece gündüzün oluşumu, Ay ve Güneş tutulmaları etkinlikleri...). Grup içinde görev paylaşımı, grup üyesine sorumluluk verme ya da sorumluluk alma davranışları da gözlemlenmiştir.

... *Tanışma etkinliğinde senin sıfatın muhafızdı. Biz etkinlik yaparken sen diğer grupların bize bakmamaları için bizim grubumuzu koru olur mu?*

... *Evet, olur; ben koruma işinde daha iyiyim...*

Canlandırmalar / Modellemeler: Galileo'nun hayatı ile ilgili etkinlikte hikâyenin canlandırılması gereken kısım ve canlandırma şeklinin organizasyonu öğrencilere bırakılmış ve bu sayede yaratıcılıklarını görmek amaçlanmıştır. Canlandırma etkinliği öncesinde grup içi çalışma yapılmış, çocuklara grup içinde kendilerini ifade etme ve fikir paylaşımında bulunma fırsatları verilmiştir. Her biri sorumluluk almış ve ortak olarak karar verdikleri senaryo üzerinde grup olarak kendilerini diğer gruplara ifade etme şansı bulmuşlardır. Canlandırma performansının grup içinde hazırlanmasında işbirliğine de gidilmiştir. Genel geçer bilgiler canlandırma esnasında dile getirilmiştir.

... *Güneş'in Dünya'nın çevresinde dönmeyen, merkezde sabit olduğu düşüncesi, kutsal öğretilere aykırı, saçma ve yanlış bir savdır...*

Canlandırılan dönemde yaşamış toplumun düşünceleri ya da inançları da yansıtılmıştır.

... *Dünya'nın merkezi sabit değil, Güneş çevresinde bir gezegen olduğu görüşü felsefe açısından saçma ve yanlış, teoloji açısından inancımıza ters düşen bir savdır...*

... *Ben Galileo Galilei geçmişte birtakım yanlış ve aykırı düşüncelerimden dolayı huzurunuzda kendimi lanetliyor, bir daha öyle saçmalıklara düşmeyeceğime, kutsal öğretilere aykırı hiçbir şey yapmayacağıma yemin ediyorum.*

Bireysel olarak canlandırılan kişinin duygu ve düşünceleri de ifade edilmeye çalışılmıştır. Bu durum çocukların kendilerini ifade etme konusunda aktif davrandıklarını göstermektedir.

... *Ben yanlış bir şey yaptığımı düşünmüyorum. Ben ileriye açtım. Ben pişman değilim. Yanlış yaptılar. Çünkü ben ilerinin ışığını açtım. Yoksa gezegenleri anlayamazlardı.*

Eğitmenin önderliğinde grupları etkin kılarak yapılan etkinliklerden birisi olan "Yörüngemi Gözleyin" etkinliğinin uygulanması esnasında yörünge modeli eğitici tarafından çocuklara gruplar halinde gösterilmiş ve sorular sorulmuştur.

Örneğin;

- *Şuradan baktığınızda çubuğu nasıl görüyorsunuz? Kamera gözüyle nasıl?*
- *Büyük...? / Boyut dışında...? / Hep kameranın önünde. Sabit?*
- *Sen dünyadan bakan bir kişi olarak TÜRKSAT uydusunu sürekli aynı göreceksin ki görüntüyü alsın.*

Bu sorularla bilgi edinmenin yanı sıra gerekli olduğunda sorular sorabilme davranışı ve çocukların bakış açılarını geliştirme amaçlanmış ve büyük oranda bu amaç gerçekleştirilmiştir. Bu etkinlikte aynı zamanda modelleme ve öğrenmede somutlaştırmanın çocukların ilgisini çekmede olumlu düzeyde etkili olduğu görülmüştür. Modellemenin açıklanması esnasında çocuklar anlatılanları anlamaya ve üzerinde düşünmeye çalışmışlardır. Soru sormaları teşvik edilerek, sorma becerilerinin gelişmesine katkıda bulunulmuştur.

Sosyalleşme / Değer kazandırma etkinlikleri: Sosyalleşme ve değer kazandırma oluşumları, zamana ihtiyaç duyulan gelişim alanlarıdır. Ancak bilim kampında çocukların sosyal ilişkileri etkinlikler sonrasında da devam etmiştir (serbest zaman etkinlikleri, yemek, kahvaltı...). Bu yüzden bazı davranışları somut olarak göreceğ zamanımız olmuştur. Gözlerin kapalı olduğu ve arkadaş yönergesiyle daha önceden hazırlanmış engelli bir ortamda yürüme yapılarak gerçekleştirilen *güven oluşturma etkinliği* ile başka birine güvenebilme egzersizi yaptırılmıştır. Bu etkinlikle katılımcıların güven konusunda kendileri ile ilgili farkındalık oluşturma ve güven ile ilgili yaşadıkları endişeleri ortadan kaldırmaya yardımcı olunmaya çalışılmıştır.

Bu uygulamada başarılı olunduğu, uygulama sırasında çocukların heyecanlarından ve sonuca katlanmalarındaki tep-

kilerinden anlaşılmıştır. Sözlü bir şekilde arkadaşını yönlendiren çocuğun söylediklerinde dürüst olması gerektiğini, aksi takdirde arkadaşının bundan zarar göreceği (bir yere çarparak...) de somut olarak görülmüştür. Bu etkinlikle, iletişimde buldukları diğer insanlara karşı *dürüst ve güvenilir olma* değerleri de işlenmiş ve katılımcı çocukların tümünde farkındalık oluşturmak için grup bazında yeteri kadar uygulama yaptırılmıştır.

Çarşıda ürününü satma etkinliği: Katılımcı öğrenciler birebir (ikişerli olarak) diyaloga girmişler, ürünlerini satmak için gerekli çabayı göstermişlerdir. Satış yapabilmeleri için katılımcıların ürünlerinin belirgin niteliklerini net bir şekilde ifade edebilmeleri, sözel olarak bu nitelikleri karşı tarafa anlatabilmeleri ve bunun için de konuşma becerilerini kullanmaları gerekmiştir. Kişinin kendisini ya da sahip oldukları herhangi bir nesneyi doğru ve etkili bir şekilde tanımlayabilmek ve duyguları da kullanarak ifade edebilmek başarılı bir iletişim için oldukça önemlidir. Bu anlamda etkinlik katılımcı çocuklar için iyi bir egzersiz olmuştur. Bu etkinliklerle iletişim becerilerinin gelişmesi ve sosyalleşme adına olumlu etki bırakıldığı da çocukların istekli hallerinden ve eğlenmelerinden anlaşılmıştır.

Gökyüzü gözlemleri: Güneş filtresini kullanarak gündüz yapılan Güneş'in üzerindeki lekelerin görülmesi etkinliği ile geceleri yapılan Mars, Jüpiter ile uyduları, Satürn ve halkaları, Ay, Bulutsular ve takımyıldızlarının gözlenmesi etkinlikleri katılımcı çocukları oldukça heyecanlandırmıştır. Gözlemler esnasında birçok soru sormuşlardır. Gökyüzündeki uyduların geçişi ve iridyum parlamalarını gösteren bir yazılım programı yardımıyla yapılan zaman hesaplaması ile uydu geçişi ve iridyum parlaması görülmüştür. Bu gözlem teleskop olmadan çıplak gözle yapılmış, bu esnada çocuklar grup halinde tek vücut olarak hareket etmişler ve yüksek bir motivasyonla ve coşkuyla uyduyu selamlamışlardır. Bu gibi etkinliklerle çocuklar kendilerini gökyüzü için bir araya gelmiş bir grup olarak görmüşler ve kendilerini ifade edebilmişlerdir.

Gün içinde teorik olarak öğrendikleri bu gök cisimlerini akşam somut bir şekilde görmenin öğrenmeyi pekiştirdiği görülmüştür, çünkü çocuklar gördükleri ve öğrendiklerini karşılaştırabilme fırsatı bulmuşlar ve merak etikleri soruları sormuşlardır. Gözlem sonrasında ise çocukların grup rehberlerine heyecanlı bir şekilde gökyüzünde gördüklerini anlattıkları da görülmüştür.

... Jüpiter'in uydularını gördün müüü... Çok güzeldi...

...(bir çocuk ailesiyle telefonda konuşurken) Anne, Satürn'ün halkasını biliyor musun? Onu gördüm, çok güzeldi...

4. Tartışma ve Sonuç

Kamp aracılığıyla yapılan çalışmada çocuklara Gök Atlası yapımı, Gökyüzü Gözlemi, Usturlab Atölyesi, Güneş saati yapımı, Uzay Teknolojisi, Galileoskop yapma, Astronomi ve Bilim tarihine yönelik bilgilerin verildiği etkinlikler uygulanmıştır. Evren ve Uzay konularındaki bilimsel bilgilerini arttırmalarının yanı sıra çocukların bu konularda sahip oldukları kavram yanılgıları da belirlenmiştir. Uygulanan etkinliklerin çocukların konu ile ilgili kavramalarını olumlu yönde etkilemesi bu tür bilim projelerine duyulan gerekliliği de ortaya koymuştur.

AÖÜK bilim kampının MEB okulları öğrencilerine yaptığı önemli katkı öğrencilerin Dünya ve Evren hakkındaki kavramalarını anlamlı şekilde geliştirmelerine olanak tanımış olmasıdır (Tablo 3). Öte yandan Sevgi evleri öğrencileri de AÖÜK bilim kampıyla uygulama öncesi sahip oldukları ortalama puanlarını ($\square = .3869$) biraz arttırarak $\square = .3884$ 'e yükseltmişlerdir. Ancak ortalama puanlardaki bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (Tablo 4). Elde edilen sayısal bilgiler sonucunda "Astronomiyi Öğrenelim Uzayı Keşfedelim II" kampının çocukların Dünya ve Evren hakkındaki kavramalarında MEB okullarından gelen çocuklar lehine anlamlı bir değişiklik olduğu görülmüştür. Aynı sonuç Sevgi evlerinden gelen çocuklar için yeteri kadar geçerli olmamıştır. "Dünya" ve "Evren" konularında bilimsel bilgiye ulaşma sürecine anlamlı bir şekilde katkı görülemedi, ancak bu durum merak oluşturma ve heyecan yaratma düzeyinde kalmıştır. Bu sonucun, Sevgi evlerinde kalan öğrencilerin bir bilim kampından beklentilerinin çoğunlukla akademik olmadığı, özellikle okullarda günlük hayatın içine sokulamayan ve öğretimleri anlamlı hale getirilemeyen astronomi konuları ile ilgili teorik bilgilerin öğrenilmesindeki zorluğun buna sebep olduğu düşünülmektedir.

Projenin sosyal ve duyuşsal kazanımları değerlendirildiğinde, kampa Sevgi evlerinden katılan katılımcıların proje personeli ile boş zaman etkinliklerinde (havuz-deniz-oyun vs.) paylaşımlarda bulunmaları esnasında katılımcıların sadece bilgiye değil ilgi ve sevgiye de ihtiyaç duydukları gözlenmiştir. Bu durum Sevgi evlerinden ve devlet okullarından katılımda bulunan çocukların bilişsel hazır bulunuşluk ve astronomi konularına ilgi açılarından farklı tavır sergilediklerini göstermiştir. Bilişsel olarak hazırlanma durumunun olumlu etkisini destekleyen bir çalışmada ortaokul 7. sınıf öğrencilerine 5E ve ortak bilgi yapılandırma modellerine göre astronomi etkinlikleri uygulanmıştır (Bakırcı, Artun ve Şenel, 2016). Çalışmanın sonunda, öğrencilerin astronomi hakkındaki kavramsal bilgilerinin aldıkları astronomi eğitimi

sayesinde anlamlı şekilde geliştiği sonucuna varılmıştır. Ortaokul 5. 6. 7. 8. sınıf düzeyi öğrencilerinin Güneş, Dünya, Ay ve Güneş-Dünya-Ay sistemi ile ilgili zihinsel modellerinin incelendiği diğer bir çalışma da öğrenenlerin daha çok temel düzeyde ve sentez düzeyinde zihinsel modellere sahip oldukları saptanmıştır (Harman, 2016). Öğrencilerin astronomi hakkındaki bilgilerini geliştirmek için belirlenen zihinsel modellere uygun etkinliklerin yapılması önerilmiş, aksi takdirde öğrencilerin bu konuda bilişsel bir gelişim sağlayamayacağı ifade edilmiştir.

AÖÜK kampına katılan katılımcıların astronomi konularındaki bilgilerinin hazırlanan ön testte yer alan ‘Gece-Gündüz Oluşumu’, ‘Mevsimlerin Oluşumu’ Ay’ın tamamını gözleme ve ‘Evrenin hareket etmesi’ ile ilgili sorulara verdikleri cevapların değerlendirilmesine göre artış gösterdiği net bir şekilde görülmüştür. Bu durum etkinliklerin etkililiği hakkında olumlu bir sonuçtur. Ancak ‘Ay’ın Dünya üzerine neden düşmediği’ ile ilgili soruya katılımcıların çoğunluğu ön test ve son testte istenilen oranda cevap verememişlerdir. Büyük çoğunluğu soruyu yanlış cevaplamışlardır. Bu durumun katılımcıların çoğunluğunun daha önceki öğrenmelerinde bu konu ile ilgili öğrendikleri kavram yanlışlarından (Bolat, Aydoğdu, Sağır ve Değirmenci, 2014) kaynaklandığı düşünülmektedir. AÖÜK kampında yapılan etkinliklerin bu konudaki kavram yanlışlarını gidermek için katılımcılar üzerinde anlamlı bir etki yapmadığı görülmektedir. Benzer şekilde ‘Yıldızların Rengi’ ile ilgili sorulara kamp öncesinde katılımcıların çok azının doğru cevap verdiği, kamp sonrasında ise bu soruya doğru cevap verenlerin sayısının dörtte bir gibi düşük bir oranda olduğu görülmüştür. Bu nedenle katılımcılara kamp süresince yıldızların rengi ile ilgili videolar izletilmiş, resimler ve grafikler aracılığıyla sunular ve etkinlikler yapılmıştır. Yapılan bu etkinliklerin katılımcıların %25’inin bilgisini arttırdığı görülmüştür. Daha iyi sonuç elde edebilmek için etkinliklerin tek günde yapılması yerine daha fazla güne yayılmasının ve çeşitlendirilmesinin etkili olabileceği düşünülmektedir. Şahin, Bülbül ve Durukan’ın (2013) 7. sınıf öğrencileri ile yaptıkları çalışma bu durumu desteklemektedir. Çalışmada 5E öğretim modeline göre hazırlanan kavramsal değişim metinlerini kullanarak yıldızların rengi ve sıcaklık ilişkisi, meteorlar ve gezegenler hakkında öğrencilerin bilgilerini geliştirebildiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca, Güneş, Dünya ve Ay’ın gökyüzündeki hareketi ve görünen yüzlerini anlamak için öğrencilerin görsel-uzamsal yorumlarda bulunmaları zordur. Bu yüzden görsel-uzamsal durumları anlamaları için öğrencilerin 3 boyutlu teknolojik ders materyalleriyle desteklenmeleri gerekmektedir (Heywood, Parker ve Rowlands, 2013). Bilim kampı genel olarak çocuklarda Uzay-Evren konularında farkındalık oluşturmuştur. Kampın başında ve sonunda sorulan sorulara verilen doğru cevaplardaki artış oranı % 25 olmuştur. Bu oran, kampın süresi düşünüldüğünde (1 hafta) önemlidir ve astronomi konulu etkinliklerin olumlu yönde etki bırakabildiğini göstermiştir.

Öneriler

Ortaokul öğrencilerinin AÖÜK kampından önemli kazanımlar elde ederek ayrıldığı hem nicel hem de nitel verilerin analizi ile elde edilen açık uçlu soruların sonuçlarıyla ortaya konmuştur. Öğrencilere, ‘Gece-Gündüz Oluşumu’, ‘Mevsimlerin Oluşumu’, ‘Ay’ın tamamını gözlem’ ve ‘Evrenin hareketleri’ gibi konulardaki bilimsel bilgilerini arttırmada etkili olan etkinlikler uygulanmıştır. ‘Ay’ın Dünya üzerine neden düşmediği’, ‘yıldızların rengi ve özellikleri’ hakkındaki etkinliklerin ise yeterli olmadığı görülmüştür. Bu nedenle bu konulardaki etkinliklerin tekrar gözden geçirilerek, teknoloji destekli etkinlikler hazırlanması önerilmektedir.

Kampa katılan çocukların kamp öncesi bilgilerini ölçmeye yönelik ön-test sonuçları dikkate alındığında bu öğrencilerin okullarında öğrendikleri astronomi bilgilerinin düşük olduğu görülmüştür. Bu bağlamda kampta uygulananların ya da benzeri etkinliklerin okullardaki fen bilimleri dersi programı kapsamında yer alan astronomi konularının öğretimi için kullanılması önerilmektedir. Ortaokul düzeyinde uzay ve astronomi konularında kitaplarda ve ders programlarında var olan kavram yanlışları giderilmeli ve öğrencilerin astronomiye yönelik kavramsal anlayışlarını geliştirme amacıyla astronomi etkinliklerini içeren hem eğlendiren hem de öğretici bilim okulları ve astronomi temelli diğer projeler yaygınlaştırılmalıdır. Ayrıca, çocukların bilimsel bilgiye yönelik görüşlerinde anlamlı değişiklik meydana getirebilmek amacıyla etkinliklerin bilimsel bilginin doğasıyla ilgili açık gösterimler ve uygulamalarla zenginleştirilerek uygulanması önerilmektedir (Karaman ve Apaydın, 2014; Unat, 2016).

Kamp süresince uygulanan etkinlikler yalnızca ortaokul düzeyinde değil ilkökul düzeyinde gözlem yapma ve basit tasarımlarla sadeleştirilerek uygulanabilir. Ön test ve son test puanları arasında fark görülen kavramsal bilgileri geliştirme ve kavram yanlışlarında düzelme olup olmadığı belirlendikten sonra var olan etkinlikler geliştirilebilir.

5. Kaynakça

- Aktamış, H., Acar, E. & Ünal Çoban, G. (2015). A summer camp experience of primary student: Let’s learn astronomy, explore the space summer camp. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 16(1).
- Bakırcı, H., Artun, H., & Şenel, S. (2016). Ortak Bilgi Yapılandırma Modeline Dayalı Fen Öğretiminin Ortaokul Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Kavramsal Anlamalarına Etkisi (Gök Cisimlerini Tanıyalım). *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 514-543.

- Bolat, A., Aydoğdu, R. Ü., Sağır, Ş. U., & Değirmenci, S. (2014). 5. Sınıf Öğrencilerinin Güneş, Dünya Ve Ay Kavramları Hakkındaki Kavram Yanılgılarının Tespit Edilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 21.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Veri Analizi El Kitabı*. (9. Baskı) Ankara: Pegem/A Yayıncılık.
- Dankenbring, C., & Capobianco, B. M. (2016). Examining elementary school students' mental models of sun-earth relationships as a result of engaging in engineering design. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 14(5), 825-845.
- Gülseçen, S. (2002). Bilgi Teknolojisi'nin Astronomi Araştırmalarına ve Eğitim-Öğretimine Etkileri. 5. *Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiriler Kitabı 1*. (ss. 10-15)
- Gündoğdu, T. (2014). 8. sınıf öğrencilerinin astronomi konusundaki başarı ve kavramsal anlama düzeyleri ile fen dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Harman, G. (2017). Ortaokul öğrencilerinin güneş, dünya ve ay ile ilgili zihinsel modelleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(37).
- Heywood, D., Parker, J., & Rowlands, M. (2013). Exploring the visuospatial challenge of learning about day and night and the sun's path. *Science Education*, 97(5), 772-796.
- Karaman, A. & Apaydın, S. (2014). Sınıf öğretmenlerinin bilimsel araştırmanın doğası hakkındaki anlayışlarına astronomi yaz bilim kampının etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(2), 841-864.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2013). *İlköğretim Kurumları Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2017). *Fen Bilimleri Dersi Taslak Öğretim Programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Şahin, Ç., Bülbül, E., & Durukan, Ü. G. (2013). Öğrencilerin gök cisimleri konusundaki alternatif kavramlarının giderilmesinde kavramsal değişim metinlerinin etkisi. *Journal of Computer and Education Research*, 1(2), 38-64.
- Şenel Çoruhlu, T. & Çepni, S. (2016). Zenginleştirilmiş 5E modelinin öğrenci kavramsal değişimi üzerine etkisi: astronomi örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(4), 1785-1802.
- Unat, Y. (2016). 1933 yılında Ali Yar tarafından yazılmış lise III kozmografya kitabı ve liselerde astronomi dersleri *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(4), 2073-2088.
- Yılmaz, E. (2014). 7. Sınıf temel astronomi kavramlarının etkin öğretimine yönelik bir eylem araştırması. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

**Bu Sayfa Dizgi Gereği
Boş Bırakılmıştır.**



Öğretmen Adayı Üniversite Öğrencilerinin İnsani Değerleri Üzerinde Bir İnceleme (Bayburt Örneği)¹

An Investigation on Preservice Teachers' Human Values (The Case Of Bayburt)

Gökhan IZGAR^a, Bülent DİLMAÇ^b, Hüseyin IZGAR^c

^aNecmettin Erbakan Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Konya, Türkiye

^bNecmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Konya, Türkiye

^cBayburt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Bayburt, Türkiye

Öz

Bu araştırmanın amacı eğitim fakültelerinde öğrenim gören ve formasyon sertifikası alarak öğretmen olmak isteyen üniversite son sınıf öğrencilerinin sahip oldukları değerlerin karşılaştırmalı olarak incelenmesidir. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 369 gönüllü üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri 39 madde ve 9 alt ölçekten oluşan “değerler ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırma sonuçları katılımcıların puan ortalamaları arasında en az bir alt ölçekte anlamlı fark olduğunu, öğretmen adaylarının değer tercih puan ortalamalarının ölçeğin “toplumsal ve entelektüel değerler” alt ölçekleri hariç diğer 7 alt boyutunda ortalamanın çok altında olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmen adaylarının değerler eğitimine yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Abstract

This study aimed to comparatively examine the values of students in both Educational Faculties and final year students currently trying to become teachers by taking pedagogical formation education. Relational search model was used in the research. The sample of the study consists of 369 volunteer university students. The data of the study were gathered using a scale including 39 items and the 9 subscales. The study findings suggest that there are significant differences in at least one subscale among all participants, and, prospective teachers' score averages are found to be quite lower than the 7 subscales' score averages except the social and intellectual values subscales. Suggestions for the teaching of values of teacher candidates have been made.

Anahtar Kelimeler

değerler eğitimi
eğitim fakültesi öğrencileri
formasyon öğrencileri

Keywords

values education
the faculty of education
students
the formation students

1. Bu araştırmanın özeti 31 Mayıs–03 Haziran 2016 tarihleri arasında Muğla'da düzenlenen 3. International Eurasian Educational Research Congress'de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Extended Abstract

Purpose: Many researchers have revealed that the value systems of individuals are of great significance in terms of human behavior. The values individuals are expected to adopt have been pre-determined and integrated into education programs. It is the duty of teachers to apply these prepared programs and transfer these values to young generations. There have been numerous studies regarding values, yet there has not been any comparative research studying values and teachers' fields of study. The comparative analysis of teachers' values is the problem status of this study. This study aims to comparatively examine the values of students in both Educational Faculties and final year students currently trying to become teachers by taking formation trainings.

Study Method: Relational search model was used in the research. Relational screening is used to determine the relationship between two or more variables and to obtain clues related to cause and effect (Büyüköztürk vd., 2014). This study was conducted with university students in the Department of Education at Bayburt University during the 2014-2015 education year. The sample of the study consists of 369 volunteer university students, 186 of whom are pedagogic formation students, while 183 are students from the educational faculty. The data of the study was gathered using a scale including 39 items and the following 9 subscales: Social Values, Career, Intellectual Values, Spirituality, Materialistic Values, Human Dignity, Romantic Values, Freedom and Turkish-Islamic Guild. Cronbach's Alpha of Internal Consistency and Reliability of Subscales was measured between 0.90 and 0.61. One-way analysis of variance was used to analyze whether the university students' values perceptions differed in terms of different variables. He used the tukey test in analyzing the source of the differences.

Study Findings: The highest score in the social values subscale belonged to psychological counseling and guidance students (M=84.07); the career subscale to literature department students (M=37.44); intellectual values to religious culture department students (M=47.50); spirituality to classroom/science teaching students (M=34.19); materialistic values (M= 18.29) and human dignity subscales (M=26.29) to psychological counseling and guidance students; romantic values (M=20.05) and freedom subscales (M=23.42) to literature department students; and lastly the Turkish-Islamic Guild subscale to literature (M=15.61) and psychological counseling and guidance students (M=15.61). The highest scores across all departments were in the social values subscale (M=80.23) while the lowest were in the materialistic values (M=15.63) and Turkish-Islamic Guild subscales (M=15.10). The study findings suggest that there are significant differences among students in the psychological counseling and guidance department in terms of the following subscales: romantic, materialistic, spiritual and Turkish-Islamic Guild values; in the classroom/science teaching department in terms of social, romantic, materialistic, career and freedom values; in the mathematic department in terms of social, spiritual, romantic and freedom values; in the literature department in terms of social, romantic, freedom and Turkish-Islamic Guild values; in the theology department in terms of social, spiritual, materialistic, romantic and Turkish-Islamic Guild values; in the religious culture teaching department in terms of social, spiritual, materialistic, romantic and freedom values.

Study Results and Recommendations: Findings of the research variable of the department did not show similar findings with those of Özmen, Er and Gürgil (2005). In the survey on 130 teachers, the opinions of teachers about value and value education did not show any significant difference according to the branch variable. In the research findings of Altunay and Yalçınkaya (2011), a meaningful relationship was found between the high school type graduated from the teacher candidates and their values. Coşkun and Yıldırım (2009) found that the level of health college students was higher than the students in science / literature department in their research. It is normal that the meaningful difference between the values of the teacher candidates should be met. Because it should be taken into consideration that the formation of the value system in the individual is also influenced by the cultural circle experienced as school, family, group of friends. Theodore (2011) noted that high school and college students, teachers, and parents had to devalue their research. He emphasized that the training programs should be re-audited. Giesecke (2004) found that the formation of values is also included in schools, and is fed from many different sources. The study findings suggest that there are significant differences in at least one subscale among all participants, and, prospective teachers' score averages are found to be quite lower than the 7 subscales' score averages ($\bar{x} = 45$) except the social and intellectual values subscales. This study has revealed that teachers have been distracted from human values. Based on the results of this study, it is recommended to revise teacher training programs to include more significant values education into teacher training programs.

1. Giriş

Genel olarak eğitimin amacı öğrencinin gelişimine yardım etmektir. Bireyin gelişimi: Bilişsel gelişim, bedensel gelişim, sosyal gelişim, kişilik gelişimi, ahlâk gelişimi gibi farklı yönlerle incelenmektedir. Okul bireyin eğitiminden sorumludur ve bireyin tüm yönleri ile gelişimini amaçlar. Okulda yürütülen öğretim faaliyetleri bilgi öğretmeyi esas alırken eğitim bireyin kazanması gereken değerleri esas alır. Günümüz toplumlarında yaşanan değer dağılımları, eğitim programlarını tartışılır hale getirmiştir. Buna dayalı olarak eğitimin amacının ve okulların işleyişinin yeniden tanımlanması bir zorunluluk haline gelmiştir (Özden, 1999). Bunun temelinde toplumsal yapıdaki inanç, değer ve tekniklerin değişmesi vardır. Bu değişmeler yeni paradigmalara doğurmuştur. Buna dayalı olarak günümüzün; insan hakları, bağımsızlık, inanç özgürlüğü, fikir ve düşünce özgürlüğü vb. yükselen değerleri bağlamında, öğretmenlerin değerlerinin incelenmesi bir gereklilik arz etmektedir.

Reboul'a göre (2008) insanı insan yapan özellik değerdir. Froluv'a göre (1997) değer, doğa ve toplum fenomenlerinde yatan iyi, kötü, güzel, çirkin, olumlu, olumsuz anlamlarını gösteren toplumsal kabul görmüş değerlendirmelerdir. Kirman ise (2004) değeri insanların, hayatın anlamı ve günlük yaşamın biçimlendirilmesi konusunda alternatif yollar arasından bir tercih yapmalarını sağlayan, yol gösterici nitelikteki soyut-somut ilke, inanç veya varlıklardan her biri olarak tanımlamıştır.

Değerlerin, tüm felsefe tarihi boyunca öznelci ve nesnelci bakış açılarına göre farklı sınıflamalara tâbi tutulduğu görülür. Bunlar; hazcı değerler: haz-acı, bilişsel değerler: doğru-yanlış, ahlâkî değerler: iyi-kötü, estetik değerler: güzel-çirkin, dinsel değerler: sevap-günah (Öznel, 2003). Değer çalışmaları alanında öncü olarak düşünülen Rokeach (1973) insanların 36 benzer ana değeri paylaştıklarını ileri sürmekte ve bu 36 değeri 2 ana başlık altında incelemiştir. Bunlar; amaç ve vasıta/aracı değerlerdir. Schwartz (1992) ise 10 değer türünü belirtmektedir: evrenselcilik, yardımseverlik, uygunluk, gelenek, güvenlik, iktidar, başarı, hedonizm, uyarılma ve kendine yön verme. Bu on değer grubunu, yeniliğe açıklık ile muhafazacı yaklaşım ve özdeşleşim ile özgünlük boyutlarında incelemiştir. Cohen (1985) de geliştirdiği kategorizasyonda değeri, içsel, dışsal, ahlaki, kişisel ve bilgiye dayalı değerler şeklinde bir tasniflemeye tabi tutmuştur. Dilmaç ve Kulaksızoğlu (2000) geliştirdikleri İnsani Değerler Eğitimi Programı'nda sevgi, hakikat, iç huzur, doğru davranış ve şiddetten kaçınma olmak üzere beş evrensel değerden söz etmektedir. Aydın (2003) ise genel sosyal değerleri modern ve geleneksel olmak üzere iki kategoriye ayırmıştır.

Değer sistemi insanı, iyi kavramına yönelten ve kavrama götüreceği yolları gösteren etkenler bileşimidir. Bu etkenler, evrenin ve insanın niteliği, neden-sonuç bağlantıları, insanın iyiliği ve bunun sağlanması gibi sorunlara ışık tutar (Bursalıoğlu, 1982; Gürsel, 2012).

Her bireyin değerler sisteminin başlarına yerleştiği birkaç değeri vardır. Yani kişi oldukça az sayıda değerini değer sıralamasının başına koyar. Kişinin çok önem verdiği değerler davranışlarının en önemli belirleyicileridir. Yüksek bir değer olarak 'kişi olmak' insan hayatı için önemli bir amaçtır (Gökalp, 2014). Bir karar verme durumunda birey seçeneklerin kendi değerleri ile ilgili yönleri hakkında bilgi sahibi olursa ve seçenekler arasında, her birini uygulamaya koymada yaşanacak güçlükler bakımından önemli fark olmazsa, birey en çok benimsediği değerine/değerlerine uygun olan seçeneğe yönelir (Kuzgun, 2006). Değer sisteminin unsurları; içkin değerler (teknik-sanat, fikir), aşkın değerler (ahlâk, din) ve normatif değerler (dil, hukuk, iktisat) olarak üçe ayrılır (Ülken, 2001:261).

Bir toplumun tarihi süreç içinde ürettiği ve kuşaktan kuşağa aktardığı maddi ve manevi özelliklerin bütününe kültür denir. Kültür bir toplumun kimliğini oluşturan, onu diğer toplumlardan farklı kılan, kendine özgü yaşama ve düşünme biçimidir. Ülken'e (2001) göre içkin değerler insanın oluşturduğu maddi kültürü ifade eder. Aşkın değerler, kişinin "başkası" ile ve "başka âlem" ile ilişkilerine aittir. Başkası ve başka âlem şuurlu dünyasına kapalıdır. Ona bilgi ile nüfuz etmeye imkân yoktur. Kişinin başkasını anlaması, kişiler arası ilişkilerin kurulması bilerek değil inanarak mümkündür. Aşkın değerler bilme alanını aşar, inanma alanını oluşturur. Ahlâkî erdemlere bağlılık bilerek değil, inanarak sağlanır.

Normatif değerler; ideal olarak belirlenmiş, olması gerekeni ortaya koyan, bir şeyin ne olduğu ile değil de nasıl olması gerektiği ile ilgili olan değerlerdir. Emredicidir ve davranış standartlarını ortaya koyar. Ülken'e (2001) göre normatif değerler içkin ve aşkın bütün değer yaratışlarının değişiminde, karşılaşmasında, ifadesinde ölçü vazifesi görürler. Bu sebeple onların içkin ve aşkın değerler gibi ayrı sahaları yoktur. Yalnız onların değişme, karşılaşma ve ifade edilmelelerinde ölçü veya norm vazifesi görürler.

İnsanın, insana inanması, sorumluluğunu yerine getirmeye çalışması, faaliyetlerinin genel bir değerlendirmesini yapması da değerlerine bağlılığı ölçüsünde gerçekleşebilmektedir. Bu açıdan insani münasebetler de değerler temeline dayanmaktadır. Böylece değerler insanda belirli bir şuurluluk, düzenlilik ve tatmin hâli yaratmaktadır. Yani, herhangi

bir değere inanmak onunla bir olmak demektir. Bunun için değerler alanı, bütün bir toplum ve insan hayatına yayılabilir (Tozlu, 2003).

Biyolojik bir varlık olan insanı insan yapan, diğer canlılardan üstün hale getiren sevgi, saygı, toplumsallık gibi değerlerdir. Günümüzde özgürlük, eşitlik, kardeşlik, adalet, sevgi, saygı, hoşgörü, dostluk ve dayanışma insana özgü ve bütün insanlar için ortak sayılabilecek yükselen değerler karşımıza çıkmaktadır. İnsan olmak bu değerleri içselleştirmeyi ve davranışlarımızda göstermeyi gerektirir.

İnsanlar arasında sağlıklı ilişkiler kurulabilmesi için insanların davranışlarına rehberlik edecek değerlere her zaman ihtiyaç vardır (Plaisance & Vergnaud, 2005). İnsan topluluklarına rehberlik edecek ortak değerlerin olması gerektiği fikri İslâmiyet, Hristiyanlık, Budizm gibi büyük dinler ve Demokrasi, Marksizm gibi siyasi sistemlerde de kabul edilmiştir.

Demokrasilerde her türlü görüşün serbestçe ifade edilmesi, pragmatistleri, demokrasi ile zekânın birlikteliğine, karşılıklı birbirlerini gerektirdiği fikrine götürür. Böylece onlara göre zekâ, düşünce ve hareket hürriyetine sadece demokrasilerde ulaşır. Şu halde akıl demokratik ruhu beslemeli, âdeta bir okul cumhuriyetinin genişçe kurulup işlemesine müsaade etmelidir. Böylece pragmatistler için kendi kendine idarenin tesisi, bütün insanlar için en yüksek, nihai gayedir. Bunun da ancak kendisine mahsus bir eğitimle, okul verebilir. İşte bu tür eğitim ve öğretimde, değerlerle amaçlar ve maharetler birleştirilmiştir (Tozlu, 2003).

Ancak bu değerler görecelidir ve önem derecesi açısından toplumdan topluma değişiklik gösterdiği gibi zamandan zamana, hatta alt kültürler arasında bile değişiklik gösterebilmektedir (Reboul, 1995). Özellikle bilgi ve teknolojinin bu kadar yoğun yaşandığı günümüz toplumlarında bu değerler hızla değişmektedir. Bu nedenle eğitim programlarında ön plana çıkan değerler de toplumdan topluma farklılık göstermektedir. Örneğin İngiltere eğitim programında barış, saygı, sevgi, hoşgörü, dürüstlük, alçakgönüllülük, işbirliği, sorumluluk, mutluluk, özgürlük, sadelik, birlik (Arweck & Nesbitt; 2004) gibi değerler ön plana çıkarken, Fransa eğitim programında vatandaşlık, inanç, kültür, ödev, ayrımcılığa karşı olma, hak, eşitlik, laiklik, özgürlük, din, cumhuriyet (Bauer, 1994; Ledoux, 2013) gibi değerler ön plandadır. Rusya'da da özgürlük, şahsiyet, bireysellik, toplumsallık, vicdan, güzellik (Memmedzade, 2011) gibi değerler ön plandadır. Türkiye eğitim programında ise beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımından 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 (Millî Eğitim Temel Kanunu [METK], 1973: madde 2) yetiştirmek ön plana çıkmaktadır.

İnsanın öğrenilmiş tüm davranışları, en az bir değere dayanır. Yani öğrenilmiş davranışların hiçbiri, değerlerden yoksun olamaz (Sönmez, 2005). Havighurst'a göre (1972) insanlarda değer sistemi ilkökul çağında (7- 11 yaş) oluşmaya başlar, ergenlik dönemi (15- 18 yaş) sonunda tamamlanır. Yani değer sisteminin temeli ilkökul çağında atılır. Bu nedenle, eğitim sistemi içinde temel eğitim programları ve bunların uygulanması özel öneme sahiptir (Fidan ve Erden, 1989). Ergenlik dönemini sağlıklı bir şekilde tamamlayan her insan kendisine rehberlik edecek ve davranışlarına yön verecek bir değer istemine sahiptir. Üniversitede bu değer sistemine dayalı bir dünya görüşü oluşur.

Değerler üzerinde birçok araştırma yapılmış (Acar, H., vd., 2016; Altunay ve Yalçınkaya, 2011; Arslan ve Tunç, 2013; Coşkun ve Yıldırım, 2009; Çileli ve Tezer, 1998; Kısaç ve Turan, 2015; Izgar, 2014; Memiş ve Gedik, 2010; Sağır ve Aslan, 2017; Sarı, 2005; Tunç ve Arslan, 2013; Yılmaz, 2009) ancak öğretmen adaylarının öncelikli değerleri üzerine branşlarını esas alan karşılaştırmalı bir araştırma yapılmamıştır. Öğretmen adaylarının sahip olduğu değerlerin karşılaştırmalı olarak incelenmesi bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır. Bu çalışmada, yükselen değerler ışığında, öğretmen adayı üniversite öğrencilerinin öncelikli değerlerinin öğrenim gördükleri bölümlere göre değişip değişmediğini incelemek amaçlanmıştır.

2. 2. Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi belirlemek ve neden-sonuç ile ilgili ipuçları elde etmek amacıyla yapılmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2014).

Çalışma Evreni ve Örneklemi

Bu araştırmanın evrenini 2014-2015 Eğitim-Öğretim yılında Bayburt Üniversitesi Bayburt Eğitim Fakültesi'nde

öğrenim gören üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma, araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen 243 erkek ve 126 kız öğrencinin oluşturduğu çalışma grubu ile yürütülmüştür. Bunların 186'sı formasyon öğrencisi, 183'ü eğitim fakültesi öğrencisidir.

Veri Toplama Aracı

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Öğrenim görülen fakülte ve bölüm gibi durum değişkenlerini içeren kişisel bilgileri kapsamaktadır.

Değerler Ölçeği: Araştırmada veri toplama aracı olarak Dilmaç, Arıcak ve Cesur (2014) tarafından geliştirilmiş olan değerler ölçeği kullanılmıştır. Değerler Ölçeği; Toplumsal Değerler, Kariyer Değerleri, Entelektüel Değerler, Maneviyat, Materyalist Değerler, İnsan Onuru, Romantik Değerler, Özgürlük değerleri, Fütüvvet değerleri olmak üzere 9 alt ölçekten ve 39 maddeden oluşmaktadır.

Ölçeğin geçerlik güvenirlik çalışması ilgili araştırmacılar tarafından yapılmış ve değerler ölçeğinin faktörler bazında Cronbach alfa iç tutarlılık güvenirlik katsayıları; "Toplumsal Değerler" için .90, "Kariyer Değerleri" için .80, "Entelektüel Değerler" için .78, "Maneviyyat" için .81, "Materyalist Değerler" için .78, "İnsan Onuru" için .61, "Romantik Değerler" için .66, "Özgürlük" için .65 ve "Fütüvvet" için de .63 olarak hesaplanmıştır. Değerler Ölçeğinin psikometrik bulguları, ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu ortaya koymuştur.

Verilerin Analizi

Üniversite öğrencilerinin değer algılarının farklı değişkenler bağlamında farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik analizlerde tek yönlü varyans analizi, farkların kaynağının analizinde tukey testi kullanılmıştır.

3. Bulgular

Öğretmen adayı üniversite öğrencilerinin değer puanları bölüm değişkeni açısından analiz edilmiş ve analiz sonuçları tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Değer Puanlarının Bölüm Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları

Değer	Bölüm	N	\bar{X}	SS	Var.K.	KT	Sd	KO	F	P
Toplumsal	İlahiyat	63	80,52	9,15						
	Matematik	61	75,57	8,58						
	Edebiyat	57	79,11	8,36	G. Arası	2594,250	5			
	Sınıf-Fen	59	79,68	10,2	G. İçi	24373,170	363	518,850	7,727	,000
	Din Kül.	60	81,85	7,41	Toplam	26967,420	368	67,144		
	PDR	69	84,07	4,78						
	Toplam	369	80,23	8,56						
Kariyer	İlahiyat	63	36,49	5,60						
	Matematik	61	37,13	5,54						
	Edebiyat	57	37,44	4,75	G. Arası	1795,153	5			
	Sınıf-Fen	59	30,97	5,44	G. İçi	10174,674	363	359,051	12,809	,000
	Din Kül.	60	36,78	5,52	Toplam	11969,827	368	28,029		
	PDR	69	36,87	4,85						
	Toplam	369	35,98	5,70						
Entellektüel	İlahiyat	63	45,60	5,63						
	Matematik	61	46,93	5,31						
	Edebiyat	57	45,04	3,89	G. Arası	283,933	5			
	Sınıf-Fen	59	47,27	5,40	G. İçi	11605,959	363	56,787	1,776	,117
	Din Kül.	60	47,50	6,73	Toplam	11889,892	368	31,972		
	PDR	69	46,19	6,34						
	Toplam	369	46,42	5,68						

Değer	Bölüm	N	\bar{X}	SS	Var.K.	KT	Sd	KO	F	P
Maneviyat	İlahiyat	63	33,27	3,66						
	Matematik	61	24,85	3,36						
	Edebiyat	57	29,16	3,68	G. Arası	10090,812	5	2018,162	172,566	,000
	Sınıf-Fen	59	34,19	3,08	G. İçi	4245,285	363	11,695		
	Din Kül.	60	32,80	3,73	Toplam	14336,098	368			
	PDR	69	20,12	2,99						
	Toplam	369	28,85	6,24						
Materyalist	İlahiyat	63	13,56	5,07						
	Matematik	61	16,98	6,74						
	Edebiyat	57	15,82	3,93	G. Arası	1106,578	5	221,316	7,690	,000
	Sınıf-Fen	59	15,08	5,70	G. İçi	10447,297	363	28,780		
	Din Kül.	60	13,73	4,57	Toplam	11553,875	368			
	PDR	69	18,29	5,62						
	Toplam	369	15,63	5,60						
İnsan Onuru	İlahiyat	62	25,97	2,17						
	Matematik	61	25,61	2,37						
	Edebiyat	57	25,75	2,76	G. Arası	36,652	5	7,330	1,149	,334
	Sınıf-Fen	59	25,29	3,84	G. İçi	2302,749	361	6,379		
	Din Kül.	59	25,90	1,93	Toplam	2339,401	366			
	PDR	69	26,29	1,64						
	Toplam	367	25,81	2,53						
Romantik	İlahiyat	63	14,54	4,64						
	Matematik	61	17,98	6,45						
	Edebiyat	57	20,05	3,85	G. Arası	1493,973	5	298,795	10,789	,000
	Sınıf-Fen	59	19,81	5,33	G. İçi	10053,415	363	27,695		
	Din Kül.	60	16,75	4,69	Toplam	11547,388	368			
	PDR	69	19,78	6,00						
	Toplam	369	18,14	5,60						
Özgürlük	İlahiyat	63	18,83	3,42						
	Matematik	61	23,07	3,86						
	Edebiyat	57	23,42	2,96	G. Arası	1289,430	5	257,886	24,059	,000
	Sınıf-Fen	59	20,41	3,29	G. İçi	3890,901	363	10,719		
	Din Kül.	60	18,62	2,88	Toplam	5180,331	368			
	PDR	69	19,94	3,14						
	Toplam	369	20,66	3,75						
Fütüvvet	İlahiyat	63	14,02	4,07						
	Matematik	61	15,11	2,73						
	Edebiyat	57	15,61	2,01	G. Arası	107,430	5	21,486	2,377	,038
	Sınıf-Fen	59	15,19	3,23	G. İçi	3280,657	363	9,038		
	Din Kül.	60	15,08	2,84	Toplam	3388,087	368			
	PDR	69	15,61	2,71						
	Toplam	369	15,10	3,03						

* $p < .05$

Tabloda görüleceği üzere, değer aritmetik ortalamalarının bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Analiz sonucunda, toplumsal (F(5, 363)= 7,727; $p < .05$), kariyer (F(5, 363)= 12,809; $p < .05$), maneviyat (F(5,363)= 172,566; $p < .05$), materyalist (F(5, 363)= 7,690; $p < .05$), romantik (F(5, 363)= 10,789; $p < .05$), özgürlük (F(5, 363)= 24,059; $p < .05$) ve fütüvvet (F(5, 363)= 2,377; $p < .05$) değerlerinde katılımcıların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Entelektüel (F(5, 363)= 1,776; $p < .05$) ve insan onuru (F(5, 363)= 1,149; $p < .05$) değerlerinde ise ortalamalar arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır.

Öğretmen adayları üniversite öğrencilerinin değer puanları bölüm değişkeni açısından analiz edilmiş ve anlamlılığın kaynağını bulmak için Tukey testi uygulanmıştır. Farkın kaynağına yönelik Tukey testi sonuçları Tablo 2, 3, 4, 5, 6, 7

ve 8’de verilmiştir.

Tablo 2. Toplumsal Değer Puanlarının Farkın Kaynağına İlişkin Tukey Testi Sonuçları

Toplumsal	İlahiyat	Matematik	Edebiyat	Sınıf-Fen	Din Kültürü	PDR
İlahiyat	-	,011*	,934	,993	,947	,131
Matematik	,011*	-	,181	,069	,000*	,000*
Edebiyat	,934	,181	-	,999	,460	,010*
Sınıf-Fen	,993	,069	,999	-	,699	,032*
Din Kültürü	,947	,000*	,460	,699	-	,641
PDR	,131	,000*	,010*	,032*	,641	-

* $p < .05$

Katılımcıların toplumsal değer düzeyleri bölüm değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Farkın kaynağına yönelik gerçekleştirilen Tukey testinin sonuçlarına göre: PDR bölümü katılımcıların matematik, edebiyat ve sınıf-fen bölümü katılımcılarına göre ve din kültürü ve ilahiyat bölümü katılımcıların ise matematik bölümü katılımcılarına göre daha yüksek toplumsal değer düzeyine sahip olduğu görülmüştür.

Tablo 3. Kariyer Değer Puanlarının Farkın Kaynağına İlişkin Tukey Testi Sonuçları

Kariyer	İlahiyat	Matematik	Edebiyat	Sınıf-Fen	Din Kültürü	PDR
İlahiyat	-	,985	,925	,000*	1,000	,999
Matematik	,985	-	1,000	,000*	,999	1,000
Edebiyat	,925	1,000	-	,000*	,985	,991
Sınıf-Fen	,000*	,000*	,000*	-	,000*	,000*
Din Kültürü	1,000	,999	,985	,000*	-	1,000
PDR	,999	1,000	,991	,000*	1,000	-

* $p < .05$

Katılımcıların kariyer değer düzeyleri bölüm değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Farkın kaynağına yönelik gerçekleştirilen Tukey testinin sonuçlarına göre: Sınıf-fen bölümü katılımcıların diğer bölümlerdeki katılımcılara göre daha düşük düzeyde kariyer değer düzeyine sahip olduğu görülmüştür.

Tablo 4. Maneviyat Değer Puanlarının Farkın Kaynağına İlişkin Tukey Testi Sonuçları

Maneviyat	İlahiyat	Matematik	Edebiyat	Sınıf-Fen	Din Kültürü	PDR
İlahiyat	-	,000*	,000*	,678	,974	,000*
Matematik	,000*	-	,000*	,000*	,000*	,000*
Edebiyat	,000*	,000*	-	,000*	,000*	,000*
Sınıf-Fen	,678	,000*	,000*	-	,235	,000*
Din Kültürü	,974	,000*	,000*	,235	-	,000*
PDR	,000*	,000*	,000*	,000*	,000*	-

* $p < .05$

Katılımcıların maneviyat değer düzeyleri bölüm değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Farkın kaynağına yönelik gerçekleştirilen Tukey testinin sonuçlarına göre: Sınıf-fen, ilahiyat ve din kültürü bölümü katılımcıların matematik, edebiyat ve PDR bölümü katılımcılarına göre; edebiyat bölümü katılımcıların matematik ve PDR bölümü katılımcılarına göre ve matematik bölümü katılımcıların ise PDR bölümü katılımcılarına göre daha yüksek maneviyat değeri düzeyine sahip olduğu görülmüştür.

Tablo 5. Materyalist Değer Puanlarının Farkın Kaynağına İlişkin Tukey Testi Sonuçları

Materyalist	İlahiyat	Matematik	Edebiyat	Sınıf-Fen	Din Kültürü	PDR
İlahiyat	-	,006*	,191	,617	1,000	,000*
Matematik	,006*	-	,850	,380	,012*	,736
Edebiyat	,191	,850	-	,976	,286	,108
Sınıf-Fen	,617	,380	,976	-	,743	,011*
Din Kültürü	1,000	,012*	,286	,743	-	,000*

Materyalist	İlahiyat	Matematik	Edebiyat	Sınıf-Fen	Din Kültürü	PDR
PDR	,000*	,736	,108	,011*	,000*	-

* $p < .05$

Katılımcıların materyalist değer düzeyleri bölüm değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Farkın kaynağına yönelik gerçekleştirilen Tukey testinin sonuçlarına göre: PDR bölümü katılımcılarının ilahiyat, sınıf-fen ve din kültürü bölümü katılımcılarına göre ve matematik bölümü katılımcılarının ise ilahiyat ve din kültürü bölümü katılımcılarına göre daha yüksek materyalist değer düzeyine sahip olduğu görülmüştür.

Tablo 6. Romantik Değer Puanlarının Farkın Kaynağına İlişkin Tukey Testi Sonuçları

Romantik	İlahiyat	Matematik	Edebiyat	Sınıf-Fen	Din Kültürü	PDR
İlahiyat	-	,004*	,000*	,000*	,185	,000*
Matematik	,004*	-	,272	,401	,791	,376
Edebiyat	,000*	,272	-	1,000	,010*	1,000
Sınıf-Fen	,000*	,401	1,000	-	,020*	1,000
Din Kültürü	,185	,791	,010*	,020*	-	,015*
PDR	,000*	,376	1,000	1,000	,015*	-

* $p < .05$

Katılımcıların romantik değer düzeyleri bölüm değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Farkın kaynağına yönelik gerçekleştirilen Tukey testinin sonuçlarına göre: Edebiyat, sınıf-fen ve PDR bölümü katılımcılarının ilahiyat ve din kültürü bölümü katılımcılarına göre ve matematik bölümü katılımcılarının ise ilahiyat bölümü katılımcılarına göre daha yüksek romantik değer düzeyine sahip olduğu görülmüştür.

Tablo 7. Özgürlük Değer Puanlarının Farkın Kaynağına İlişkin Tukey Testi Sonuçları

Özgürlük	İlahiyat	Matematik	Edebiyat	Sınıf-Fen	Din Kültürü	PDR
İlahiyat	-	,000*	,000*	,085	,999	,369
Matematik	,000*	-	,992	,000*	,000*	,000*
Edebiyat	,000*	,992	-	,000*	,000*	,000*
Sınıf-Fen	,085	,000*	,000*	-	,036*	,967
Din Kültürü	,999	,000*	,000*	,036*	-	,199
PDR	,369	,000*	,000*	,967	,199	-

* $p < .05$

Katılımcıların özgürlük değer düzeyleri bölüm değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Farkın kaynağına yönelik gerçekleştirilen Tukey testinin sonuçlarına göre: Edebiyat ve matematik bölümü katılımcılarının diğer bölüm katılımcılarına göre ve sınıf-fen bölümü katılımcılarının ise din kültürü bölümü katılımcılarına göre daha yüksek özgürlük değeri düzeyine sahip olduğu görülmüştür.

Tablo 8. Fütüvvet Değer Puanlarının Farkın Kaynağına İlişkin Tukey Testi Sonuçları

Fütüvvet	İlahiyat	Matematik	Edebiyat	Sınıf-Fen	Din Kültürü	PDR
İlahiyat	-	,325	,044*	,265	,363	,030*
Matematik	,325	-	,946	1,000	1,000	,937
Edebiyat	,044*	,946	-	,973	,932	1,000
Sınıf-Fen	,265	1,000	,973	-	1,000	,969
Din Kültürü	,363	1,000	,932	1,000	-	,921
PDR	,030*	,937	1,000	,969	,921	-

* $p < .05$

Katılımcıların fütüvvet değer düzeyleri bölüm değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Farkın kaynağına yönelik gerçekleştirilen Tukey testinin sonuçlarına göre: Edebiyat ve PDR bölümü katılımcılarının ilahiyat bölümü katılımcılarına göre daha yüksek fütüvvet değeri düzeyine sahip olduğu görülmüştür.

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretmen adayları üniversite öğrencilerinin değer puan ortalamaları arasındaki fark; toplumsal, kariyer, maneviyat,

materyalist, romantik, özgürlük ve fütüvvet değerlerinde, istatistiksel olarak anlamlı bulunurken; entelektüel ve insan onuru değerlerinde ise ortalamalar arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. Anlamlılığın kaynağını bulmak için Tukey testi uygulanmıştır.

Tukey testi sonucuna göre; PDR bölümü katılımcılarının matematik, edebiyat ve sınıf-fen bölümü katılımcılarına göre ve din kültürü ve ilahiyat bölümü katılımcılarının ise matematik bölümü katılımcılarına göre daha yüksek toplumsal değer düzeyine sahip oldukları bulunmuştur. Bu sonuç beklenen bir sonuçtur, zira PDR, ilahiyat ve din kültürü bölümleri çalışma alanı olarak daha yüksek sosyal beceri gerektirmektedir. Ders içeriklerinde toplumsallaşma önemli ölçüde yer almaktadır. Sınıf-fen bölümü katılımcılarının diğer bölümlerdeki katılımcılara göre daha düşük düzeyde kariyer değer düzeyine sahip olmaları ise bu bölümlerdeki yığılmalarla açıklanabilir. Keza gerek fen bilgisi öğretmenliği, gerekse sınıf öğretmenliği en çok mezun veren bölümlerdir. Bu nedenle bu bölüm mezunları öncelikle atanmaya odaklandıkları için kariyer düşünmüyor olabilirler. Bunun yanında bu sonuç sınıf-fen bölümü öğrencilerinin kariyer konusundaki benlik algılarının düşük olabileceğini de düşündürmektedir. Kıran'ın (2016) araştırmasında da bu sonucu destekler nitelikte bulgularına ulaşılmıştır. Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin değer yönelimleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda toplumsal yapımızda önemli kabul edilen yardımseverlik, dürüstlük, toplumsal adalet, uyum, iyiliğe karşılık verme gibi toplumsal değerlerin üniversite gençlerinin davranışlarına yön vermede daha fazla etkili oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf-fen, ilahiyat ve din kültürü bölümü katılımcılarının matematik, edebiyat ve PDR bölümü katılımcılarına göre; edebiyat bölümü katılımcılarının matematik ve PDR bölümü katılımcılarına göre ve matematik bölümü katılımcılarının ise PDR bölümü katılımcılarına göre daha yüksek maneviyat değeri düzeyine sahip olduğu görülmüştür. Maneviyat değerleri konusundaki bu çeşitlilik yine bölümlerin programlarının farklılığından kaynaklanabileceğini düşündürmektedir. PDR bölümünün maneviyat değerlerinin diğer bölümlere göre daha düşük olmasının bölümün taban puanının yüksek olması yanında ailelerinin sosyo-kültürel ve sosyo-ekonomik durumlarının farklılığı ile açıklanabilir. Bu sonucu destekler nitelikte bir araştırma, Arslan ve Tunç'un (2013) ilahiyat fakültesi öğrencilerinin değer yönelimlerini inceledikleri çalışmadır. Bu çalışmada ilahiyat fakültesi öğrencilerinin ana değer grupları arasındaki ilişkinin sonuçlarında en anlamlı ve pozitif ilişkinin muhafazacı yaklaşım ile özaşkınlık değer kategorileri arasında olduğu görülmüştür.

PDR bölümü katılımcılarının ilahiyat, sınıf-fen ve din kültürü bölümü katılımcılarına göre ve matematik bölümü katılımcılarının ise ilahiyat ve din kültürü bölümü katılımcılarına göre daha yüksek materyalist değer düzeyine sahip olduğu görülmüştür. Bu sonucu destekler nitelikte bir araştırma Sağır ve Aslan'ın (2017) çalışmasıdır. Araştırma bulgularında, bölümlere göre öğretmen adaylarının sahip olduğu değer boyutlarının karşılaştırılması yapıldığında sadece uyum ve geleneksellik boyutlarında anlamlı farkın olduğu ve bu farklılığın sosyal alanlar lehine olduğu gözlemlenmiştir. Araştırma sonucunda uyma ve geleneksellik, tutuculuk alt boyutunda olduğu ve buna göre örnekleme oluşturan sosyal bilimler bölümlerindeki öğretmen adaylarının daha tutucu oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Edebiyat, sınıf-fen ve PDR bölümü katılımcılarının ilahiyat ve din kültürü bölümü katılımcılarına göre ve matematik bölümü katılımcılarının ise ilahiyat bölümü katılımcılarına göre daha yüksek romantik değer düzeyine sahip olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar ilahiyat fakültesi mezunu öğretmen adaylarının romantik değerleri ifade etmede çekingen davranmış olabileceğini düşündürmektedir. Edebiyat ve matematik bölümü katılımcılarının diğer bölüm katılımcılarına göre ve sınıf-fen bölümü katılımcılarının ise din kültürü bölümü katılımcılarına göre daha yüksek özgürlük değeri düzeyine sahip olduğu görülmüştür. Özgürlük değeri okullarda üzerinde vurgu yapılan bir değer olarak görülmemektedir. Bu sonucun din kültürü bölümü programlarında özgürlük değerinin çok önemsenmemesinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Edebiyat ve PDR bölümü katılımcılarının ilahiyat bölümü katılımcılarına göre daha yüksek fütüvvet değeri düzeyine sahip olduğu görülmüştür. Araştırmanın bu bulgusu, Edebiyat ve PDR bölümü öğrencilerinin meslek algılarının olumlu olması ve mesleğin toplumsal değerinin yüksek olması ile açıklanabilir.

Araştırmanın bölüm değişkenine ilişkin bulgularını destekler nitelikteki bir araştırma, Altunay ve Yalçınkaya'nın (2011) çalışmasıdır. Bu araştırmanın sonuçlarına göre öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türü ile değerleri arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Benzer bir çalışma, Coşkun ve Yıldırım'ın (2009) üniversite öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada sağlık yüksekokulu öğrencilerin değer düzeylerinin fen /edebiyat bölümü öğrencilerinininkinden yüksek olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Bu araştırmanın bölüm değişkenine ilişkin bulguları ile Özmen, Er ve Gürgil'in (2005) araştırma sonuçları benzerlik göstermemiştir. Özmen, Er ve Gürgil 130 öğretmen üzerinde yaptıkları çalışmada öğretmenlerin değer ve değer eğitimine ilişkin görüşleri branş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Çengelci'nin (2010) yaptığı çalışmada ise öğretmenler sosyal bilgiler dersinin değer eğitiminde son derece önemli olduğu görüşünü ortaya koymuşlardır. Tay'ın (2009) öğretmen adaylarının görüşlerini incelediği çalışmada toplumsal değerler, ahlak, başarılı olma, bilimsel değerler, cesaret, merhamet gibi değerlerin araştırma bulgularında ön plana çıktığı görülmektedir.

Öğretmen adaylarının değerleri arasında anlamlı farkın oluşması normal karşılanmalıdır, zira bireyde değer sisteminin oluşmasında okul, aile, arkadaş grubu gibi yaşanan kültürel çevrenin de etkisinin olduğu göz önüne alınmalıdır. Giesecke (2004) değerlerin oluşumunun okulların da içinde olduğu, birçok farklı kaynaktan beslendiğini ortaya koymuştur. Theodore (2011) lise ve üniversite öğrencileri, öğretmenler ve öğrenci velileri üzerinde yaptığı araştırmada değer dağılımına dikkat çekmiş ve eğitim programlarının yeniden gözden geçirilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Araştırmanın sonuçları insani değerler ölçeğinin bütün alt boyutlarında, öğretmen adaylarının değerleri arasında anlamlı farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur. Diğer yandan öğretmen adaylarının değer tercih puan ortalamalarının ölçeğin “toplumsal ve entelektüel değerler” alt ölçekleri hariç maneviyet, özgürlük, fütüvvet, insan onuru, romantik, materyalist, kariyer alt boyutlarında ortalamaların çok altında ($\bar{X}=45$) olması araştırmanın dikkat çekici bir sonucu olmuştur. Benzer eğitim kurumlarında eğitim gören öğretmenlik mesleğine hazırlanan öğretmen adaylarının değerleri arasındaki anlamlı farklılıklar ve öğretmen adaylarında görülen bu değerler dağılımı Türk Eğitim Sisteminin amaçları ve hedeflediği ideal insan dikkate alındığında üzerinde düşünülmesi gereken önemli bir konudur.

Araştırma bulgularını destekler nitelikteki bir araştırma da, Bozgeyikli, Toprak ve Derin’in (2016) çalışmasıdır. Bu araştırmada öğretmen adaylarının mesleki değer algıları incelenmiştir. Araştırma bulgularında PDR ve Almanca öğretmenliği bölümlerinde ilk sırada başarı değeri İngilizce öğretmenliği bölümünde yeteneği kullanma, Fen Bilgisi, Matematik, Sosyal Bilgiler, Türkçe ve Sınıf öğretmenliği bölümlerinde ön plana çıkan meslek değeri ise düzenli yaşam olarak belirlenmiştir. Öğrenim gördüğü bölümü isteyerek seçen öğrenciler için en önemli meslek değeri başarı iken bunu sırasıyla düzenli yaşam, sosyal statü ve maddi kazanç izlerken, bölümü istemeyerek seçen öğrenciler için en önemli meslek değeri düzenli yaşam olarak öne çıkmıştır.

Literatür incelendiğinde insanlarda değer sisteminin ilkökul döneminde oluşmaya başladığı bilinmektedir. Yani değer sisteminin temeli ilkökul çağında atılır. Ergenlik dönemi ile birlikte değerler bireylerin öznel iyi oluşları üzerinde yordayıcı bir güce sahip olur (Seki ve Dilmaç, 2015). Bu dönemini sağlıklı bir şekilde tamamlayan her birey davranışlarına yön verecek bir değer sistemine sahip olur ve üniversitede bu değer sistemine dayalı bir dünya görüşü oluşur. Coşkun ve Yıldırım’ın (2009) araştırma bulguları bu görüş ile paralellik göstermektedir. Araştırma bulgularına göre, dört yıllık bir üniversite eğitimi sonrasında öğrencilerin değer algılamalarında bir farklılaşmanın olmaması, üniversiteye yeni gelen öğrenciyle benzer değerlere sahip olmaları, üniversite eğitiminin değerlerin değişmesinde etkin olmadığı, tam aksine var olan değerleri koruyucu nitelikte olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yukarıda anlatılanların ışığında araştırmanın ortaya koyduğu sonuçlara dayanarak; öğretmen yetiştiren kurumların eğitimlerinde bu araştırmanın kapsamında da ele alınan toplumsal, maneviyat, özgürlük, fütüvvet, insan onuru gibi değerlere daha fazla önem verilmesi önerilebilir. Ayrıca başka örneklem grupları dikkate alınarak öğretmen adaylarının öncelikli değerlerinin öğrenim gördükleri bölümlere göre değişip değişmediği incelenebilir.

5. Kaynakça

- Acar, H., Akar, M. ve Acar, Y.B. (2016). Sosyal hizmet öğrencilerinin değer yönelimleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(1), 97-118.
- Altunay, E. ve Yalçınkaya, M. (2011). Öğretmen adaylarının bilgi toplumunda değerlere ilişkin görüşlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Educational Administration: Theory and Practice*, 17(1), 5-28.
- Arslan, M. ve Tunç, E. (2013). İlahiyat fakültesi öğrencilerinin değer yönelimindeki farklılaşmalar. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(26), 7-39.
- Arweck, E. ve Nesbitt, E. (2004). Values education: the development and classroom use of an educational programme. *British Educational Research Journal*, 30(2), 245-261.
- Aydın, M. (2003). Gençliğin değer algısı: Konya örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(3), 121-144.
- Bauer, D. (1994). *Valeurs du moment, valeurs à transmettre*. Paris: Credoc, N° 84.
- Bozgeyikli, H., Toprak, E. ve Derin, S. (2016). Öğretmen adaylarının mesleki değer algılarının sıralama yargılarıyla ölçeklenmesi. *Hak İş Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*, 5(11).
- Bursahoğlu, Z. (1982). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını.
- Büyükoztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (16.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cohen, E. D. (1985). *Making value judgment: Principals of sound reasoning*. Malabar, Florida: Krieger Publishing.
- Coşkun, Y. ve Yıldırım, A. (2009). Üniversite öğrencilerinin değer düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 311-328.
- Çengelci, T. (2010). İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde değerler eğitiminin gerçekleştirilmesine ilişkin bir durum çalışması (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

- Çileli, M. ve Tezer, E. (1998). Life and value orientations of Turkish university students, *Adolescence*, 33(129), 219- 224.
- Dilmaç, B. ve Kulaksızoğlu, A. (2000). İnsani Değerler Eğitimi Programı. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12, 199-208.
- Dilmaç, B., Arıca, O.T., ve Cesur, S. (2014). A Validity and reliability study on the development of the values scale in Turkey. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(5), 1661-1671.
- Fidan, N. ve Erden, M. (1989). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Repa Yayınları.
- Frolov, İ. (1997). *Felsefe sözlüğü*. (A.Çalışlar, Çev.) İstanbul: Cem Yayınevi.
- Giesecke, H. (2004). *Was kann die schule zur werterziehung beitragen? In: gruehn, sabine/kluchert, gerhard/koinzer, thomas (hrsg.): was schule macht. Schule, unterricht und werterziehung: theoretisch, historisch, empirisch*. Geburtstag, Weinheim/Basel: Achim Leschinsky zum 60.
- Gökalp, N. (2014). Kişi olmanın değeri ve değerlerin kişi olmadaki yeri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12(27), 123 – 134.
- Gürsel, M. (2012). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Havighurst, R. (1972). *Developmental tasks and education*. New York: David McKoy.
- Izgar, G. (2014). İlköğretim 8. sınıf öğrencileri üzerinde yapılan değerler eğitimi programının incelenmesi, *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 75-89.
- Kıran, Ö. (2016). Üniversite öğrencilerinin değer yönelimleri (OMÜ örneği). *Journal of International Social Research*, 9(43).
- Kısaç, İ. ve Turan, Z. (2015). Ortaöğretim öğrencilerinin değer yönelimleri, *Değerler Eğitimi Dergisi*, Ek Özel 13(29), 495- 509.
- Kirman, M. A. (2004). *Din sosyolojisi terimleri sözlüğü*. İstanbul: Rağbet Yayınları.
- Kuzgun, Y. (2006). *Meslek gelişimi ve danışmanlığı*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ledoux, S. (2013). *Quelques pistes pédagogiques autour de la charte de la laïcité au cycle 3*. Erişim tarihi: 16.02.2016. <http://eduscol.education.fr/cid73652/charte-de-la-laicite-a-l-ecole.html>
- Memiş, A. ve Gedik, E.G. (2010). Sınıf öğretmenlerinin değer yönelimleri, *Değerler Eğitimi Dergisi*, 8(20), 123- 142.
- Memmedzade, F. (2011). Çağdaş Rus felsefesinde insan ve değerler problem. *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 13(23), 245-252.
- Milli Eğitim Temel Kanunu (1973), T.C. Resmi Gazete, 14574, 24 Haziran 1973.
- Özensel, E. (2003). Sosyolojik bir olgu olarak değer. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(3), 217-239.
- Özmen, C., Er, E. ve Gürgil, F. (2012). *İlköğretim branş öğretmenlerinin değerler eğitimine ilişkin görüşleri üzerine bir araştırma*. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(17), 297-311.
- Özden, Y. (1999). *Eğitimde dönüşüm, eğitimde yeni değerler*. (2.Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Plaisance, E. & Vergnaud, G. (2005). *Les sciences de l'éducation*, (4. Edition). Paris: Editions La Découverte.
- Reboul, O. (1995). Değerlerimiz evrensel midir? (H.Izgar, Çev.) *Eytepe Eğitim Yönetimi Dergisi*, 3, 363-374.
- Reboul, O. (2008). *La philosophie de l'éducation*, (9. Edition). Paris: Presses Universitaires de France.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: Free Press.
- Sağır, Ş. U., & Aslan, O. (2017). An analysis of candidate teachers' scientific epistemological beliefs and values. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9(1), 224-242.
- Sarı, E. (2005). Öğretmen adaylarının değer tercihleri: Giresun Eğitim Fakültesi örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3(10), 73-88.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values; theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In M. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol 25, pp. 1-65). California: Academic Press.
- Seki, T., & Dilmaç, B. (2015). Predictor relationships between the values the adolescents have and their levels of subjective well-being and social appearance anxiety: A Model Proposal. *Eğitim ve Bilim*, 40(179).
- Sönmez, V. (2005). *Eğitim felsefesi*. (7.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tay, B. (2009). Prospective teachers' views concerning the values to teach in the course of social sciences. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 1187-1191.
- Théodore, G.B.Z. (2011). Valeur et Valeurs de L'école Ivoirienne, Journées De La Recherche En Education En Côte d'Ivoire. Published on Jul 29, 2011. Published in: Education, Business. Erişim tarihi:12 Temmuz 2016. http://www.slideshare.net/didando_ballet/valeur-et-valeurs-de-lecole-ivoirienne
- Tozlu, N. (2003). *Eğitim felsefesi*. (2.Baskı). İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları: 2823.
- Tunç, E. ve Arslan, M. (2013). İlahiyat fakültesi öğrencilerinin değer yönelimindeki farklılaşmalar, *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(26), 7- 39.
- Ülken, H.Z. (2001). *Eğitim felsefesi*. (2. Baskı). İstanbul: Ülken Yayınları:15.

**Bu Sayfa Dizgi Gereği
Boş Bırakılmıştır.**



Okul Öncesi Dönemde Fen Eğitiminin Uygulanabilirliğine Yönelik Öğretmen ve Yönetici Görüşlerinin İncelenmesi¹

The Examination of Preschool Teachers' and School Managers' Views on The Applicability of Pre-School Science Education

Nihan AKYOL^a, Kader BİRİNCİ KONUR^b

^aMilli Eğitim Bakanlığı, Fatih Anaokulu, ORDU

^bRecep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, RİZE

Öz

Bu araştırmada, okul öncesi dönemde fen eğitiminin uygulanabilirliğine yönelik öğretmen ve yöneticilerin görüşlerinin belirlenmesi, ek olarak öğretmenlerin etkinliklerini planlama ve uygulamalarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, Ordu ilinde görev yapmakta olan 100 okul öncesi öğretmeni ve 20 okul yöneticisinden oluşmaktadır. Araştırma nitel araştırma modelinde olgu bilim çalışması olup, görüşme, gözlem ve doküman incelemesi yoluyla veriler toplanmıştır. Araştırmada “okul öncesi dönemde fen eğitiminin uygulanabilirliğine yönelik öğretmen ve idareci görüşme formu” ve “gözlem kayıt formu” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitiminin yaparak- yaşayarak öğrenmeyi sağladığı, erken yaşlarda fen eğitimi verilmesinin uygun olduğu, fen etkinliğine karar verirken çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate aldıkları, en çok bitkiler ve hayvanlar konularına yer verdikleri, Milli Eğitim Bakanlığının fen alanındaki uygulamalarından memnun olmadıkları, en çok deney etkinliğini uyguladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Okul müdürleri ise okul öncesinde fen eğitimi uygulamalarının yeterli olduğunu düşünmektedirler.

Abstract

This study aimed to examine pre-school teachers and school managers' views concerning the applicability of pre-school science education besides a study on preschool teachers' lesson planning and use of teaching activities. The study group involves 100 pre-school teachers and 20 school managers in Ordu Province. Based on phenomenological methods in this study, data are collected by way of interviews, survey and document analysis. In the research, “Teachers and School Managers Opinion Interview Form about applicability of Pre-school Science Education” and “Observation Record Form” are used. The research results showed that science education provides experiential learning hands on learning and science education in early childhood is quite appropriate. In addition, it showed that considering student needs and interest teacher choose science activities. Among science subjects plants and animals take the greatest part. They are not satisfied with the Ministry of National Education's implementations in sciences. Experiment method is mostly used in science activities. School managers think that the implementation of science education in pre-school is enough.

Anahtar Kelimeler

okul öncesi eğitim
fen eğitimi
fen etkinlikleri

Keywords

pre-school education
science education
science activities

1. Bu çalışma, ilk yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırlanmış olduğu yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir ve bir bölümü VI. Uluslararası Eğitimde Araştırmalar Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Extended Abstract

Teachers in pre-school education programs are engaged in different activities in the educational process to achieve certain achievements and indicators. One of these is the scientific events that develop the child in terms of observation, exploration, investigation and research. It is important for science education to keep these characteristics alive and active for children who are eager to ask questions and have a lot of curiosity to research the world in pre-school period. At this point, the teacher has important duties. The teacher should encourage children to initiate and manage scientific processes in science education. It should create a safe environment to children for research and investigation. However, when the literature is examined, it is seen that the studies done in the field of science with the teachers in pre-school period are limited. In addition, it is necessary to carry out studies related to this subject only when there is only one study about the administrators working in pre-school institutions.

This study is aimed to examine pre-school teacher and school managers' views concerning the applicability of pre-school science education besides a study on pre-school teachers' lesson planning and use of teaching activities. The study group involves 100 pre-school teachers in both public and private schools controlled by the Ministry of National Education as well as 20 school managers in Altınordu, Fatsa, Kabataş, Aybastı districts of Ordu Province in the 2014-2015 educational year. In this study, phenomenological methods based on qualitative research are used, data are collected by way of interviews, survey and document analysis. In order to reach the purpose of the research, that is "Teacher Opinion Interview Form about Applicability of Pre-school Science Education", "School Managers Opinion Interview Form about Applicability of Pre-school Science Education" and "Observation Record Form" are developed. The validity and reliability of this study are evaluated by taking into consideration at experts' opinion and performing pre-implementation studies. Qualitative descriptive analysis was applied for analysis of data obtained from interview and The data recorded in the observation form were analyzed and coded. In the analysis of collected data, charts with the calculation of frequency and percentage distributions were made up of teachers' and school managers' personal informations and the description of their views about pre-school science education.

The research results showed that science education provides experiential learning hands on learning and science education in early childhood is quite appropriate. In addition, it showed that considering student needs and interest teacher choose science activities. Plants and animals take the greatest part in among science subjects. Also the research results were as follows: teachers know partially about scientific process skills. They are not satisfied with the Ministry of National Education's implementations in sciences. Experiment method is mostly used in science activities. Teachers engage family involvement with science activities. School managers think that the implementation of science education in pre-school is enough. However, school managers think that art, pre-reading and pre-writing activities were given more importance than science activities. They have difficulty in finding enough science materials. Pre-school teachers can be trained to practice for the development of their application skills in undergraduate education. Teachers can participate in activities such as seminars and in-service training so that they can apply contemporary methods and techniques that enable them to learn. School managers can encourage the participation of their teachers to in-service seminars and trainings. The pre-school education program can be examined in depth for the applicability of science education. A science curriculum program that develops children's scientific process skills can be created and done a research involving the comparison of children's development by applying it in pre-test-post-test. In addition, activities to be included in such a program can be used as material for teachers.

1. Giriş

Fen eğitimi, insan, bilim ve teknoloji arasındaki etkileşimin ortak alanı olarak tanımlanabilir (Andaç, 2003). Genel anlamıyla ise fen eğitimini; gözlemlenme, düşünme ve bunları eylem ve olaylara yansıtma olarak tanımlamak mümkündür (Alisinanoğlu, Özbey ve Kahveci, 2011:21). Fen etkinliklerinde gözlem yapma, iletişim kurma, tahminde bulunma, deney yapma yoluyla çevre keşfedilmekte ve yeni bilgilere ulaşılmaktadır. Bilime karşı olumlu tutumlar içinde olma, merak duygusu ve araştırma isteği ile dolu olan çocuklar uygun şekilde organize edilmiş fen çalışmaları ile daha çok öğrenmeye karşı motive edilmektedirler (Arı ve Çelebi Öncü, 2005:9). Çocuklar doğaları gereği meraklıdırlar. Keşfetme arzusu ile dünyaya gelir ve her gün dünya hakkında kendini çevreleyen sorular yöneltirler (Gönen ve Uyar Dalkılıç, 2003). Çocuklarda kendiliğinden olan bu sorgulama algısı, çocukları fen ile tanıştırmak için dayanak sağlar ve fen ile ilgili deneyimlerinin temelini oluşturur (Akman, 2003; Bosse, Jacobs ve Anderson, 2009). Çocuğun fene olan ilgisi gelişim düzeyine bağlı olarak tüm yaşamı boyunca devam eder. Yani fen eğitimi insanın doğumu ile başlayıp, tüm yaşamı boyunca devam eden bir süreçtir (Aktaş Arnas, Aslan ve Günay Bilaloğlu, 2014:56). Günlük yaşantıda içilen suyun özelliği, solunan hava, yenilen besinlerin üretim aşaması ve pişirilmesi gibi durumlar fen eğitimi doğrudan ilişkilidir. İşte fen eğitimi, günlük yaşantımız için gerekli olan bu bilgileri öğrenme ve kullanma yeteneği kazandırmaktadır (Şahin, 2000:3; Kandır, Can Yaşar ve Tuncer, 2012:16). Çocukların bu yöndeki gelişimlerini desteklemek adına, onların araştırma yapabilecekleri, meraklarını giderebilecekleri, neden-sonuç ilişkilerini keşfedebilecekleri, çeşitli fikirler öne sürerek tahmin yürütebilecekleri fırsatlar verilmeli ve eğitim ortamları bu duruma uygun olarak hazırlanmalıdır (Aktaş Arnas, 2002). Çocukta var olan doğal merak duygusunu uyaracak ve tatmin edebilecek fen eğitiminin okul öncesi dönemde önemli bir yeri vardır (Akman, 2003; Bosse, Jacobs ve Anderson, 2009). Okul öncesi dönemde fen eğitimi, çocuklara bilgilerin doğrudan aktarılması olmayıp, çocukların yaparak yaşayarak bilgilere kendilerinin ulaşmasını sağlayacak şekilde düzenlenmelidir. Çünkü önemli olan, çocuğun araştırma, inceleme ve gözlem yapma becerilerinin gelişmesini sağlamak ve onların bilimsel bir temel oluşturmalarını desteklemektir (Gönen ve Uyar Dalkılıç, 2004:38; Tahta, 2010:5). Okul öncesi eğitim kurumlarında fen çalışmaları, bitki yetiştirme, hayvan besleme, gözlem ve inceleme gezileri, albüm ve koleksiyon hazırlama, deney ve sınıfa konuk çağırma etkinliklerinden oluşmaktadır (Akman, Uyanık Balat ve Güler, 2013:104-105; Alisinanoğlu, Özbey ve Kahveci, 2011:30-33; Alisinanoğlu, Özbey ve Kahveci, 2015:72; Argun, 2004:124; Erbaş, Ergül, Şimşekli ve Özdilek, 2002; Kandır, Can Yaşar ve Tuncer, 2012:11-17; Özbek, 2009; Şahin, 2000:4; Şimşek ve Çınar, 2008:78; Tahta, 2010:14-16). Bu etkinliklerle birlikte fen eğitiminde daha anlamlı öğrenmeler sağlanabilir.

Araştırmacılar, fen eğitiminin önemini ortaya koyarak, okul öncesinden itibaren, eğitimin her aşamasında fen eğitiminin verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir (Çamlıbel Çakmak, 2006). Fakat yapılan çalışmalarda, okul öncesi dönemde öğretmenlerin araç-gereç yetersizliği sebebiyle, çocukların daha az aktif olduğu çalışmalara yer verdiği (Güler ve Hazır Bıkmaz, 2002; Kıldan ve Pektaş, 2009; Dağlı, 2014), öğretmenlerin fen alanındaki bilgi yetersizliğinden dolayı fen etkinliklerini sınıf içinde ihmal ettikleri (Kallery, 2004) görülmektedir. Başka çalışmalarda da, okul öncesi dönemde fen eğitiminin öğretmenler tarafından yeterli şekilde gerçekleştirilemediği ve anlatımsal aşamada kaldığı (Kallery, 2004; Kallery, Psillos ve Tselfes, 2009; Adak, 2006), materyal sorunu yüzünden bazı fen etkinliklerinin gerekli düzeyde uygulanmadığı (Güler ve Hazır Bıkmaz, 2002; Kıldan ve Pektaş, 2009) görülmektedir. Okul öncesi dönemde fen eğitime yönelik yapılan araştırmalar incelendiğinde, fen alanında yapılan çalışmaların sınırlı düzeyde olduğu (Ünal ve Akman, 2006; Pepele Ünal, 2006; Özbek 2009; Kallery, 2004; Kallery, vd. 2009; Thwaite ve McKay, 2013) ve okul öncesi kurumlarında görev yapan yöneticilerle ilgili sadece yöneticilerin sahip olması gereken özelliklerinin ve iş doyum düzeylerinin incelendiği bir çalışmanın olması (Zembat, 1994) bu konuyla ilgili çalışmaların yapılmasını gerekli kılmıştır. Bu noktadan hareketle bu çalışmanın fen eğitiminin mevcut durumu ve uygulanabilirliği hakkında öğretmen ve yönetici görüşlerinin, değerlendirmelerinin ve önerilerinin belirlenmesi konularında açıklık getireceği ve bu alanda yapılacak çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın temel amacı, okul öncesi dönemde fen eğitiminin uygulanabilirliğine yönelik öğretmen ve yöneticilerin görüşlerini belirlemek, alanda çalışan yönetici ve öğretmenlerin fen eğitimi ile ilgili durumlarını değerlendirmektir. Araştırma soruları ise aşağıdaki gibidir:

1. Okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitiminin yeri ve önemi hakkındaki düşünceleri nelerdir?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimini uygulamaya yönelik düşünceleri nelerdir?
3. Okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimi sırasında yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri nelerdir?
4. Okul öncesi öğretmenlerinin etkili bir fen eğitimi için önerileri nelerdir?
5. Yöneticilerin, okul öncesi dönemde fen eğitiminin uygulanabilirliği hakkındaki düşünceleri nelerdir?

2. Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden olgu bilim kullanılmıştır. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama araçlarının kullanıldığı, olayların gerçekçi bir yaklaşımla ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011:39). Nitel araştırmalardan olgu bilim araştırma deseni ise, farkında olduğumuz ancak derinlemesine bilgi sahibi olmadığımız olgulara yoğunlaşır (Yıldırım ve Şimşek, 2011:72).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Ordu İli Büyükşehir Belediyesi sınırları içerisindeki 4 merkez ilçede bulunan MEB'e bağlı resmi ilköğretim okullarındaki anasınıflarında ve bağımsız anaokullarında, özel bağımsız anaokullarında ve özel ilkokullara bağlı anasınıflarında çalışan 100 okul öncesi öğretmeni ve Ordu ilinde bulunan resmi bağımsız anaokulu ve ilkokul, resmi ve özel ilkokullara bağlı anasınıflarına görev yapan 20 yönetici oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri çeşitlemesi amacıyla görüşme, gözlem ve doküman incelemesi yapılmıştır. Öğretmenlerle görüşmede kullanılan yarı-yapılandırılmış form 18 maddeden, yöneticilerle görüşmede kullanılan form 8 maddeden oluşmaktadır. Formlarda, öğretmenlerin fen etkinliklerini hangi konu ve kavramlar bazında belirledikleri, ne sıklıkta yaptıkları, hangi yöntem ve teknikleri kullandıkları, aile katılımlarına yer verip vermedikleri, hangi kaynakları kullandıkları, sınıflarında hangi materyalleri bulduklarını, etkinliklerin uygulanmasında karşılaştıkları sıkıntıları, programlarındaki fen etkinlikleri hakkındaki düşünceleri gibi soruları içermektedir. Sınıf içi uygulamalara yönelik, görüşmelere ek olarak katılımcı gözlem şeklinde 6 okul öncesi öğretmeni en az 7 hafta boyunca gözlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin planlarında fen etkinliklerine yer verme durumlarına dair dokümanları incelenmiştir. Bu araştırmada çeşitleme dışında geçerliği sağlamak için, her duruma ait bilgiler ortaya konmuş, katılımcıların kendi görüşlerini ortaya koymaları için imkanlar oluşturulmuştur. Araştırmacının da okul öncesi öğretmeni olması ve tanıdık çevre ile iyi bir etkileşime sahip olması bu durumu kolaylaştırmıştır. Araştırmanın iç güvenirliliğini sağlamak için ise, ulaşılan veriler betimsel bir yaklaşımla doğrudan aktarılmış ve toplanan verilerin analizinde başka araştırmacıdan yararlanılmış ve sonuçlar teyit edilmiştir. Ayrıca sürecin en başında çalışma ile ilgili pilot çalışmalar da yapılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerin den oluşan farklı bir gruba görüşme formları uygulanarak soruların yeniden düzenlenmesi ve gruplandırılması yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın temel veri kaynaklarını görüşme, gözlem ve dokümanlar oluşturmaktadır. Dokümanlar yazılı kaynaklar olduğundan doğrudan değerlendirmeye alınmıştır. Fakat görüşme ve gözlemlerden elde edilen veriler ses kayıt cihazından bilgisayar ortamına aktarılmış ve birkaç kez dinlendikten sonra yazılı doküman haline getirilmiştir. Araştırmada, veriler kullanılan sorular dikkate alınarak betimsel analiz edilmiştir. Bu analiz türünde amaç, ulaşılan bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış şekilde okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011:224). Öğretmenlerle yapılan görüşme formundan elde edilen veriler, ilk 4 alt probleme yönelik temalar altında düzenlenip sunulmuştur. Bu temalar oluşturulurken araştırmanın güvenirliliği için 3 araştırmacının yardımından faydalanılmıştır. Yöneticilerle yapılan görüşmenin verileri ise, görüşme soruları çerçevesinde analiz edilmiştir.

3. Bulgular ve Yorumlar

Çalışmada öğretmenlerden elde edilen bulgular 4 tema altında düzenlenip sunulmuş ve ilgili çalışmalarla desteklenmiştir. Ayrıca yöneticilerden, doküman analizinden ve gözlemlerden elde edilen bulgularda sunulmuştur.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Fen Eğitiminin Yeri ve Önemi Hakkındaki Düşüncelerine İlişkin Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin 49'u fen eğitiminin yaparak-yaşayarak öğrenmeyi sağladığını, 45'i çocuğun kendisini ve çevresini tanımasını sağladığını ve 39'u öğrenmeye karşı motivasyonu artırdığını belirtmişlerdir. Harlen ve Rivkin'den aktaran Alisinanoğlu, Özbey ve Kahveci (2015:25), Doğru ve Aydoğdu, (2003) yapmış oldukları çalışmalarda, öğrencilerin günümüz çağında öğrenme-öğrenme sürecinde aktif olarak bilgiye kendilerinin ulaşmalarının sağlanmasının önemli olduğunu vurgulamışlardır. Bunun nedeni, çocukların fen eğitimi ile kalıcı öğrenme yaşantılarını elde edeceklerini düşünmeleri olabilir. Ayrıca yapılan doküman incelemelerinde öğretmenlerin kullandıkları yöntem-tekniklerin çocukların kalıcı öğrenmesine yardımcı olduğu, bu durumu gözlemledikleri ve değerlendirmelerinde belirttikleri görülmüştür. Bu nedenle fen eğitiminin öğretmenlerce kalıcı öğrenmeyi sağladığı, bu nedenle de uygulamalarında fen eğiti-

mine önem verdikleri düşünülmektedir. Kesicioğlu ve Alisinanoğlu (2009) yapmış oldukları araştırmada, okul öncesi dönemde uygulanan fen eğitiminin çocukların çevreleriyle ve doğayla etkileşime geçmede ve çevrelerindeki varlıkları tanımalarında önemli olduğunu ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin 28'i günlük planlarındaki fen etkinliklerini belirlerken çocukların ilgilerini, 23'ü ise ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmaktadırlar. Öğretmenlerin, fen etkinliklerini belirlerken göz önünde bulundukları kriterler incelendiğinde, çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını, etkinliği somutlaştırabilme durumunu ve çocukların yaş grubunu göz önünde bulunduran öğretmenler çoğunluktadır. İlgi ve ihtiyaçlarına göre etkinliklerine şekil veren öğretmenlerin, öğrencilerini merkeze aldıkları ve etkinliklerini böylece daha verimli geçirdikleri söylenebilir. Çocukların gelişim seviyelerine önem veren öğretmenler çoğunlukta değildir. Halbuki, öğretmen fen etkinliklerini, çocukların gelişim düzeylerini göz önünde bulundurarak şekillendirmelidir (Tahta, 2010:13). Her çocuğun farklı gelişim özellikleri gösterdiği düşünüldüğünde, öğretmenlerin bu kriterin üzerinde durmaması dikkat çekicidir.

Öğretmenlerin çoğunlukla bitkiler, hayvanlar, doğa, hava ve vücudumuz konularına yer verdikleri görülmüştür. Öğretmenlerin 40'ı bilimsel süreç becerilerinden kısmen haberdarken, 36'sı fen eğitiminin bilimsel süreç becerilerinden olan "gözlem" becerisine katkıda bulunduğunu düşünmektedirler. Öğretmenlerden, fen etkinliklerinin problem çözme becerisini ve bilimsel süreç becerilerinin gelişimini sağladığına yönelik görüş bildiren öğretmenlerin azınlıkta olması dikkat çekmiştir. Çünkü problem çözme fen eğitiminin amacına ulaşması adına uygun bir eylemdir. Problem çözerek birey bilgiye kendisi ulaşır ve bilgiyi kullanır. Günümüz toplumlarının en önemli amaçlarından biri de bu beceriyi kullanan bireyler yetiştirmektir (Şeonocak ve Taşkesenligil, 2005). Bilimsel süreç becerilerinin gelişiminde fen eğitiminin rolünü az bulan öğretmenlere karşılık söylenebilir ki; çocuklar merak ve araştırma duygularıyla keşfettileri fen kavramlarını okul öncesi kurumlarında yaparak-yaşayarak öğrendiklerinde, gözlem yapma, tahmin etme, neden-sonuç ilişkisi kurma ve ölçme gibi becerileri gelişim gösterir. Çocuklar dünya hakkındaki bilgileri de bilimsel süreç becerileri kullanarak edinir (Ceylan, 2012:113). Yapılan görüşmelerden, doküman incelemelerinden ve ders gözlemlerinden de hareketle öğretmenlerin çoğunluğunun fen etkinlikleriyle, bilimsel süreç becerilerinden gözlem becerisine katkıda buldukları belirlenmiştir. Ders gözlemlerinde uygulanan etkinliklerde, öğretmenlerin etkinliğe başlamadan önce ve etkinlik sırasında gözlem yapmalarını çocuklardan istemeleri, öğrencileri motive etme ve dikkatlerini toplama amacıyla bu beceriyi geliştirdikleri söylenebilir.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Fen Eğitimi Uygulamaya Yönelik Düşüncelerine İlişkin Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin 62'si MEB' in etkinlik havuzunda yer alan fen etkinliklerini yeterli görmemektedirler. Öğretmenlerin çoğunun Milli Eğitim Bakanlığı'nın program eki olarak hazırladığı etkinlik havuzundaki fen ile ilgili olan etkinlikleri yeterli görmedikleri belirlenmiştir. Sebep olarak bu dokümanın çocukların gelişim düzeyi açısından kolay ya da zor, malzeme gerektiren ve görüselin olmadığı etkinliklerden oluşması görülebilir. Doküman incelenmesinde bu örnek etkinliklere planda yer verildiği ancak uygulanmadığı ifadeleri görülmüştür. Bu bağlamda etkinlik havuzunun okulların fiziksel imkanları ve çevre koşulları düşünülmeden hazırlandığını da düşünülebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin 81'i fen uygulamalarında en fazla deney etkinliğine yer vermektedirler. Ayrıca bu konuda 52'si gözlem ve 36'sı gezi etkinliklerine yer veren öğretmenlerde bulunmaktadır. Öğretmenlerin uyguladıkları fen etkinlikleri türlerine bakıldığında ağırlıklı olarak deney etkinliğine yer verdikleri belirlenmiştir. Bu bağlamda daha genel geçer ve kanıksanmış olma özelliği olduğundan deney etkinlik türünün tercih edildiği öne sürülebilir. Daha az gerçekleştirilen mutfak çalışmaları, belgesel izleme gibi etkinliklerin, yeterli araç- gereç olmaması ve okulun fiziksel koşullarının yeterli olmaması sebebiyle uygulanmadığı düşünülebilir. Gezi, gözlem gibi açık havada gerçekleştirilebilecek olan etkinliklere verilen tereddütlü yanıtlar, bu durumun fiziksel şartların yetersizliği ya da kendilerini yetersiz hissetmelerinden kaynaklandığını düşündürmektedir. Bu sonuç benzer araştırmalar tarafından da desteklenmektedir (Alat, Akgümüş ve Cavali, 2012). Açık havada etkinliklerin çocuk gelişimi ve eğitimi açısından çok önemli olduğu, fakat buna rağmen fazla uygulanmaması çocukların öğrenme fırsatlarına yönelik olan bir kayıp olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin 37'si haftada bir kez fen etkinliklerine yer vermekte, diğerleri daha uzun aralıklarla fen etkinliklerini kullanmaktadırlar. Bu durumun öğretmenlerin kendilerini fen alanında eğitimsel açıdan yeterli bulup bulmamalarından kaynaklı olduğu düşünülebilir. Saçkes, Akman ve Trundle (2012), okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında bilimsel kavramları öğretmeye daha az zaman ayırmalarının en önemli sebeplerinden birini, temel bilimsel kavramlara ilişkin yeterli alan bilgisine sahip olmadıklarına bağlamıştır.

Öğretmenlerin 29'u fen etkinliklerini planlarken ve uygularken çocukların hem gelişim seviyelerini hem de araç-gereç bulunma durumunu göz önünde bulundurmaktadırlar ve ayrıca etkinliğin ilgi çekiciliği de belirtilen ifadeler arasındadır. Ulcay (1989:37) tarafından yürütülen çalışmada benzer ifadelerle rastlanmıştır. Öğretmenlerin sınıflarında fen

ile ilgili olan materyallerden ya da materyale ulaşabilme durumuna göre etkinliklerine yön verdikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin günlük planlarında mevcut materyallere göre fen etkinliklerinde “beklenen şekilde uygulanmadı ya da uygulanmadı” şeklinde notlar düştükleri de tespit edilmiştir. Bu durum, öğretmenlerin kendi yaratıcılıklarını kullanarak değil de daha çok hazır ve mevcut olanı kullanmayı tercih ettikleri şeklinde yorumlanabilir.

Fen eğitiminde öğretmenlerin 47’si deney, 36’sı soru cevap, 34’ü gözlem tekniğini kullanmaktadırlar. Karamustafaoğlu ve Kandaz (2006), Karaer ve Kösterelioğlu (2005) yapmış oldukları çalışmalarda benzer bulgulara ulaşmışlardır. Bu durum farklı yöntem ve tekniklerin öğretmenler tarafından kullanılmadığı ve fen eğitimi denilince ilk akla gelen deney etkinliğini tercih ettikleri şeklinde yorumlanabilir. Yöntem-teknikleri belirlerken en fazla dikkat ettikleri kriter, çocuklarda motivasyonu sağlama fonksiyonudur, daha sonra gelişim düzeyleri gelmektedir. Literatürde benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Ulcay, 1989:37). Okul öncesi öğretmenlerinin 58’i fen uygulamalarında aile katılım etkinliklerine yer vermekte ve bu katılımın çocuklar üzerinde etkili olduğunu düşünmektedirler. Aile katılım etkinliklerini gerçekleştirilmeyen öğretmenlerin, velilerini fen etkinliği konusunda tam olarak bilinçlendiremediği, bundan dolayı da ailelerin fen kavramını duyduklarında çekindikleri, fen alanında velilerin bilgi eksiklikleri yaşadıkları, bu sebeple de görev almak istemedikleri ve iletişim kuramadıkları düşünülebilir. Zembat (2012), öğretmen-ebeveyn arasında yaşanan çatışmalara ışık tutacak çalışmasında benzer noktalara dikkat çekmiştir. Ayrıca yeterince uygulanmama sebebine öğretmen açısından bakıldığında ebeveynin sınıfa gelmesinden hoşnut olmadıkları ve karışıklığa sebep olduğunu düşündükleri yorumlanabilir. Öğretmenlerin 62’si lisans eğitimlerinde aldıkları fen eğitiminin yeterli olmadığını düşünmektedirler. Fen merkezinde bulunan araç-gereç ve materyaller ise en çok insan vücudu maketi, büyüteç, dünya maketi şeklindedir.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Fen Eğitimi Sırasında Yaşadıkları Sorunlar ve Çözüm Önerilerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin 35’i fen eğitiminde materyal eksikliği konusunda sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Öğretmenlerin 11’i öğrencilerde motivasyon sağlayamama konusunda sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin 9’u fen eğitiminde kalabalık sınıf hususunda sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin bir kısmı da, alan yetersizliği, deney sonucunda tutarsızlık yaşama, kavramları somutlaştıramama, etkinliklerin uzun zaman alması, gezi ve bahçe etkinliklerinin yapılamaması, çocukların öğrenememesi, soruları cevaplayamama, tehlikeli durumlar yaşama, yardımcı personelin olmaması ve MEB’ in internet erişimini kısıtlaması gibi problemler yaşadıklarını belirtmişlerdir. Literatürde bazı araştırmalarda da benzer sonuçlara rastlanmıştır (Alat, Akgümüş ve Cavalı, 2012). Okul öncesi öğretmenlerinin hizmet içi eğitim almayı isteme durumlarına bakıldığında, öğretmenlerin 57’si kendilerini geliştirmek, farklı yöntem ve teknikleri öğrenebilmek adına böyle bir eğitimi istemektedirler.

Öğretmenlerin çoğunluğunun fen merkezinin olmadığı ve dolayısıyla materyallerinin olmadığı tespit edilmiştir. Okullara bakıldığında fen merkezlerinde daha çok insan vücudu maketi, büyüteç, dünya maketi, bitkiler, hayvan maketleri, diş fırçası ve maketi, miknats gibi malzemelerin daha çok bulunduğu görülmüştür. Her çocuğun kendisine ait fen malzemelerinin olması düşüncesinin öğretmenlerde hakim olduğu söylenebilir fakat böyle bir durumda da sınıflardaki alan yetersizliği problem oluşturabilir. Malzemelerinin tam olmadığını düşünen öğretmenlerin, okul idaresi tarafından fen eğitimine gerekli önemin verilmediğini, malzemelerin pahalı olduğunun bahane edildiğini, müfettişin teftiş zamanlarında malzemelerin bilinçsiz olarak bir anda geldiğini düşündükleri anlaşılabılır. Öğretmenlerin kendilerinin materyal geliştirme düşüncesinden uzak durdukları da söylenebilir. Halbuki öğretmen günlük hedef ve kazanılması beklenen davranışlar çerçevesine uygun olarak birçok materyali bu merkezde fonksiyonel hale getirebilir (Alisananoğlu, Özbey ve Kahveci, 2015:28). Aysu ve Aral (2016) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenler çocukların en az ilgi gösterdiği öğrenme merkezlerinden biri olarak fen merkezini belirttikleri, sebep olarak da öncelikle malzeme yetersizliği, çocukların kendilerine hitap etmediğini düşünmesi, alanın geniş olmaması gibi cevaplar verdikleri ifade edilmiştir. Ayrıca bu çalışmada yapılan gözlemlerde, çalışmada sadece 4 sınıfta fen ile ilgili olarak sadece akvaryumun bulunduğu, birinin ise boş olduğu, bu akvaryumların çocuklara göre yüksek bir dolabın üzerine konulduğu dikkati çeken bir durum olarak belirtilmiştir. Haseski Demir’in (2015) çalışmasında kurumlardaki fen merkezlerinin araç-gereçler bakımından zayıf ve yetersiz olduğu, var olan materyallerin ise etkili bir şekilde kullanılmadığı belirlenmiş, MEB tarafından okul öncesi eğitim kurumlarına daha fazla destek verilmesinin önemi vurgulanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin hiçbirinin fen eğitimi alanında hizmet içi eğitim almadıkları ve böyle bir eğitimden faydalanmak istedikleri belirlenmiştir. Ünal ve Akman’ın (2006) yapmış oldukları araştırma da bu bulguyu destekler niteliktedir. Öğretmenlerin fen etkinlikleri ile ilgili en çok materyal eksikliği, çocuklarda motivasyonu sağlayamama ve sınıf mevcudu konularında problem yaşadıklarını belirlenmiştir. Karamustafaoğlu ve Kandaz (2006), yapmış olduğu çalışmada, öğretmenlerin benzer problemler yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Etkili Bir Fen Eğitimi İçin Önerilerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin 38'i etkili bir fen eğitimi için çocuk sayısı kadar materyal olması gerektiği yönünde önerilerde bulunmuşlardır. Öğretmenlerin 14'ü etkili bir fen eğitimi için, planda daha fazla fen etkinliklerine yer verilmesi gerektiği konusunda öneride bulunmuştur. Öğretmenlerin 11'i etkili bir fen eğitimi için, fiziksel koşulların iyileştirilmesi ve kurumlarda bilim sınıfı oluşturulması gerektiği konusunda öneride bulunmuştur. Öğretmenlerin kendilerinin materyal geliştirme düşüncesinden uzak durdukları da söylenebilir. Halbuki öğretmen günlük hedef ve kazanılması beklenen davranışlar çerçevesine uygun olarak birçok materyali bu merkezde fonksiyonel hale getirebilir (Alisinanoğlu, Özbek ve Kahveci, 2015:28). Ayrıca, öğretmenler bilgilendirici seminerler düzenlenmesi, fen ile ilgili kaynakların artırılması, okullarda laboratuvar ortamının olması, fen merkezlerinin zenginleştirilmesi, veli-öğretmen işbirliğinin sağlanması, öğretmenlerin konuya hakim ve yaratıcı olması, gezi çalışmalarının artırılması, bilimsel yaklaşımın benimsenmesi, etkinlik havuzu geliştirilmesi, sınıf mevcudunun azaltılması, yardımcı personelin işe koşulması gibi önerilerde bulunmuşlardır.

Yöneticilerin Okul Öncesi Dönemde Fen Eğitiminin Yeri ve Önemine İlişkin Düşünceleri

Tablo 1. 1. Soru İçin Yöneticilerin Verdikleri Cevapların Analizi

Görüşler	Katılımcı İfadeleri	f	%
Yeterince uygulanıyor,	Y1, "Öğretmenlerim aldıkları eğitimin hakkını veriyorlar. Ellerinden geldiğince fen etkinliklerini yapıyorlar. Ben çalışmalarının bir kısmını sınıf ziyaretlerimde ve teftişlerimde görüyorum"	15	75
Yaparak-yaşayarak öğrenmeyi sağlıyor,	Y8 "Fen etkinliklerini biz okul olarak önemsiyoruz. Çünkü en iyi öğrenmenin yaparak- yaşayarak öğrenme ile olduğunun farkındayız. Bu kapsamda fen etkinliklerini sayıca fazla tutmaya çalışıyorlar....."	4	20
Plan baz alınıyor,	Y6, "Uygulamalarda aylık ve günlük planlar mutlaka gözetiliyor bizim okulumuzda ve planlardaki fen etkinlikleri birebir uygulanıyor. Planın dışına çıkılmıyor"	4	20

Yöneticilerin 15'i kurumlarında fen eğitiminin yeterince uygulandığı düşüncesindedirler. Yöneticilerin 4'ü fen eğitiminin yaparak-yaşayarak öğrenmeyi desteklediğini belirtmişlerdir. Yöneticilerin 12'si fen eğitimi ile kıyaslandığında kurumlarında en fazla sanat etkinliğinin uygulandığını, bunun da çoğunlukla görselliğin önemli görüldüğünden kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Yöneticilerin 13'ü fen eğitiminin uygulanması için sınıf mevcudlarını uygun bulmaktadırlar. Yöneticilerin 14'ü kurumlarında fen etkinliği olarak en fazla deney etkinliğinin uygulandığını belirtmişlerdir. Yöneticilerin 18'i kurumlarında uygulanan fen etkinliklerinde öğretmenlerine destek olduğunu belirtirken, yöneticilerin bazıları ulaşım sorunu ya da öğretmenlerin isteksiz olması gibi sorunlarla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin en önemli sorunu olan materyal yetersizliği için, yöneticilerin 11'i imkanlarını zorladıklarını ifade etmişlerdir. Yöneticilerin 15'i öğretmenlerinin fen alanında hizmet içi eğitim almalarının gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Yöneticilerin 9'u etkili bir fen eğitimi için, öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri gerektiği önerisinde bulunmuşlardır. Yöneticilerin 5'i etkili bir fen eğitimi için, gezi prosedürünün iyileştirilmesi gerektirdiği konusunda önerilerde bulunmuştur. Okul yöneticilerinin öğretmenlerin fen etkinlikleri uygulamak için hizmet içi eğitim almaları gerektiği konusunda düşüncelerine bakıldığında yöneticilerin % 75'i almalarının gerek olduğunu, % 25'i ise eğitim almalarına gerek olmadığını belirtmişlerdir. Yöneticilerin çoğunluğunun okullarında fen etkinliklerinin yeterince uygulandığı ve fen eğitiminin yaparak-yaşayarak öğrenmeyi desteklediğini düşündükleri belirlenmiştir. Bunu, sınıfların panolarındaki faaliyet örneklerinden, sınıf teftişlerindeki fen merkezi gözlemlerinden, yapılan gezi ve bahçe çalışmalarından ve öğretmenlerinin uygulamalarından yola çıkarak belirttikleri düşünülmüştür. Fen merkezinin güncellenmediğini belirten idarecilerin bunu gözlemleri sonucunda ifade ettiklerinden hareketle söyledikleri düşünülmektedir. Öğretmenlerin bu konuya özen göstermediği, mevcut malzemelerin dışına çıkılmadığı idareciler tarafından düşünülebilir. Fakat öğretmenlerin fen eğitimi ile ilgili yaşadıkları en büyük sorunun, fen merkezinde yeterli materyal bulunmadığı yönünde bir bulguya ulaşılmıştır. Materyal konusunda yöneticiler ve öğretmenlerin birbirlerine zıt fikirlerde oldukları söylenebilir.

Tablo 2. 2. Soru İçin Yöneticilerin Verdikleri Cevapların Analiz Sonuçları

Görüşler	Katılımcı İfadeleri	f	%
Sanat etkinlikleri	Y5, "Sanat etkinlikleri çünkü veliler çok önemsiyor. Çocuklarının yaptıklarını görmek onları mutlu ediyor. Evlerinde de saklıyorlar bu ürünleri....."	12	60
Okuma-yazmaya hazırlık	Y1, "Okul öncesi eğitimde amacımız çocukları en iyi şekilde ilkökula hazırlamak. Bunun bilincinde olup okuma- yazmaya hazırlık çalışmalarına ağırlık vermek durumunda kalıyor öğretmenlerimiz"	7	35
Oyun-hareket	Y18, "Çocukların çoğu çok hareketli olabiliyor. Bu nedenle öğretmenlerimiz enerjilerini atmak adına oyun etkinliğine yer veriyorlar"	6	30

Görüşler	Katılımcı İfadeleri	f	%
Sanat	Görsellik önemli	6	50
	Sergi çalışmaları	3	25
	Kas gelişimi	3	25
Nedenler	Veliler için	2	16.6
	Okuma-yazmaya hazırlık	4	11.4
	Zihinsel gelişim	1	2.8
Oyun-hareket	Enerji atmak	4	13.3
	Eğlenerek öğrenmek	2	6.6

Fen etkinlikleri ile karşılaştırıldığında en çok sanat etkinliklerine yer verildiğini ifade eden idareciler, sebep olarak görsellik, sergi çalışmaları, kas gelişimine yardımcı olma ve velilerin çalışmaları görmek istemesi gibi durumları sunmuşlardır. Eğitimsel açıdan görselliğin ve ailelerin daha önemli bir yeri olduğu ortaya çıkmıştır. Kas gelişiminin ise sadece sanat etkinliği ile sağlanacak olmasının düşünülmesi ise yanlış bir algıdır. Okuma-hazırlık çalışmalarına ağırlık verildiğini söyleyen idarecilerin, ilkokula hazırlık ve zihinsel gelişimi sağlama açısından bu yanıtı verdikleri düşünülmektedir. Oyun ve harekete daha fazla yer verilmesinin nedeni olarak çocukların enerjilerini atmasına ve eğlenerek öğrenmelerine yardımcı olduklarını düşünmeleri olabilir. Aylık ve günlük planları incelenen öğretmenlerin çoğunun, planlarında sanat ve okuma-yazmaya hazırlık çalışmalarına daha sık yer verdikleri bulgusundan hareketle, yöneticilerin bu hususta öğretmenlerle aynı düşünceye sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 3. 3. Soru İçin Yöneticilerin Verdikleri Cevapların Analiz Sonuçları

Görüşler	Katılımcı İfadeleri	f	%
Yönetmeliğe uygun	Y3, "Sınıf mevcutlarını yönetmeliğe göre düzenliyoruz. Öğrenci sayısını 20' den fazla tutmuyoruz...."	13	65
Kalabalık	Y4; "... Fen uygulamalarına gelince de tabiki sorun oluyor. Kalabalık sınıfları olan öğretmenler gezi etkinliklerine katılmada isteksiz oluyorlar...."	7	35

Fen etkinlikleri açısından sınıf mevcutlarının uygun olup olmaması sorusuna idareciler, yönetmeliğe uygun olduklarını ifade etmişlerdir ve fen etkinliklerinin uygulanması adına uygun görmektedirler. Sınıfların kalabalık olduğunu ve bu nedenle öğretmenlerin zorlandığını belirten idareciler, öğretmenlerin bu nedenle fen etkinliklerine daha fazla ve ayrıntılı olarak yer vermediklerini belirtmişlerdir.

Tablo 4. 4. Soru İçin Yöneticilerin Verdikleri Cevapların Analiz Sonuçları

Kategori	Görüşler	f	%
Uygulanan etkinlikler	Deney	14	70
	Gözlem	12	60
	Gezi	12	60
Sorun yaşanma durumu	Destek oluyorum	18	90
	Ulaşım sorunu yaşıyoruz	2	10
	Öğretmenleri isteksiz görüyorum	1	5

Yöneticilerin, sınıflarda en çok deney etkinliğinin kullanıldığını düşündükleri belirlenmiştir. Bunun devamında gezi ve gözlem çalışmaları yapılmaktadır. Yöneticiler, deney etkinliğinin öğretmenler için en genel geçer tür olduğunu düşünmüş olabilirler. İdarecilerden bazıları, gezi ve gözlem çalışmalarında öğretmenlerine destek olduklarını belirtmişlerdir. Servis, ulaşım gibi durumlarda sorun yaşayan idareciler, bunu gezi prosedüründen ve araç bulamamadan kaynaklı belirtmiş olabilirler.

Tablo 5. 5. Soru İçin Yöneticilerin Verdikleri Cevapların Analiz Sonuçları

Görüşler	Katılımcı İfadeleri	f	%
İmkanlar zorlanıyor	Y11; "...Bazı malzemeler maddi olarak bizi ve okulumuzu yoruyor. Bu nedenle imkanları zorluyoruz diyebiliriz...."	12	60
Sorun yaşanmıyor	Y12, "Biz materyal konusunda sorun yaşamıyoruz. Alınan malzemeler tasarruflu ve temiz bir şekilde öğretmenlerimiz tarafından birkaç dönem boyunca kullanılıyor...."	8	40
Öğretmenler yapabilmeli	Y6;"Materyaller konusunda bence bütün yük idareye kalmamalı. Sadece satın alınarak mı malzemeye ulaşıyor. Öğretmenler de bu konuda sorumluluk almalı...."	2	5

Öğretmenlerin yöneticilerden materyal konusunda sık sık talepte buldukları belirlenmiştir. Yöneticiler fen mater-

yalleri konusunda bilinçli olduğu fakat bu malzemelerinin tümünün karşılanmasının imkânlarını aştığından bahsetmiştir. Materyal sorunu yaşamadıklarını söyleyen idareciler, özel anaokullarında görevli olan kişilerdir. Bazı öğretmenlerin idarecilerden fen etkinliği alanında yardımcı personele ihtiyaç duyduğunu belirtmelerinden hareketle idarecilerin bunu gereksiz bulduğu ve öğretmenlerin kendilerinin yeterli olabileceği fikrinde oldukları söylenebilir.

Yöneticilerin çoğu öğretmenlerinin hizmet içi eğitime ihtiyacı olduğunu düşünmektedirler. Öğretmenleri yetersiz olduğundan değil, öğrenmenin yaşam boyu süren bir kavram olduğundan böyle düşündükleri söylenebilir. Mülakata katılan öğretmenlerin yarısından fazlası hizmet içi eğitim almak istediklerini, isteme nedenlerinin de kendilerini geliştirmek olduğunu belirtmişlerdir. Bu konuda yöneticilerle öğretmenlerin aynı fikirde oldukları söylenebilir. Yöneticilerle yapılan başka çalışmalar olmadığından çalışmanın desteklenmesi sağlanamamıştır.

Doküman İncelemesi ve Gözlemlerden Elde Edilen Bulgular

Gözlem sonucunda elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, 6 öğretmeninde yukarıdaki görüşmelerden elde edilen bulgularla paralel sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür. Gözlem yapılan öğretmenlerin, fen eğitimini gerçekleştirmeden önce planlarının ve kullanılacak malzemelerin hazır olduğu görülmüştür. Bu durumun öğretmenlerde ve çocuklarda motivasyona olumlu anlamda katkıda bulunduğu söylenebilir. Ayrıca öğretmenler bu malzemelerle çocukların dikkatini çekmede başarılı olmuşlardır. Buradan hareketle öğrencilerin, fen etkinliğine istekli katıldıkları, meraklı oldukları, devamlı sorular yönlendirdikleri ve mutlu tavırlar sergiledikleri düşünülebilir. Öğretmenler yaptıkları etkinliklerle kazanım ve göstergelere ulaşmaya çalıştılar. Değerlendirme yapabilmek için çocuklara sorular yönlendirdiler ve cevapları not aldılar. Bu şekilde öğretmenlerin çocuklardan geribildirim alarak hem çocukları hem de kendilerini değerlendirdikleri söylenebilir. Öğretmenlerin fen merkezleri vardır fakat nitelikli ve alışlagelmişin dışında materyallerin bulunduğu söylenemez. Durum böyleyken öğretmenlerin kendilerinin farklı malzemeler kullanarak bazı materyalleri yapabilecekleri ve kullanabilecekleri söylenebilir. Zaten fen eğitiminde kullanılan farklı materyallerin çoğu yüksek maliyetli ya da ulaşılamaz özellikte değildir. Yöneticiler de bu konuda öğretmenlerini kendilerinin materyal geliştirebileceğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin fen etkinliklerinde yer verdikleri konular, suyun emilmesi, havanın kuvveti, parmak izi, mikroplar, mıknaş ve kelebeğin oluşumu konularıdır. Konuların sadece fen etkinliğinde kaldığı ve tüm güne yayılmadığı tespit edilmiştir. Bu durum etkinliğin etkili ve anlamlı olması adına olumsuzdur. Bu etkinliklerde kullandıkları yöntem-teknikler ise; anlatım, soru-cevap, tartışma, gösterip yaptırma, oyun, gezi, gözlem ve çizim yaptırmadır. Çocukların etkili öğrenmesini gerçekleştiren metotlar, kendilerinin aktif olarak katıldıklarıdır. Öğretmenlerin genel itibarıyla bunu sağladıkları söylenebilir. Fakat öğretmenlerin etkinliklerde bilimsel süreç becerilerinin ayrı olarak yer almadığı ve üzerinde durulmadığı dikkat çekmiştir. Bu durumun öğretmenlerin bilimsel süreç becerinin ne olduğu ve öneminden haberdar olmadıklarından kaynaklandığı düşünülebilir.

4. Sonuçlar ve Öneriler

- Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin çoğunun, fen eğitiminin yaparak-yaşayarak öğrenmeyi sağladığını düşünmelerinden dolayı, fen eğitime önem verdikleri sonucuna ulaşılmıştır.
- Erken yaşlarda verilen fen eğitiminin çocukların bilimsel süreç becerilerini geliştirme, gelecekte feni sevme gibi fonksiyonlarını düşünen öğretmenlerin azınlıkta olduğu sonucuna varılmıştır.
- Yapılan görüşme ve ders gözlemlerinden hareketle, fen eğitiminde en çok deney, soru-cevap, anlatım gibi yöntem-tekniklere yer verildiği, farklı uygulamaların olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Öğretmenlerin gelişmek adına hizmet içi eğitim almaları düşüncesinde oldukları, yöneticilerin de aynı fikirde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin tümünün lisans eğitimleri süresince fen eğitimi aldığı fakat meslek hayatlarındaki uygulamaları için yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Sınıf mevcudunu fen eğitiminin uygulanması açısından uygun görmeyen öğretmenlerin çoğunlukta olmasına karşılık, yöneticilerin yeterli gördüğü ve sorumluluğu öğretmende gördüğü sonucuna varılmıştır.
- Okullarda bulunan materyal sorununun çözümünde salt idarenin değil, öğretmenin de çabalarının gerekli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Yöneticilerin çoğunun kurumlarında fen eğitiminin yeteri kadar uygulandığı ama fen etkinliği ile kıyaslandığında en çok sanat ve okuma-yazmaya hazırlık etkinliklerinin gerçekleştirildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bunun nedeni olarak, kurumlarda okuma-yazmaya hazırlık çalışmalarının ve veli beklentilerinin daha çok dikkate alındığı belirlenmiştir.
- Yöneticiler okullarında uygulanan gezi-gözlem etkinliklerinde, sınıfların kalabalık olması ve gezi prosedüründe yaşanan aksaklıklar sebebiyle sorunlar yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.
- Ders gözlemlerinde, öğretmenlerin hazır planları kullandıkları, bu sebeple fen etkinliklerine de az yer verildiği sonucuna varılabilir.

- Fen eğitimi kapsamında aile katılım etkinliklerini uygulayan öğretmenlerin velilerden olumlu dönüt aldığı ve sürecin verimli geçtiği sonucuna varılmıştır. Bunun yanında velilerin isteklerinin ve ayıracak zamanlarının olmadığı için fen etkinliklerinde aile katılımı yapamayan öğretmenlerin de olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmadan hareketle, okul öncesi öğretmenlerinin yetiştikleri lisans eğitiminde sadece teorik anlamda değil, uygulama becerilerinin gelişmesi adına uygulama ve materyal geliştirmeye yönelik olarak eğitim almaları sağlanabilir. Öğretmenlerin çeşitli etkinlik türlerini görmeleri adına kurs, seminer ve hizmet içi eğitim gibi faaliyetlerin sık sık uygulanması ve öğretmenlerin katılım göstermeleri sağlanabilir. Okul öncesi eğitim programı, kazanım ve göstergeler bazında fen eğitiminin uygulanabilirliği açısından derinlemesine incelenebilir. Çocukların bilimsel süreç becerilerini geliştirici fen etkinlikleri eğitim programı oluşturulup, öntest-sontest olarak uygulanarak çocukların gelişimlerinin karşılaştırılması içerikli bir araştırma yapılması akademik yazına katkı sağlayacaktır. Ayrıca böyle bir programda yer alacak etkinlikler öğretmenlerce materyal olarak kullanılabilir.

5. Kaynakça

- Adak, M. (2006). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin fen eğitimine yönelik tutumları ile düşünme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aktaş Arnas, Y. (2002). Okul öncesi dönemde fen eğitiminin amaçları. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi, 6(7), 1-6.
- Aktaş Arnas, Y., Aslan, D. ve Günay Bilaloğlu, R. (2014). Okul öncesi dönemde fen eğitimi (4. baskı). Ankara: Vize Basın Yayın.
- Akman, B. (2003). Bilim ve Çocuk. Çoluk Çocuk, (22), 23.
- Akman, B., Uyanık Balat, G. ve Güler, T. (ed.). (2013). Okul öncesi dönemde fen eğitimi. Ankara: Pegem Akademi.
- Alat, Z., Akgümüş, Ö. ve Cavalı, D. (2012). Okul öncesi eğitimde açık hava etkinliklerine yönelik öğretmen görüş ve uygulamaları. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8(3), 47-62.
- Alisanoğlu, F., Özbey, S. ve Kahveci, G. (2015). Okul öncesi ve fen eğitimi (3. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Alisanoğlu, F., Özbey, S. ve Kahveci, G. (2011). Okul öncesinde fen eğitimi. İstanbul: Maya Akademi.
- Andaç, D. (2003). Fen eğitiminde güncel yaklaşımlar. Çoluk Çocuk, (22), 24-25.
- Arı, M. ve Çelebi Öncü, E. (2005). Okul öncesi dönemde fen-doğa ve matematik uygulamaları (etkinlik örnekleri) (2. baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Argun, Y. (2004). Okul öncesi dönemde yaratıcılık ve eğitimi. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aysu, B. ve Aral, N. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme merkezleri hakkındaki görüş ve uygulamalarının incelenmesi, Kastamonu Eğitim Dergisi, 24(5), 2561-2574.
- Bosse, S., Jacobs, G. and Anderson, T.L. (2009). Science in the (early years): Science in the air. Young Children, 2(3), 10-16.
- Ceylan, R. (2012). Okul öncesi öğretim programında yer alan amaç ve kazanımların bilimsel temel süreç becerileri açısından değerlendirilmesi. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 34, 112-127.
- Çamlıbel Çakmak, Ö. (2006). Okul öncesi öğretmen adaylarının fene ve fen öğretimine yönelik tutumları ile bazı fen kavramlarını anlama düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Dağlı, H. (2014). Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan fen eğitiminin içeriği konusunda öğretmen görüşlerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Doğru, M. ve Aydoğdu, M. (2003). Fen bilgisi öğretiminde kullanılan yöntemlerde karşılaşılan sorunlar ile ilgili öğrenci görüşleri. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (1), 150-158.
- Erbaş, S., Ergül, R., Şimşekli, Y. ve Özdilek, Z. (2002). Okul öncesi dönemde fen eğitimi. Bursa: Ekin Kitabevi.
- Gönen, M. ve Uyar Dalkılıç, N. (2003). Çocuk eğitiminde drama yöntem ve uygulamalar. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Güler, D. ve Hazır Bıkmaz, F. (2002). Ana sınıflarında fen etkinliklerinde gerçekleştirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri. Eğitim Bilimleri ve Uygulama, 1(2), 249-267.
- Haseski Demir, F. (2015). Okulöncesi eğitim kurumlarında fen eğitiminde kullanılan materyallerin okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale
- Kallery, M. (2004). Early years teachers' late concerns and perceived needs in science: An Exploratory Study. European Journal of Teacher Educations, 27(2), 147-164.
- Kallery, M. Psilos, D. ve Tselfes, V. (2009). Typical didactical activities in the greek early- years science classroom . Do they promote science learning?. International Journal of Science Education, 31(9), 1187-1204.
- Kandır, A., Can Yaşar, M. ve Tuncer, N. (2012). Okul öncesi dönemde fen eğitimi. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Karaer, H. ve Kösterelioğlu, M. (2005). Amasya ve Sinop illerinde çalışan okul öncesi öğretmenlerinin fen kavramlarının öğretilmesinde kullandıkları yöntemlerin belirlenmesi. Kastamonu Eğitim Dergisi, 13(2), 447-454.

- Karamustafaoğlu, S. ve Kandaz, U. (2006). Okul öncesi eğitiminde fen etkinliklerinde kullanılan öğretim yöntemleri ve karşılaşılan güçlükler. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 65-81.
- Kesicioğlu, O. S. ve Alisinanoğlu, F. (2009). Ebeveynlerin okul öncesi dönemdeki çocuklarına (60-72 Ay) yaşadıkları doğal çevre deneyimlerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(29), 1-14.
- Kıldan, O. ve Pektaş, M. (2009). Erken Çocukluk döneminde fen ve doğa ile ilgili konuların öğretilmesinde okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 113-129.
- Özbek, S. (2009). Okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimine ilişkin görüşleri ve uygulamalarının incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Pepeler Ünal, M. (2006). Okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimine karşı gösterdikleri tutumların çocukların fen süreçlerini kullanmalarına etkisinin incelenmesi, (Ankara-Malatya örneği) Bilim Uzmanlığı Tezi. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Şaçkes, U. Akman, B. ve Trundle, K.C.(2012). Okul öncesi öğretmenlerine yönelik fen eğitimi dersi lisans dönemindeki öğretmen eğitimi için bir model önerisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 6(2),1-26.
- Şahin, F. (2000). Okul Öncesinde fen bilgisi öğretimi ve aktivite örnekleri. İstanbul: Ya-Pa Yayıncılık.
- Şenocak, E. ve Taşkesenligil, Y. (2005). Probleme dayalı öğrenme ve fen eğitiminde uygulanabilirlik. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(2), 359-366.
- Şimşek, N. ve Çınar, Y. (2008). Okul öncesi dönemde fen ve teknoloji öğretimi. Ankara: Anı yayıncılık.
- Tahta, F. (2010). Erken çocuklukta fen eğitimi ve eğlenceli deneyler. Ankara: Eğiten Kitap.
- Thwaite, A. ve McKay, G. (2013). Five years olds doing science and technology. How teachers shape the conversations. *Australian journal of language and literacy*, 36(1), 28-37.
- Ulcay, S. (1989). Okul öncesi eğitimde fen bilgisi programları Ya-Pa okul öncesi eğitimi ve yaygınlaştırılması semineri içinde (36-40). İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Ünal, M. ve Akman, B. (2006). Okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimine karşı gösterdikleri tutumlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 251-257.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (8.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zembat, R. (1994). Okul öncesi eğitim kurumlarında yönetici özellikleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (6), 313-323.
- Zembat, R. (2012). Okul öncesi öğretmenlerinin okul yöneticisi meslektaşları ve aileler bağlamında algıladıkları çatışma durumlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(163), 203-215.

**Bu Sayfa Dizgi Gereği
Boş Bırakılmıştır.**



Kastamonu Üniversitesi Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü Öğrencilerinin Kütüphane Kaygısı

Library Anxiety Among the Students of the Department of Information and Records Management, Kastamonu University

Güler DEMİR^a, Ayşenur GÜNEŞ^a, İlker ÇAKMAKKAYA^a

^aKastamonu Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü, Kastamonu, Türkiye.

Öz

Kütüphane kaygısı öğrencilerin başarısı üzerinde olumsuz etkiler oluşturan, hatta kütüphane kullanımından kaçınılmasına yol açan yaygın bir durumdur. Bu çalışmanın temel amacı, Kastamonu Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü lisans öğrencilerinin kütüphane kaygısı olup olmadığını saptamak, varsa bu kaygının düzeyini değerlendirmektir. Ayrıca öğrencilerin kütüphane kaygısının “sürekli kaygı” (trait anxiety) ile ilgisi olup olmadığı da araştırılmaktadır. Kastamonu Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü 2006 yılında kurulmuş ve 2014 yılında da öğrenci kabul etmeye başlamıştır. Şu anda (2015) mevcut toplam öğrenci sayısı (45 birinci sınıf ve 33 ikinci sınıf öğrencisi ile) 78’e ulaşmıştır. Çalışmada önce örneklem olarak alınan 57 lisans öğrencisine Zung Kendi Kendini Değerlendirme Ölçeği (Zung Self Rating Scale) uygulanmış ve öğrencilerin durumluluk (state anxiety) ile sürekli kaygıları (trait anxiety) arasında bir ilişki olup olmadığı araştırılmıştır. Daha sonra Bostick’in Kütüphane Kaygısı Ölçeği (Bostick’s Library Anxiety Scale) aracılığı ile bu öğrencilerin kütüphane kaygısı ölçülmüştür. Araştırma/anket sonuçları söz konusu öğrencilerin aşağı yukarı % 77’sinin kütüphane kaygısı duyduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, öğrencilerin kütüphane kaygısının ortalama 40,8 düzeyinde olduğu saptanan sürekli kaygıları ile bağlantısı olmadığı da görülmüştür.

Abstract

It is already known that library anxiety is a common issue which causes many negative effects on students’ success and can even lead to library use avoidance. The main aim of this study is to examine if the undergraduate students of Information and Records Management in Kastamonu University have experienced library anxiety and to determine the level of experienced anxiety. It is also examined whether library anxiety they feel, was related to trait anxiety of those undergraduate students. The department of Information and Records Management in the Faculty of Science and Letters, in Kastamonu University was established in 2006 and began to admit students in 2014, and the current student population of the department (2015) has risen to 78. First, it was measured if there is a relationship between two variables; trait and state anxiety of 57 undergraduate students by Zung Self Rating Scale for depression. Then library anxiety was measured using the Bostick’s Library Anxiety Scale. The survey’s findings showed that about 77 percent of the students experienced library anxiety. Besides it was also found that the students’ library anxiety is independent from their trait anxiety which its level is 40,8.

Anahtar Sözcükler

üniversite öğrencileri
bilgi ve belge yönetimi
sürekli kaygı
durumluluk kaygı
kütüphane kaygısı

Keywords

university students
information and records
management
trait anxiety
state anxiety
library anxiety

1. Introduction

According to Williams and Williams (2011) motivation is probably the most important factor that educators can target in order to improve learning and is defined as the act or process of motivating; the condition of being motivating; a motivating force, stimulus, or influence; incentive; drive; something (such as a need or desire) that causes a person or student to act; and the expenditure of effort to accomplish results. However, anxiety can affect motivation, concentration and achievement negatively, causing physical distress and can prevent students from being successful (Eysenck, Derakshan, Santos, & Calvo, 2007, p. 337).

The word “anxiety” comes from the Greek word “anxietas” meaning “care, thought, anxious care or thought, trouble, or disquietude. According to Freud (2015, p. 139) anxiety is “an intense emotional response caused by the preconscious recognition that a repressed conflict is about to emerge into consciousness”. According to the American Psychiatric Association (APA) (2005), anxiety disorders which affect more than 25 million Americans are the most common of emotional disorders. It is believed that a mild level of anxiety increases success by forcing individuals to be more cautious; however severe anxiety situation affects achievement negatively (Yılmaz & Ocakçı, 2010, p. 16). It is well-known that everyone experiences symptoms of anxiety, but they are generally occasional and short-time, and do not cause vital problems. But when the cognitive, physical and behavioral symptoms of anxiety are persistent and also severe, and it causes distress in a person’s life to the point that it negatively affects his or her abilities to study, to work, to socialize or to manage daily tasks, it is considered to be beyond normal range (Rector, Bourdeau, Kitchen, & Joseph-Massiah, 2008, pp. 5-6).

General anxiety comprises two distinct but interrelated components, namely state anxiety and trait anxiety (Onwuegbuzie, Jiao & Bolstick, 2004, p. 26). While trait anxiety points out long term traits creating anxiety, state anxiety is anxiety which is specific to a situation. Anxiety as a personality trait is an individual’s average or normal level of anxiety, unrelated to the impact of situational variables. Library anxiety is considered to be among the most prevalent forms of academic-related anxiety, presumably because most students are compelled to use the library at some point in their programs of study (Onwuegbuzie et al., 2004, p. 29).

The concept of library anxiety was first coined by Constance A. Mellon (1986) who used the term “library anxiety” to describe the negative and uncomfortable feelings experienced by many university students when using, or contemplating using, the academic library. She conducted a qualitative study which included 6,000 students at a Southern university in the United States and it was found that 75 to 85 percent of students in each class described their initial response to the library in terms of fear or anxiety. The study had revealed that causes for this anxiety could be categorized in four groups: 1) the size of the library 2) a lack of knowledge about where everything was located, 3) a lack of knowledge about how to begin the research process, and 4) a lack of knowledge about what to do (Mellon, 1986, pp. 160-62). Especially, students believe that they do not possess the required skills to complete a research assignment can cause library anxiety. These anxious feelings can have a damaging effect on students’ learning and even a long term harmful effect on a students’ academic careers. Most often they are daunted by the size and complexity of the library. The library resources do not seem to be as friendly and intuitive as the search engines that students are familiar with (Walsh, 2011, p. 92).

SeyyedHosseini, Khosravi and BasirianJahromi (2014, p. 1) pointed that library anxiety among library users is a challenging topic in LIS field and they thought that it can be related with individuals’ feelings, emotions, sentiments; e.g. emotional intelligence. Priestner and Borg (2016, pp. 117-118) stressed self advocacy; giving exact information and fair and honest communication with users as significant factors reducing library anxiety. People with strong self advocacy skills have better outcomes academically, socially and economically.

A measure of library anxiety which has been used extensively is Bostick’s Library Anxiety Scale. Sharon Bostick identified five different antecedents of library anxiety, namely barriers with staff (perceptions that librarians and staff are unapproachable or preoccupied); affective barriers (stemming from a belief that the student holds inadequate skills); comfort with the library (concerning the general safety and welcoming nature of the library space); knowledge of the library (familiarity with the layout and policies); and mechanical barriers (ability to use and the operational condition of various mechanical equipment). She aimed to determine levels of anxiety in students with this tool named Library Anxiety Scale (LAS). Thus far, the Library Anxiety Scale has been considered as the most widely used instrument to measure library anxiety (Walsh, 2011, p. 92; Lawless, 2011, p. 17).

Despite the fact that the above descriptions are mostly related to anxiety feelings among American students using a huge, multifunctional and well equipped academic library, the tool Bostick invented is worth to be adapted by other countries such as Turkey, provided that regional and cultural differences are properly taken into account. As Erol Yılmaz

(2011, p. 371) mentioned, there are not enough studies related to the subject of library anxiety in Turkish librarianship literature. Yılmaz emphasizes (2011, p. 373) that so many criteria such as qualitative and quantitative characteristics of collections, personnel approach, working days and hours, ergonomic conditions could cause library anxiety. He thinks that one of the most important responsibilities of libraries is to make measures to relieve their users psychologically or emotionally. According to Börü (2000, p. ii) schools and all related organizations should provide both parents and students with psychological counseling and guidance to reduce these problems (Börü, 2000, p. 44). Yılmaz, Dursun, Güzeler and Pektaş (2014, p. 25) think that state and trait anxiety of university students are the issues which should be considered highly because they could negatively affect success of students. The roots of anxiety should be searched carefully and solved properly.

The hypotheses and the scope of the study:

The hypotheses of the paper are that the undergraduate students in the department of Information and Records Management in the Faculty of Science and Letters in Kastamonu University, feel library anxiety due to many factors such as lack of library knowledge, lack of support from library staff, lack of library comfort, etc., and that there is no relationship between the students' level of trait and the state anxiety. Within the scope of the study, library anxiety is examined particularly after anxiety and its related concepts are described in general sense, the results of the survey are analyzed in the light of what they suggest about the current state and at the end of the study suggestions are offered depending on the results of this research.

2. Methodology

As a research method, two successive surveys were conducted with the aforementioned students whose are between 18 and 21. The sample consists of total 57 students; 15 female and 9 male students in the first grade and 18 female and 15 male students in the second grade. Bostick's Library Anxiety Scale was used to evaluate library anxiety, based on her five dimensions of this anxiety, among the students after scoring with Zung Self Rating Scale to measure if there is a relationship between two variables (trait and state anxiety of them). Both of the questionnaire studies were conducted to the students to evaluate library anxiety levels of them and to evaluate whether the students experiencing anxiety also have trait anxiety and to examine how the level of trait anxiety affects the state anxiety as well. The Zung Self Rating Scale which consists of 20 items and the Bostick's Library Anxiety Scale which consists of 5 subscales with total 25 items were conducted manually on paper. Total number of study sample was 57, who were conducted, out of 78 students (including the first and second grade due to the fact that the department has been active for two years. The population of first grade students is 45 while the population of second grade students is 33). The survey forms were manually handed out to the students and they were briefly explained the nature of the study which included real or potential problems they face in the library when they go to the library and their feelings towards the library staff such as library collection, and library services when they are inside the library and/or when they use library and information sources remotely. First 20 statements were taken from Zung Self-Rating Anxiety Scale (SAS) as a rating instrument for anxiety disorders which was developed by William W.K. Zung. Every statement scored between 1-4 (A little of the time, some of the time, good part of the time and most of the time). While a person is answering the given questions, he or she was wanted to point out how much every statement is being applied to himself or herself. The following 25 statements scored between 1-5 (strongly disagreement, disagreement, neutrality, agreement, and strongly agreement). First 20 statements were included to evaluate trait anxiety while the following 25 statements were included to evaluate library anxiety.

The five subscales of the LAS (Library Anxiety Scale) and 25 statements which were categorized under these subscales are as follow: barriers with staff; affective barriers; comfort with the library; knowledge of the library; and mechanical barriers Results of the study are presented in the following sequence:

1. The data showing the rate of trait anxiety are represented in a general table.
2. The data showing the rate of library anxiety of the students in 5 different subscales.
3. General evaluations and suggestions.

The results from each individual scale showed that all participants had high library anxiety and their anxiety was not related with trait anxiety which scored significantly low in the scales. These results are consistent with the hypotheses of this study. There is not any significant correlation among the factors like sex of the students or status of being first grade or second grade students.

In scoring the SDS, a value of 1, 2, 3 and 4 is assigned to a response depending upon whether the item is worded positively or negatively. So, the scoring is as follow:

- None or a little of the time= 1
- Some of the time= 2
- Good part of the time= 3
- Most or all of the time= 4

However, when some items are reverse scored, the scoring is as follow:

- Most or all of the time= 1
- Good part of the time = 2
- Some of the time= 3
- None or a little of the time = 4

Scores are then calculated and individuals are given the following results:

- 20-44 Normal Range
- 45-59 Mild to Moderate Anxiety Levels
- 60-74 Marked to Severe Anxiety Levels
- 75-80 Extreme Anxiety Levels (Zung, 1965).

3. Findings

Trait Anxiety of the Students

Based on the scores of the students of the department of Information and Records Management in Kastamonu University, their current level of trait anxiety is low (40,8) and well within the normal range. Among the factors like sex of the students and status of being first or second grade students in this analysis, the results did not suggest any significant correlation among them. The chart below provides brief information on the trait anxiety of the students.

Table 1: Trait Anxiety of the Students

Gender		First Grade		Second Grade		Total General
Female	Score	606	Score	747	Score	1353
	Level	40,4	Level	41,5	Level	40.95
Male	Score	368	Score	609	Score	977
	Level	40,8	Level	40,6	Level	40,7
Total	Score	974	Score	1356	Score	2330
	Level	40,6	Level	41.05	Level	40,8

Library Anxiety of the Students

In this section, above mentioned five subscales of the LAS have been analyzed to evaluate the library anxiety of the first grade and second grade female and male students respectively.

Barrier with Staff

First grade female students:

The results showed that the average rate of agreement (the total rate of those who chose 'agree' is 37 % and 'strongly agree' is 23 % from the options) about the statements referring to barriers with staff is 60 %. The average rate of those who are 'neutral' is 18 %, the average rate of disagreement (the total rate of those who chose 'strongly disagree' is 8 %, and 'disagree' is 9 % from the options) about the statements referring to barriers with staff is 17 %. The average rate of missing value is 5 %. So, 60 % of the first grade female students' perceptions are that academic library staffs do not perform their duties properly and are not approachable, either.

Second grade female students:

The results showed that the average rate of agreement (the total rate of those who chose 'agree' is 34 % and 'strongly agree' is 24 % from the options) about the statements referring to barriers with staff is 58 %. The average rate of those who are 'neutral' is 22 %, the average rate of disagreement (the total rate of those who chose 'strongly disagree' is 6 % and 'disagree' is 11 % from the options) about the statements referring to barriers with staff is 17 %. The average rate of missing value is 3 %. Based on the Likert scoring, the percentage of perceptions of the second grade female students

about library staff indicate quite similar percentage with the one of the first grade female students; it is 58 %.

First grade male students:

According to the results the average rate of agreement (the total rate of those who chose 'agree' is 36 % and 'strongly agree' is 23 % from the options) about the statements referring to barriers with staff is 59 %. The average rate of those who are 'neutral' is 15 %, the average rate of disagreement (the total rate of those who chose 'strongly disagree' is 14 % and 'disagree' is 11 % from the options) about the statements referring to barriers with staff is 25 %. The average rate of missing value is 1 %. As a result, 59 % of the first grade male students' perceptions about librarians and other personnel who work in the library are likely to be a barrier causing library anxiety.

Second grade male students:

The results showed that the average rate of agreement (the total rate of those who chose 'agree' is 39 % and 'strongly agree' is 18 % from the options) about the statements referring to barriers with staff is 57 %. The average rate of those who are 'neutral' is 12 %, the average rate of disagreement (the total rate of those who chose 'strongly disagree' is 10 % and 'disagree' is 12 % from the options) about the statements referring to barriers with staff is 22 %. The average rate of missing value is 9 %. In a similar way, the percentage of perceptions of the second grade female students about library staff indicate very similar percentage with the one of the first grade female students; it is 57 %. The chart below provides an overview of how library anxiety affects the students' levels of library anxiety associated with barrier with staff.

Table 2: Barrier with Staff

		Agreement	Neutral	Disagreement	Missing
First Grade	Female	60 %	18 %	17 %	5 %
	Male	59 %	15 %	25 %	1 %
Second Grade	Female	58 %	22 %	17 %	3 %
	Male	57 %	12 %	22 %	9 %
Total		59 %	17 %	20 %	3 %

As a conclusion, among the factors like sex of the students and status of being first or second grade students in this analysis, the results did not suggest any remarkable correlation among them.

Affective Barriers

First grade female students:

Because the university has not large and complex library buildings, the first grade female students are not anxious about finding their way in the libraries (29% of them "strongly disagree" while 52% of them "disagree" about the statement, so the total average is 81 %). However, the average anxiety level of the students about other statements pointing out affective barriers is considerably high, it is 78 % (the total rate of those who chose 'agree' is 48 %, and 'strongly agree' is 30% from the options). The average rate of those who chose 'neutral' is 7%, the average rate of disagreement (the total rate of those who chose 'strongly disagree' is 5% and 'disagree' is 7 % from the options) about the related statements is 12 %. The average rate of missing value is 3 %.

Second grade female students:

The analysis pointed that the average rate of disagreement (the total rate of those who chose 'strongly disagree' is 29 %, and 'disagree' is 54 % from the options) about the statement that "I get confused and anxious when I try to find my way around the library" is 83 %. It is again due to the fact that the university libraries have not too large and complex buildings. Nevertheless, the second grade female students, like the first grade female students, were found to be experienced extremely high levels of library anxiety associated with affective barriers because the analysis showed that the average rate of agreement (the total rate of those who chose 'agree' is 46 % and 'strongly agree' is 35 % from the options) about the related statements is 81 %. The average rate of those who chose 'neutral' is 5 %, the average rate of disagreement (the total rate of those who chose 'strongly disagree' is 5 %, and 'disagree' is 9 % from the options) about the statements referring to affective barriers is 14%. The average rate of missing value is 0 %. Based on these results it can be concluded that both; the first and second grade female students have experienced library anxiety stemming from affective barriers at a similar rates (78 % to 81 %).

First grade male students:

When the survey participants from the first grade male students were asked about the statement that “I get confused and anxious when I try to find my way around the library”, most of them were found not to be anxious in this context, again, because of the small and simple library building constructions which can be reached and visited easily. The analysis showed that the average rate of disagreement (the total rate of those who chose ‘strongly disagree’ is 24 %, and ‘disagree’ is 52 % from the options) about the aforementioned statement” is 76 %. However, the first grade male students were found to have difficulties due to affective barriers, just like the other students. According to the responses to the related survey statements, the average rate of agreement (the total rate of those who chose ‘agree’ is 43 % and ‘strongly agree’ is 37 % from the options) about the related statements is 80 %. The average rate of those who chose ‘neutral’ is 2 %, the average rate of disagreement (the total rate of those who chose ‘strongly disagree’ is 8 %, and ‘disagree’ is 9 % from the options) about the statements referring to affective barriers is 17 %. The average rate of missing value is 1 %.

Second grade male students:

The analysis pointed that the average rate of disagreement (the total rate of those who chose ‘strongly disagree’ is 22 % and ‘disagree’ is 55 % from the options) about the statement referring to finding the way around the library is % 77. What is remarkable again is that while the second grade male students have not anxiety about finding their way around the library, like the first grade male students, they seem anxious due to affective barriers. Their responses to the related survey statements indicated that, the average rate of agreement (the total rate of those who chose ‘agree’ is 47 % and ‘strongly agree’ is 38 % from the options) is 85 %. The average rate of those who chose ‘neutral’ is 3 %, the average rate of disagreement (the total rate of those who chose ‘strongly disagree’ is 3 %, and ‘disagree’ is 8 % from the options) about the statements referring to affective barriers is 11 %. The average rate of missing value is 1 %. So, it can be said that, similar rates were observed among the four groups; the first and second grade female (78% to 81 %) and male students (80 % to 85 %) who have experienced anxiety associated with affective barriers. On the contrary, the percentages indicating the level of anxiety about finding the way around the library are considerably low for all of the groups; the first and second grade female (81% to 83 %) and male students (76% to 77 %) who disagreed about the related statement. The chart below provides an overview of how library anxiety affects the students’ levels of library anxiety associated with affective barriers.

Table 3: Affective Barriers

		Agreement	Neutral	Disagreement	Missing
First Grade	Female	78 %	7 %	12 %	3 %
	Male	80 %	2 %	17 %	1 %
Second Grade	Female	81 %	5 %	14 %	0 %
	Male	85 %	3 %	11 %	1 %
Total		81 %	4 %	14 %	1 %

Comfort with the Library

First grade female students:

The average anxiety level of the first grade female students about comfort with the library is considerably high again, because it is 87 % (the total rate of those who chose ‘strongly agree’ is 31 %, and agree’ is 56 % from the options). The average rate of those who chose ‘neutral’ is 1 %, the average rate of disagreement (the total rate of those who chose ‘strongly disagree’ is 5 % and ‘disagree’ is 7 % from the options) about the related statements is 12 %. The average rate of missing value is 0%.

Second grade female students:

Apparently, the average anxiety level of the second grade female students in the related context is high too because it is 84 % (the total rate of those who chose ‘strongly agree’ is 27 %, and agree’ is 57 % from the options). The average rate of those who chose ‘neutral’ is 5 %, the average rate of disagreement (the total rate of those who chose ‘strongly disagree’ is 5 % and ‘disagree’ is 4 % from the options) about the related statements is 9 %. The average rate of missing value is 2 %. As a result, participants from the both group; the first and second female students showed similar rates of anxiety change.

First grade male students:

The survey results showed that the average anxiety level of the first grade male students within the context of comfort with the library is remarkable high again because the ratio is 81 % (the total rate of those who chose 'strongly agree' is 30 %, and 'agree' is 51 % from the options). The average rate of those who chose 'neutral' is 7 %, the average rate of disagreement (the total rate of those who chose 'strongly disagree' is 5 % and 'disagree' is 5 % from the options) about the related statements is 10 %. The average rate of missing value is 2 %.

Second grade male students:

According to the survey results, the average anxiety level of the second grade male students within the context of comfort with the library is considerable high too due to the fact that the ratio is 87 % (the total rate of those who chose 'strongly agree' is 29 %, and 'agree' is 58 % from the options). The average rate of those who chose 'neutral' is 3 %, the average rate of disagreement (the total rate of those who chose 'strongly disagree' is 6 % and 'disagree' is 4 % from the options) about the related statements is 10 %. The average rate of missing value is 0 %. Once again, there was no significant difference between the factors namely, status of being first and second grade female or male students. As a result, it is clear that, again similar rates were observed among the four groups; the first and second grade female (87% to 84 %) and male students (81 % to 87 %) who have experienced anxiety associated with comfort with library. The chart below provides an overview of how library anxiety affects the students' levels of library anxiety associated with mechanical barriers.

Table 4: Comfort with the Library

		Agreement	Neutral	Disagreement	Missing
First Grade	Female	87 %	1 %	12 %	0 %
	Male	81 %	7 %	10 %	2 %
Second Grade	Female	84 %	5 %	9 %	2 %
	Male	87 %	3 %	10 %	0 %
Total		85 %	4 %	10 %	1 %

Knowledge of the Library

First grade female students:

The average anxiety level of the first grade female students associated with the subscale of knowledge of the library could be considered high too because it is 67 %. The total rate of those who chose 'strongly disagree' is 28 %, and 'disagree' is 39 % from the options. The average rate of those who chose 'neutral' is 15 %, the average rate of agreement (the total rate of those who chose 'strongly agree' is 7 % and 'agree' is 11 % from the options) about the related statements is 18 %. Finally, the average rate of missing value is 0 %.

Second grade female students:

The average anxiety level of the second grade female students in this context could be considered high again because it is 71 %. The total rate of those who chose 'strongly disagree' is 30 %, and 'disagree' is 41 % from the options. The average rate of those who chose 'neutral' is 10 %, the average rate of agreement (the total rate of those who chose 'strongly agree' is 8 % and 'agree' is 10 % from the options) about the related statements is 18 %. Finally, the average rate of missing value is 1 %.

First grade male students:

The results showed that the average level of anxiety caused by the lack of knowledge of library usage of the first grade male students could be considered high again because it is 68 %. The total rate of those who chose 'strongly disagree' is 29 %, and 'disagree' is 39 % from the options. The average rate of those who chose 'neutral' is 2 %, the average rate of agreement (the total rate of those who chose 'strongly agree' is 14 % and 'agree' is 16 % from the options) about the related statements is 30 %. Finally, the average rate of missing value is 0 %.

Second grade male students:

Similarly, the results indicated that the average level of related anxiety of the second grade male students should be considered high too because it is 75 %. The total rate of those who chose 'strongly disagree' is 32 %, and 'disagree' is 43 % from the options. The average rate of those who chose 'neutral' is 5 %, the average rate of agreement (the total rate of those who chose 'strongly agree' is 8 % and 'agree' is 12 % from the options) about the related statements is 20 %. Finally, the average rate of missing value is 0 %. Conclusively, it is evident that similar levels of related anxiety have been experienced by the members of four groups; the first and second grade female (67 % to 71 %) and male students (68 % to 75%). The chart below provides an overview of how library anxiety affects the students' levels of library anxiety

associated with knowledge of the library.

Table 5: Knowledge of the Library

		Agreement	Neutral	Disagreement	Missing
First Grade	Female	18 %	15 %	67 %	0 %
	Male	30 %	2 %	68 %	0 %
Second Grade	Female	18 %	10 %	71 %	1 %
	Male	20 %	5 %	75 %	0 %
Total		22 %	8 %	70 %	1 %

Mechanical Barriers with the Library

First grade female students:

The average anxiety level of the first grade female students' mechanical barriers with the library has the highest rate among the other kinds of library anxiety. Because the average rate of agreement (the total rate of those who chose 'agree' is 54 % and 'strongly agree' is 35 % from the options) is 89 %. The average rate of those who chose 'neutral' is 2 %, the average rate of disagreement (the total rate of those who chose 'strongly disagree' is 3 % and 'disagree' is 5 % from the options) about the related statements is 8 %. Additionally, the average rate of missing value is 1 %.

Second grade female students:

Similar results were obtained with the second grade female students, so they also have the highest rate among the other kinds of library anxiety. The average rate of agreement (the total rate of those who chose 'agree' is 61 % and 'strongly agree' is 30 % from the options) is 91 %. The average rate of those who chose 'neutral' is 1 %, the average rate of disagreement (the total rate of those who chose 'strongly disagree' is 3 % and 'disagree' is 5 % from the options) about the related statements is 8 %. Additionally, the average rate of missing value is 0 %.

First grade male students:

The similar results appeared with first grade male students because the average rate of agreement (the total rate of those who chose 'agree' is 59 % and 'strongly agree' is 28 % from the options) is 87 %. The average rate of those who chose 'neutral' is 2 %, the average rate of disagreement (the total rate of those who chose 'strongly disagree' is 4 % and 'disagree' is 5 % from the options) about the related statements is 9 %. Additionally, the average rate of missing value is 2 %.

Second grade male students:

The results suggested that second grade male students have also experienced library anxiety stemming from mechanical barriers in a high level. The average rate of agreement (the total rate of those who chose 'agree' is 57 % and 'strongly agree' is 29 % from the options) is 86 %. The average rate of those who chose 'neutral' is 0 %, the average rate of disagreement (the total rate of those who chose 'strongly disagree' is 5 % and 'disagree' is 9 % from the options) about the related statements is 14 %. Additionally, the average rate of missing value is 0 %. The outcomes showed similar results for both grades and sexes; they all have difficulties in this respect. So, the first and second grade female (89 % to 91 %) and male students (87 % to 86 %) have experienced library anxiety caused by mechanical barriers, in the highest level among other kinds of anxieties. The chart below provides an overview of how library anxiety affects the students' levels of library anxiety associated with mechanical barriers.

Table 6: Mechanical Barriers with the Library

		Agreement	Neutral	Disagreement	Missing
First Grade	Female	89 %	2 %	8 %	1 %
	Male	87 %	2 %	9 %	2 %
Second Grade	Female	91 %	1 %	8 %	0 %
	Male	86 %	0 %	14 %	0 %
Total		88 %	1 %	10 %	1 %

4. Conclusion and Recommendations

The results have showed that while the Zung Self Rating Scale scores for the students of the Faculty of Arts and Sciences, in Kastamonu University appear to be in a range that could be considered pretty "normal" (it is 40,8), high

scores on the Library Anxiety Scale (LAS) represent high levels of library anxiety. The results have indicated that 77 % of students' experience extremely high levels of library anxiety. So according to the results, library anxiety is experienced independent from trait anxiety. There is not a significant difference in all factors like sex of the students or status of being first or second grade students. Specifically, while the students showed the highest level of anxiety in the category of mechanical barriers (88 %), they tended to have lowest level of library anxiety associated with barriers with staff (59 %) and to knowledge of the library (70 %) respectively. Their anxiety levels in other categories show consistency with each other (the average rate referring to comfort with the library is 85 % and, to affective barriers is 81 %).

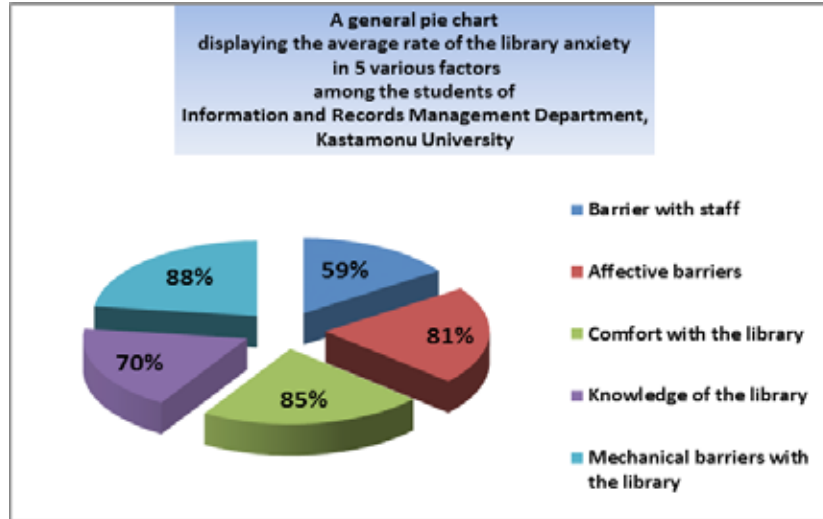


Figure 1: General Pie Chart

It is thought that the reason of the high rate of library anxiety of the students might arise from the fact that the libraries in Kastamonu University have just been developing and facing many problems such as inadequate budget, staff, technology, and infrastructure facilities. It is suggested that for university libraries in Kastamonu to provide adequate training programs for students to make them aware of library and information services and technology and also their benefits for them. However, the first thing should be done is to look for ways to improve library services and to take measures to solve the problems in this context.

Results of the study are presented in the following sequence:

1. The data showing the rate of trait anxiety are represented in a general table.
2. The data showing the rate of library anxiety of the students in 5 different subscales.
3. General evaluations and suggestions.

The results from each individual scale showed that all participants had high library anxiety scores and their anxiety was not related with trait anxiety which scored significantly low in the scales. These result are consistent with the hypotheses of this study. There is not any significant correlation among the factors like sex of the students or status of being first grade or second grade students.

5. References

- American Psychiatric Association (2005). *Let's talk facts about: What are anxiety disorders?* (Online address) : <http://www.fcphp.usf.edu/courses/content/rfast/Resources/anxietydisorders.pdf>
- Bostick, S.L. (1992). *"The Development and Validation of the Library Anxiety Scale."* (PhD diss., Wayne State University, 1992) Dissertation and Abstracts International, ProQuest (AAT 9310624).
- Börü, A. (2000). *Üniversite giriş sınavlarında öğrencilerin yaşadığı kaygı ve nedenleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Eysenck, M W., Derakshan, N, Santos, R., & Calvo, M. G. (2007). Anxiety and cognitive performance: Attentional control theory. *Emotion*, 7(2), 336–353.
- Freud, S. (2015). *Group psychology and the analysis of the ego*, Ankara: Gece Kitaplığı
- Lawless, Lenard J. (2011) "An Examination of Library Anxiety at Cape Breton University", *Evidence Based Library and Information Practice*, Vol.6. No. 3: 16-27.

- Mellon, Constance A. (1986) "Library Anxiety: A Grounded Theory and Its Development." *College & Research Libraries*, No. 47: 160-65.
- Onwuegbuzie, Anthony J., Jiao, Qun G., and Bolstick, Sharon L. (2004). *Library anxiety: Theory, research, and applications*, Oxford, UK: Scarecrow Press.
- Priestner, Andy & Borg, Matt (2016). *User experience in libraries: applying ethnography and human-centred design*, New York: Routledge.
- Rector, Neil A., Bourdeau, Danielle, Kitchen, Kate and Joseph-Massiah, Linda (2008). *Anxiety disorders: an information guide*, Toronto, Canada: Centre for Addiction and Mental Health.
- SeyyedHosseini, Shohreh, Khosravi, Abdolrasoul, & BasirianJahromi, Reza (2014). "Investigating the relationship between library anxiety and emotional intelligence." *Webology*, 11(2), pp. 1-13. Retrieved from: <http://www.webology.org/2014/v11n2/a129.pdf>
- Walsh, J. (2011) *Information literacy instruction: Selecting an effective model*. Oxford: UK: Chandos Publishing.
- Williams, K. C; Williams, C.C. (2011). "Five key ingredients for improving student motivation", *Research in Higher Education Journal*, 12: 1-23. Retrieved from <http://www.aabri.com/manuscripts/11834.pdf>
- Yılmaz, Erol (2011). "Etkin kütüphane kullanımı önünde büyük bir engel olarak kütüphane kaygısı: genel bir değerlendirme= library anxiety as a great barrier before effective library use: a general appraisal", *Türk Kütüphaneciliği=Turkish Librarianship*, 25 (3), pp. 371-416.
- Yılmaz, İbrahim Alpay; Dursun, Sibel; Güzeler, Elçin Güngör ve Pektaş, Kemal (2014). "Üniversite öğrencilerinin kaygı düzeyinin belirlenmesi: bir örnek çalışma", *Electronic Journal of Vocational Colleges*. (Retrieved From): http://www.ejovoc.org/makaleler/aralik_2014/pdf/02.pdf
- Yılmaz, M., & Ocakçı, A. F. (2010). Bir kız öğrenci yurdunda kalan üniversite öğrencilerinin anksiyete düzeylerinin belirlenmesi [Determination the anxiety level of university students one dormitory located]. *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi*, C. 3, No. 1: 16-23.
- Zung, W. W. K (1965) "A self-rating scale for depression", *Archives of General Psychiatry*, No. 12: 63-70. (Online address): <https://outcometracker.org/library/SDS.pdf>



Siber Zorbalık Tehlike Düzeyi Ölçeğinin Ortaokul ve Lise Formlarının Geliştirilmesi

Development of Secondary School and High School Forms of The Cyberbullying Threat Level Scale

Melike KAVUK KALENDER^a, Şanser BULU^b, Hafize KESER^b

^a*Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, İstanbul, Türkiye*

^b*Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Ankara, Türkiye*

Öz

Bu araştırmada, siber zorbalık olaylarına mağdur, zorba veya tanık olarak dâhil olan öğrenciler açısından siber zorbalık tehlike düzeyi ölçeğinin ortaokul ve lise formlarını geliştirilmek amaçlanmıştır. Araştırmada 304 ortaokul ve 296 lise öğrencisinden veri toplanmıştır. Formlarla ilgili olarak kapsam geçerliği ve dil geçerliği uzman görüşüyle; yapı geçerliği ise açımlayıcı faktör analizi yapılarak sağlanmıştır. Ölçeklerin güvenilirliğini test etmek için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır; madde güvenilirliklerini test etmek için ise madde-toplam korelasyonları hesaplanmıştır. İlk psikometrik bulgularının geçerli ve güvenilir olduğu belirlenen ölçek formlarının her biri üç temel boyuttan (mağduriyet, zorbalık ve tanıklık); her temel boyut ise üç alt boyut (sorunun yaşanma sıklığı, algılanan ciddiyet düzeyi, hissedilen olumsuz etki düzeyi) ile 17 maddeden oluşmuştur.

Abstract

The aim of this research is to develop the secondary and high school forms of the cyberbullying threat level scale for students who are cyberbullying victims, bullies or witnesses. Data were collected from 304 middle school and 296 high school students. Content validity and linguistic validity were established by expert review and; construct validity was established by exploratory factor analysis. Cronbach Alpha analysis was performed to test the internal consistency reliability coefficient of the scales; Item-total correlations were calculated to test item reliability. Each of the scales with three basic dimensions (victimization, bullying and witnessing); three sub-dimensions (frequency of experiencing the problem, level of perceived seriousness, level of negative effect felt) and 17 items found to be valid and reliable by the first psychometric findings.

Anahtar Kelimeler

siber zorbalık
siber zorbalık tehlike düzeyi
ortaokul,
lise
siber zorbalık ölçeği

Keywords

cyberbullying
cyberbullying threat level
middle school
high school
cyberbullying scale

Extended Abstract

Cyberbullying was defined by researchers as open and deliberate aggression behaviors exhibited by through information and communication technologies. Secondary and high school students are at high risk for both real-life bullying and cyber bullying (Kowalski et al., 2014). On the other hand, researchers have suggested that the prevalence of cyberbullying is lower than that of real-life bullying (Hinduja & Patchin, 2008; Modecki et al., 2014). Cyber bullying has more permanent negative effects on the individuals than real life bullying cases. The effects of cyberbullying can be more serious and more devastating than the effects of real bullying, due to their unique characteristics such as identity concealment, increased ruthlessness with reduced online restrictions, time and space independence, the number of potential participants, the absence of verbal cues and permanence of content (Bauman & Yoon, 2014; Gati et al., 2002). The level of danger that the cyberbullying causes is different, depending on what role a person was involved in, the intervention method, the support system, perceptions of the students about their experience are also important factors affecting the level of danger perceived. Individuals perceive the severity or threat of bullying behavior according to how likely they or others may be harmed (Chen et al., 2015). For example, if the identity of the bully is not known it can lead to a more dangerous perception of bullying (Mishna, Saini and Solomon, 2009).

Research and expert opinions show that, so far, the danger level of cyberbullying events was measured only by the frequency of cyberbullying incidents. For example, in a study conducted by Kavuk (2016) with 2586 educators, it was found that educators who had only one or two cyberbullying events in their schools did not appear to perceive cyberbullying to be a serious problem in their school; it has been determined that educators who have experienced more cyberbullying cases in their schools regard cyberbullying as a bigger threat. However, evaluating together factors such as the frequency of events, the level of perceived seriousness, and the level of negative effects left on students will lead to more concrete conclusions about the threat level of cyberbullying. In this research, it was aimed to develop a measurement tool to determine the level of cyber bullying threat in terms of students who were victims, bully or witnesses to bullying events. The study covers the validity and reliability studies of two scales for secondary school and high school students.

Data were collected from 600 students, 304 of which were middle school and 296 were high school students. Each scale consisted of three basic dimensions (victimization, bullying and witnessing); each basic dimension consisted of three sub-dimensions (frequency of experiencing the problem, level of perceived seriousness, level of negative effect felt), and 17 items. Scales' content validity and linguistic validity was established by expert opinion; and construct validity was tested by exploratory factor analysis. To calculate the internal consistency reliability coefficient of data collection tool Cronbach Alpha analysis was used. To test item reliability total item-total correlations and a t-test was used to compare the item scores of the lower 27% and upper 27% groups that were formed according to total test scores. All analyzes were performed separately for secondary and high school forms.

The goodness of fit of both scales for factor analysis was examined by Kaiser-Mayer-Olkin and Bartlett Sphericity tests. The common variances of all the items were found to be within the limit values of the secondary school form of the Cyberbullying Threat Level Scale. The total variance explained by the factors in the single factor was 53.683% in victimization dimension, 57.004% in bullying dimension and 48.411% in witnessing dimension. In the line charts of the basic dimensions (Appendix 2), a steep decline was observed after the first factor. It can be concluded that each basic dimension of the scale can be grouped under one factor. According to the results of the reliability analysis of the secondary school form of the scale, the Cronbach Alpha coefficients were determined as 0.940 for the victimization dimension, 0.952 for the bullying dimension and 0.929 for the witnessing dimension. In order to test item reliability, the item total correlations were calculated. For all the items of the victimization dimension, the item total correlations change between 0.49 and 0.81 and the t values were significant; Item total correlations of all items in the bullying dimension ranged from 0.56 to 0.81 and the t values were significant; item total correlations of all items in the witnessing dimension were between 0.48 and 0.75 and the t values were significant.

As a result of the factor analysis of the high school form of the Cyberbullying Threat Level Scale, it was seen that the common variances of all the items were within the limit values. The total variance explained by the factors in the single factor was 51.908% in victimization dimension, 56.654% in bullying dimension and 52.778% in witnessing dimension. In the line charts of the basic dimensions (Appendix 2), a steep decline was observed after the first factor. It can be concluded that each basic dimension of the scale can be grouped under one factor. According to the results of the reliability analysis of the secondary school form of the scale, the Cronbach Alpha coefficients were determined as 0.939 in victimization dimension, 0.952 in bullying dimension and 0.940 in witnessing dimension. In

order to test item reliability, the item total correlations were calculated, item total correlations changed between 0.54 and 0.78 and t values are meaningful; the item total correlations of all items in the bullying dimension ranged from 0.59 to 0.78 and the t values were significant; item total correlations of all items in the witnessing dimension were between 0.48 and 0.75 and the t values were significant.

The first psychometric findings of secondary and high school forms Cyberbullying Threat Level Scale showed that scales were valid and reliable. The use of these data collection tools on different sample and sample sizes will increase the usefulness of these scales.

1. Giriş

Genel olarak siber zorbalık, sanal ortamlarda veya cep telefonu kullanılarak, kasıtlı ve sürekli olarak birine zarar vermek amacıyla gerçekleştirilen tehdit, taciz, korkutma, hakaret, sanal yalancılık, vb. davranışlar olarak tanımlanabilir. Bireyler siber zorbalık olaylarına çeşitli şekillerde dâhil olabilmektedir. Başkalarına karşı siber zorbalık davranışı sergileyerek ‘siber zorba’; bu tür bir davranışa maruz kalarak ‘siber mağdur’; bir siber zorbalık olayını dışardan izleyerek de ‘tanık’ olunabilmektedir.

Okullardaki teknoloji kullanımı arttıkça, öğrencilerin teknolojiye erişimleri hızlı ve kolay olacağından, siber zorbalığın da günden güne yaygınlaşması kaçınılmazdır (Raskauskas ve Stoltz, 2007; Yılmaz, 2011). Araştırmacılar, ortaokul ve lise çağındaki öğrencilerin hem gerçek yaşam zorbalığı hem de siber zorbalık konusunda yüksek risk grubunda olduklarını ifade etmişlerdir (Kowalski, Giumetti, Schroeder ve Lattanner, 2014; Pabian ve Vandebosch, 2015; Slonje, Smith ve Frisen; 2013). Ortaokul ve lise çağındaki öğrencilerle, siber zorbalığın yaygınlığını belirlemeye dönük yapılan araştırmalar bunu kanıtlar niteliktedir. Örneğin Amerika’da yapılan bir araştırma, yaşları 11-18 arasındaki 4400 öğrencinin %20’sinin siber mağdur, yaklaşık %20’sinin siber zorba ve yaklaşık %10’unun hem siber zorba, hem siber mağdur hem de siber zorbalık tanığı olduklarını göstermiştir (Hinduja ve Patchin, 2010). Mishna, Kassabri, Gadalla ve Daciuk (2012), Kanada’da 2186 ortaokul ve lise öğrencisi ile yaptıkları çalışmada, öğrencilerin yaklaşık yarısının (%49.5) siber mağdur, %33.7’sinin ise siber zorba olduğunu tespit etmişlerdir. Selkie, Fales ve Moreno (2015), 10-19 yaşları arasındaki bireylerle gerçekleştirilen 139 yaygınlık araştırmasının meta analizi sonucunda; öğrencilerin siber zorbalık yapma oranlarının %1 ile %41 arasında; siber mağduriyet yaşama oranlarının %3 ile %72 arasında; hem siber zorba hem de siber mağdur olarak siber zorbalığa dâhil olma oranlarının ise %2.3 ile %16.7 arasında değiştiğini belirlemişlerdir. Türkiye’de yapılan bir yüksek lisans tez çalışması kapsamında, 12-18 yaş arası ergenlerden toplanan veriler, katılımcıların % 21.7’sinin siber zorbalığa dâhil olduklarını göstermektedir (Burnukara, 2009). 14-18 yaş arasındaki 276 lise öğrencisi üzerinde yapılan bir başka çalışmada, katılımcıların %32’sinin siber zorbalığa maruz kaldığı, %26’sının başkalarına siber zorbalık davranışında bulunduğu belirlenmiştir (Erdur-Baker, 2010). Peker (2015) araştırmasında, öğrencilerin %17’sinin siber zorbalığa maruz kaldığını, %10.5’inin başkalarına siber zorbalık yaptığını ve %35.2’sinin hem siber zorbalık yapıp hem mağduriyet yaşadığını ifade etmiştir. Bu oranlar, yapılan ölçümün biçimine göre (öz bildirim, akran veya aile bildirimi, ciddiyet boyutu, zorbalık tanımının verilip verilmemesi, ölçümün yapıldığı koşullar, vb.) veya mağdurların yaşına göre değişse de (Kowalski, Limber ve Agatson, 2012) farklı ülkelerde yapılan çalışmalar, dikkate değer sayıda öğrencinin zorbalık yaptığını, zorbalığa maruz kaldığını veya siber zorbalık tanığı olduğunu göstermektedir (Yoon, Bauman, Choi ve Hutghinson, 2011).

Zorbalık araştırmaları, siber zorbalığın yaygınlık oranının, gerçek yaşam zorbalığına göre düşük olduğunu göstermektedir. Örneğin, Modecki, Minchin, Harbaugh, Guerra, ve Runions (2014), zorbalık ve siber zorbalık olaylarının yaygınlığını belirlemeye dönük 80 araştırmanın meta analizini yapmışlardır. Buna göre 12-18 yaş arasındaki bireylerin siber zorba, siber mağdur veya hem siber zorba hem siber mağdur olarak bir siber zorbalık olayına dâhil olma oranlarını ortalama %15 olarak tespit etmişlerdir. Aynı çalışmada, gerçek yaşam zorbalığına dâhil olma oranı ise %35 bulunmuştur (Modecki ve diğerleri, 2014). Hinduja ve Patchin (2008) araştırmalarında, son altı ayda gerçek yaşamda zorbalığa maruz kalma oranının, siber zorbalığa maruz kalma oranından iki buçuk kat daha fazla olduğunu tespit etmişlerdir.

Yaygınlık oranı gerçek yaşam zorbalığına göre düşük olsa da, siber zorbalık gerçek yaşam zorbalık türlerine göre bireyler üzerinde daha kalıcı olumsuz etkiler bırakmaktadır. Kimliği gizleyebilme, çevrimiçi kısıtlamaların azalmasıyla acımasızlığın artması, zaman ve mekândan bağımsızlık, potansiyel katılımcı sayısının büyüklüğü, mesajların amacına dair sözel ipuçlarının olmayışı ve içeriğin sürekliliği gibi kendine özgü özelliklerinden dolayı, siber zorbalığın etkileri gerçek zorbalığın etkilerine göre daha ciddi boyutta ve daha yıkıcı olabilmektedir (Bauman ve Yoon, 2014; Gati, Tenyi, Tury ve Wildmann, 2002). Spears, Campbell, Tengen, Slee ve Cross’a göre (2015), siber zorbalığa maruz kalmak, zorbalık yapmak veya siber zorbalığa tanık olmak, bireylerin ruh sağlığını ciddi şekilde etkilemektedir. Siber mağdur ve/veya siber zorba olmak, sigara-alkol-ilaç kullanma, anksiyete bozukluğu, depresyon, düşük öz saygı, düşük öz-kontrol, kendini beğenmeme, kendine zarar verme isteği ve yalnızlık gibi duygu ve isteklere sebep olabilmektedir (DeSmet ve diğerleri, 2015). Siber zorbalığa maruz kalan bireyler, diğerlerine göre daha yüksek düzeyde depresyon, fiziksel problemler ve öfke yaşamaktadır (Nixon, 2014). Kowalski ve diğerleri (2014), 131 araştırmanın meta analizi sonucunda, siber zorbalıların, düşük yaşam memnuniyeti, düşük öz saygı, düşük akademik başarı ve yüksek düzeyde yalnızlık gösterdiklerini belirlemişlerdir. Guzzo, Pace, Lo Cascio, Craparo ve Schimmenti (2014), siber mağduriyet yaşayan bireylerde, travma sonrası stres bozukluğu ve tepkisizliğin (alexithymia) de artış gösterdiğini ifade etmişlerdir.

Elbette siber zorbalığın sebep olduğu olumsuzlukların türü ve düzeyi, olaya mağdur, zorba veya tanık rolünde dâhil olma durumuna, olaya nasıl müdahale edildiğine, aile ve okul çevresinin gösterdiği desteğe göre farklılık gösterecektir.

Öte yandan, öğrencilerin yaşadıkları olayla ilgili algıları da, söz konusu tehlike düzeyini etkileyen önemli bir faktördür. Nitekim Chen ve Cheng (2017) çalışmalarında, bireyin verilen bir zorbalık olayına karşı örtük algısına dikkat çekmişler ve bu algıyı ‘algılanan şiddet’ olarak kavramsallaştırmışlardır. Bireyler, kendileri veya başkaları üzerinde bırakabileceği olası zarara göre zorbalık davranışının ciddiyetine veya tehlike düzeyine ilişkin bir algı oluşturmaktadır (Chen, Cheng, Wang, & Hsueh, 2015). Bireylerin siber zorbalık olaylarının ciddiyetine ilişkin algılarını etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Araştırmacılara göre, kimliği gizleyebilme özelliği, siber zorbalığın gerçek yaşam zorbalığına kıyasla daha tehlikeli olarak algılanmasına neden olmaktadır (Mishna, Saini ve Solomon, 2009; Nocentini ve diğerleri, 2010). Bunun yanı sıra, siber zorbanın kim olduğunun bilinip bilinmemesi (Sticca ve Perren, 2013), yaşanan siber zorbalık olayının ne olduğu, hangi ortamda gerçekleştiği, alenilik durumu, olaya şahit olan veya olayı duyan kişi sayısı, müdahale biçimi, vb. faktörler, siber zorbalık olayının ne kadar tehlikeli olduğuna ilişkin algıyı etkilemektedir. Bazı olaylar arkadaşlar arasında basit isim takma şeklinde gerçekleşirken, bazıları gerçek tehdit gibi daha ciddi ve tehlikeli bir davranış olabilmektedir. Öte yandan, cep telefonu ile sürekli olarak incitici mesajlar gönderme şeklindeki bir siber zorbalık olayı, mesajların gönderildiği numara engellenerek sonlandırılabilirken, güvenliği tehlikeye sokan bir taciz olayında emniyet birimleri ile işbirliği yapmak gerekebilir. Bu tür durumlarda bireylerin kaygı durumları farklılaşacağından, algıları da değişiklik gösterecektir.

Bazı uzmanlar, eğitimciler ve ailelerle yapılan görüşmeler, öğrenciler arasındaki siber zorbalığın önlenmesinde ve sonlandırılmasında büyük öneme sahip bu paydaşların, siber zorbalık olaylarının tehlike düzeyini, yalnızca yaşanan siber zorbalık olay sayısı ile ölçtüklerini göstermiştir. Bazı araştırma sonuçları bu görüşü destekler niteliktedir. Örneğin Kavuk (2016) tarafından 2586 eğitimci ile yapılan çalışmada, okullarında yalnızca bir-iki siber zorbalık olayı yaşayan eğitimcilerin, siber zorbalığın okullarında önemli bir sorun durumunda olmadığını düşündükleri; okullarında daha fazla sayıda siber zorbalık olayı yaşayan eğitimcilerin ise siber zorbalığı daha büyük bir tehlike olarak gördükleri belirlenmiştir. Oysa eğitimcilerin, ailelerin, devlet kurum ve kuruluşlarının, “kaybedecek bir tek öğrencimiz bile yok” sloganını benimseyerek, siber zorbalık olaylarını azaltmayı ve hatta sonlandırmayı hedef alması gerekmektedir. Bu hedef doğrultusunda tehlikenin büyüklüğüne dikkat çekmek için, yaşanan siber zorbalık olaylarının sayısına odaklanmanın konuyla ilgili bir değerlendirme yapmada tek başına yeterli bir ölçüt olmayacağı düşünülmektedir. Elbette olaylarının yaşanma sıklığı, öğrenciler üzerinde bıraktığı olumsuz etkinin düzeyi veya olayla ilgili algılanan ciddiyet düzeyi gibi faktörler tek başlarına, siber zorbalığın tehlikeli sonuçlar doğurabilen önemli bir sorun olduğuna dair ipuçları sunmaktadır. Öte yandan faktörleri birlikte değerlendirmek, siber zorbalığın tehlike boyutu hakkında daha somut çıkarımlarda bulunmayı sağlayacaktır. Örneğin, sıkça bir siber zorbalık olayına maruz kalan bir öğrenci, bu olayın çok ciddi bir sorun olduğunu ve bu olayın kendisini çok etkilediğini düşünüyorsa, bu olayın söz konusu öğrenci için yüksek düzeyde tehlike arz ettiği söylenebilir. Hâlbuki bir öğrenci, bir kez yaşadığı bir siber zorbalık olayını, arkadaşlarının yaptığı basit bir şaka olarak değerlendiriyor ve bundan olumsuz bir şekilde etkilenmiyorsa, bu öğrenci açısından bu siber zorbalık olayı daha düşük düzeyde tehlikeli olabilmektedir.

Bu tespit ve problem durumundan hareketle, siber zorbalık olaylarına mağdur, zorba veya tanık olarak dâhil olan öğrenciler açısından, siber zorbalığın tehlike düzeyini belirlemeye dönük bir ölçme aracı geliştirmek amaçlanmıştır. Alanyazın incelendiğinde ortaokul ve lise öğrencilerine yönelik birçok veri toplama aracına rastlanmaktadır. Örneğin, Ayas ve Horzum (2010), siber zorbalığın ortaokul öğrencileri arasındaki yaygınlığını ölçmek amacıyla “Siber Zorba ve Kurban Ölçeği”ni geliştirmişlerdir. Erdur-Baker ve Kavşut (2007), siber zorbalığın biçimlerini ve yaygınlığını belirlemek üzere lise öğrencilerine yönelik bir ölçek geliştirmişlerdir. Bir başka çalışmada lise öğrencilerinin siber zorbalıkla ilgili duyarlılıklarını ölçmek amacıyla “Siber Zorbalığa İlişkin Duyarlılık Ölçeği” geliştirilmiştir (Tanrıku, Kınay ve Arıca, 2013). Okulların siber zorbalıkla baş etmeye hazır olma durumlarını belirlemek üzere “Okul siber zorbalık farkındalık anketi” geliştirilmiştir (Keser ve Kavuk, 2015). Bunun yanı sıra öğrencilerin siber zorbalık farkındalıklarını ölçmek amacıyla kullanılacak veri toplama araçları da alanyazında yer almaktadır (Hinduja ve Patchin, 2009; Mishna ve diğerleri, 2006). Alanyazında yer alan ve birkaç örneği yukarıda sunulan veri toplama araçları incelendiğinde, bu araçların bir çoğunun siber zorbalığı mağduriyet ve zorbalık boyutları ile değerlendirdikleri ve siber zorbalığı, yaygınlık, deneyim, farkındalık, duyarlılık gibi tek bir değişkene dayalı olarak ölçtükleri görülmektedir. Oysa bu çalışmada, siber zorbalık olaylarının yaşanma sıklığının, öğrenciler üzerinde bıraktığı olumsuz etki düzeyinin ve sorunla ilgili algılanan ciddiyet düzeyi birlikte değerlendirilebileceği; siber zorbalığın mağduriyet, zorbalık ve tanıklık olmak üzere tüm boyutlarıyla ele alınabileceği bir ölçme aracı ihtiyacı vurgulanmaktadır.

Araştırma, biri ortaokul, diğeri lise düzeyindeki öğrencilere yönelik iki ölçeğin ayrı ayrı geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasını kapsamaktadır. Siber zorbalık olaylarında mağdur, zorba ve tanıkların sahip oldukları önemli roller, siber zorbalık konusunda yapılacak ölçümlerin bu üç kategoriyi de kapsamasını gerektirmektedir. Bu araştırma kapsamında geliştirilen ölçekler, bu gereklilik de dikkate alınarak yapılandırılmıştır. Araştırma, ölçümü zor olan siber zorbalık teh-

like düzeyinin belirlenmesine yeni bir bakış açısı getirmesi, öğrencilerin siber zorbalık olaylarına dâhil olabilecekleri tüm rolleri kapsaması ve hem ortaokul hem de lise düzeyindeki öğrencilere uygulanabilecek ölçme araçlarını ortaya çıkarması bakımından önem taşımaktadır.

2. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın çalışma grubu, kullanılan veri toplama aracı, yapılan işlemler ve veri analizinden söz edilecektir.

Katılımcılar

Araştırmada, biri ortaokul diğeri lise öğrencilerinden oluşan iki çalışma grubu yer almaktadır. Çalışma grupları, Ankara ilindeki beş ortaokul ve beş liseden oluşturulmuştur. Ortaokul çalışma grubu için 304 (152 kız ve 152 erkek) öğrenciden, lise çalışma grubu için 296 (151 kız ve 145 erkek) olmak üzere toplam 600 öğrenciden veri toplanmıştır. Ortaokul grubunun 84'ü (%27.6) beşinci, 116'sı (%38.2) altıncı, 57'si (%18.8) yedinci ve 47'si (%15.5) sekizinci sınıf öğrencisidir. Lise grubunun 82'si (%27.7) dokuzuncu, 68'i (%23) onuncu, 71'i (%24) on birinci ve 75'i (%25.3) on ikinci sınıftadır.

Veri Toplama Aracı

Çalışmanın amacı doğrultusunda geliştirilen veri toplama aracı üç temel boyuttan oluşmaktadır. Bunlar, *Mağduriyet*, *Zorbalık* ve *Tanıklık* boyutlarıdır. Her temel boyutta 17 siber zorbalık davranışı yer almaktadır. Her davranış için tehlike düzeyi üç alt boyutta hesaplanmaktadır. Bunlar, *davranışın yaşanma sıklığı*, *algılanan ciddiyet düzeyi* ve *hissedilen olumsuz etki düzeyidir*. Davranışın yaşanma sıklığı [*her zaman (5), sık sık (4), bazen (3), nadiren (2), hiçbir zaman (1)*], algılanan ciddiyet düzeyi [*çok ciddi bir olaydı (5), oldukça ciddi bir olaydı (4), kararsızım (3), önemsiz bir olaydı (2), çok önemsiz bir olaydı (1)*] ve hissedilen olumsuz etki düzeyi [*çok etkilendim (5), oldukça etkilendim (4), kararsızım (3), biraz etkilendim (2), hiç etkilenmedim (1)*] alt boyutlarının her biri beşli skala üzerinden yanıtlanmaktadır. Her madde (davranış) için etkilenme düzeyi bu üç alt boyuttan elde edilen puanların toplamı hesaplanarak belirlenmektedir. Veri toplama aracının şematik gösterimi Tablo 1'deki gibidir.

Tablo 1. Siber zorbalık tehlike düzeyi ölçeklerinin şematik gösterimi

Mağduriyet Temel Boyutu				
	Sorunun yaşanma sıklığı	Algılanan ciddiyet düzeyi	Hissedilen olumsuz etki düzeyi	Her bir davranış için tehlike düzeyi
Davranış 1	m1.1	m1.2	m1.3	m1.1+m1.2+m1.3 = m1_toplam
Davranış 2	m2.1	m2.2	m2.3	m2.1+m2.2+m2.3 = m2_toplam
.....
Mağdur rolündeki tehlike düzeyi				m1_toplam + m2_toplam + ...
Zorbalık Temel Boyutu				
	Sorunun yaşanma sıklığı	Algılanan ciddiyet düzeyi	Hissedilen olumsuz etki düzeyi	Her bir davranış için tehlike düzeyi
Davranış 1	z1.1	z1.2	z1.3	z1.1+z1.2+z1.3 = z1_toplam
Davranış 2	z2.1	z2.2	z2.3	z2.1+z2.2+z2.3 = z2_toplam
.....
Zorba rolündeki tehlike düzeyi				z1_toplam + z2_toplam + ...
Tanıklık Temel Boyutu				
	Sorunun yaşanma sıklığı	Algılanan ciddiyet düzeyi	Hissedilen olumsuz etki düzeyi	Her bir davranış için tehlike düzeyi
Davranış 1	t1.1	t1.2	t1.3	t1.1+t1.2+t1.3 = t1_toplam
Davranış 2	t2.1	t2.2	t2.3	t2.1+t2.2+t2.3 = t2_toplam
.....
Tanık rolündeki tehlike düzeyi				t1_toplam + t2_toplam + ...
İşlem				

Veri toplama araçlarının geliştirilmesi sırasında, ulusal ve uluslararası alanyazında yer alan siber zorbalık araştırmaları incelenmiş, ortaokul ve lise düzeyindeki öğrencilerin maruz kaldığı, sergilediği veya tanık olduğu siber zorbalık davranışları belirlenmiştir. Buna ek olarak, öğrencilerin siber zorbalık deneyimlerini ve siber zorbalığın yaygınlığını belirlemeye dönük veri toplama araçları incelenmiştir (Ayas ve Horzum, 2010; Erdur-Baker ve Kavşut, 2007; Hinduja ve Patchin, 2009; Keser ve Kavuk, 2015; Mishna ve diğerleri, 2006). Alanyazın taraması sırasında ve sonrasında üç ayrı

devlet üniversitesinin Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) bölümlerinde öğretim elemanı olarak görev yapan ve siber zorbalık konusunda çalışmaları bulunan beş akademisyenden uzman görüşü alınarak 17 maddelik siber zorbalık davranış listesi oluşturulmuştur. Daha sonra, her bir maddenin “mağduriyet, zorbalık ve tanıklık” şeklinde üç alt boyutta yanıtlanabileceği taslak form oluşturulmuştur. Oluşturulan formun dil ve anlatım yönünden değerlendirilmesi bir ortaokulda Türkçe öğretmeni olarak görev yapan bir dil uzmanı tarafından yapılmıştır. Formun hedef kitle tarafından kolay anlaşılabilir hale getirilmesi için, bir ortaokulda okul rehber öğretmeni olarak görev yapan bir psikolojik danışman, ölçek geliştirme konusunda deneyimi olan ve bir devlet üniversitesinde öğretim elemanı olarak görev yapan bir ölçme değerlendirme uzmanı ve yine bir devlet üniversitesinin BÖTE bölümünde öğretim elemanı olarak görev yapan ve siber zorbalık konusunda çalışmaları bulunan bir alan uzmanı ile birlikte çalışılarak biçimsel düzenlemeler yapılmıştır. Bu aşamadan sonra, üç ortaokul ve üç lise öğrencisi ile ayrı zamanlarda bir araya gelinmiş, veri toplama aracındaki maddeler ve yanıtlama biçimi konusundaki değerlendirmeleri alınmıştır. Bu görüşmeler sonucunda veri toplama aracında son düzeltmeler yapılarak uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Veri toplama aracının uygulanmasından önce, Ankara ilinde bulunan çeşitli ortaokul ve liselerdeki yöneticilerle telefonla ve yüz yüze görüşmeler yapılmış, uygulamayı kabul eden beş ortaokul ve beş lise, belirlenen günlerde ziyaret edilmiştir. Bu süreçte ders öğretmenlerinin eşliğinde dersliklere girilerek, öğrencilere uygulamayla ilgili gerekli açıklamalar yapılmıştır. Daha sonra veri toplama araçları bizzat araştırmacılar tarafından uygulanmıştır. Veri toplama araçları 325 ortaokul ve 325 lise öğrencisine uygulanmıştır. Eksik ve hatalı doldurulan araçlar kapsam dışı bırakılarak 304 ortaokul ve 296 lise öğrencisinin formları geçerli sayılmıştır.

Verilerin Analizi

Veri toplama aracının yapı geçerliliğini test etmek amacıyla, temel bileşenler analizi bağlamında açılımlı faktör analizi (AFA) yapılmıştır. AFA, ortaokul ve lise formlarının her biri için; siber mağduriyet, siber zorbalık ve tanıklık boyutlarında ayrı ayrı gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracının güvenilirliğini hesaplamak için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış; madde güvenilirliklerini test etmek için ise madde-toplam korelasyonları ve test toplam puanlarına göre oluşturulan alt %27 ve üst %27’lik grupların madde puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin t-testi analizi yapılmıştır. Bu analizler, ortaokul ve lise formları için ayrı ayrı gerçekleştirilmiştir.

3. Bulgular ve Yorumlar

Elde edilen bulgular, ‘Siber Zorbalık Tehlike Düzeyi Ölçeği Ortaokul Formu (SZTD-O)’ ve ‘Siber Zorbalık Tehlike Düzeyi Ölçeği Lise Formu (SZTD-L)’ için iki ayrı başlıkta sunulmuştur.

Siber Zorbalık Tehlike Düzeyi Ölçeği Ortaokul Formunun Geliştirilmesine Yönelik Bulgular

Veri toplama aracındaki “mağduriyet, zorbalık ve tanıklık” temel boyutları için analizler ayrı ayrı gerçekleştirilmiştir. İlk olarak tüm maddeler için açılımlı faktör analizi yapılmıştır. Temel boyutlar için Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) örneklem uygunluk değerleri ile Bartlett Küresellik Testi yaklaşık Ki-kare değerleri Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. SZTD-O’nun temel boyutlarına göre KMO ve Bartlett Testi sonuçları

Boyut	KMO	Bartlett Sphericity (sd, p)
Mağduriyet	0.951	3122.873 (136, .000*)
Zorbalık	0.903	4131.890 (136, .000*)
Tanıklık	0.927	2782.588 (136, .000*)

* $p < .001$

Tablo 2’de görüldüğü gibi, veri toplama aracının üç temel boyutunda KMO değerleri yüksek, Bartlett testi ise anlamlı çıkmıştır. KMO’nun .60’tan yüksek, Bartlett testinin de anlamlı çıkması, verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2008). Veri toplama aracının üç temel boyutundaki maddelerin toplam faktörü etkileme düzeyleri Tablo 3’te, buldukları faktöre göre açıklanan toplam varyansa ilişkin veriler ise Ek 1’de yer almaktadır.

Tablo 3. SZTD-O’nun temel boyutlarına göre ortak varyanslar (Communalities)

Maddeler	Mağduriyet	Zorbalık	Tanıklık
	Çıktı	Çıktı	Çıktı
m1	0.636	0.381	0.509
m2	0.583	0.678	0.445
m3	0.721	0.643	0.617

Maddeler	Mağduriyet	Zorbalık	Tanıklık
	Çıktı	Çıktı	Çıktı
m4	0.629	0.629	0.682
m5	0.589	0.719	0.515
m6	0.591	0.696	0.480
m7	0.556	0.698	0.585
m8	0.565	0.624	0.598
m9	0.367	0.701	0.607
m10	0.569	0.668	0.594
m11	0.667	0.755	0.574
m12	0.486	0.620	0.429
m13	0.759	0.777	0.698
m14	0.611	0.700	0.504
m15	0.577	0.530	0.545
m16	0.563	0.604	0.667
m17	0.629	0.483	0.438

Tablo 3'te, tüm maddelerin ortak varyanslarının 0.4 veya daha büyük olduğu görülmektedir. Araştırmalar, her bir maddenin toplam faktörü şekillendirmede en az 0.30 etkisinin olması gerektiğini belirtmektedir (Çil, 2014). Açıklanan toplam varyanslar incelendiğinde (Ek 1), veri toplama aracının her bir boyutunun, öz değeri 1'den büyük iki faktör altında toplanabileceği görülmektedir. Öte yandan mağduriyet temel boyutundaki maddelerin tek faktörde açıkladıkları toplam varyans %53.004; zorbalık temel boyutu için tek faktörde açıklanan toplam varyans %57.683 ve tanıklık temel boyutu için %48.411 olmuştur. Büyüköztürk'e (2008) göre, tek faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın %30 ve daha fazla olması yeterli görülebilmektedir. Bu durumda, birinci faktörün yol açtığı varyanslar, veri toplama aracının her bir boyutunun genel bir faktöre sahip olduğunun bir göstergesidir. Veri toplama aracının temel boyutlarına ait çizgi grafikleri (Ek 2) incelendiğinde, birinci faktörden sonra yüksek ivmeli bir düşüşün olduğu gözlenmektedir. Bu da veri toplama aracının her bir boyut için genel bir faktöre sahip olabileceğinin başka bir kanıtıdır. Bunlara ek olarak maddelerin tek faktördeki yük değerleri incelenmiş ve çıktılar Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4'ten anlaşılacağı üzere, tüm maddelerin tek faktördeki yük değerleri mağduriyet boyutunda 0.535 ile 0.844; zorbalık boyutunda 0.605 ile 0.842 ve tanıklık boyutunda ise 0.535 ile 0.797 arasında değişmektedir. Araştırmacılar, maddelerin bir faktördeki sınır yük değerinin 0.30'a kadar indirilebileceğinden söz etmektedir (Büyüköztürk, 2008; Çil, 2014).

Tablo 4. SZTD-O'nun temel boyutlarına göre bileşen matrisi (Component matrix)

Maddeler	Mağduriyet		Zorbalık		Tanıklık	
	Faktör		Faktör		Faktör	
	1	2	1	2	1	2
m1	0.620	0.502	0.605	0.124	0.657	-0.278
m2	0.745	-0.167	0.822	-0.043	0.648	-0.157
m3	0.644	0.554	0.651	0.468	0.710	-0.336
m4	0.741	0.282	0.791	0.053	0.728	-0.391
m5	0.739	0.209	0.808	0.258	0.689	-0.200
m6	0.768	0.031	0.828	0.102	0.693	-0.019
m7	0.735	0.121	0.755	0.357	0.687	-0.337
m8	0.748	-0.079	0.736	0.286	0.762	-0.129
m9	0.535	-0.283	0.794	0.266	0.765	-0.147
m10	0.715	-0.242	0.817	0.004	0.719	0.277
m11	0.778	-0.249	0.842	-0.215	0.667	0.359
m12	0.659	-0.228	0.758	-0.214	0.649	-0.086
m13	0.844	-0.215	0.822	-0.318	0.797	0.250
m14	0.778	-0.079	0.789	-0.279	0.617	0.352
m15	0.759	-0.022	0.637	-0.352	0.684	0.277
m16	0.738	0.138	0.732	-0.260	0.773	0.264
m17	0.774	-0.174	0.665	-0.202	0.535	0.390

Buradan, SZTD-O'daki maddelerin tek faktördeki yük değerlerinin yüksek ve tek faktörlü bir yapıya uygun olduğu

söylenbilir. Faktör analizi ile ilgili tüm veriler değerlendirildiğinde, veri toplama aracındaki üç temel boyutta, tüm maddelerin tek faktör altında toplanabileceği, başka bir ifadeyle veri toplama aracının her bir boyutunun genel bir faktöre sahip olabileceği görüşüne varılmıştır.

SZTD-O'nun iç tutarlılık güvenilirlik analizi sonuçlarına göre, Cronbach Alfa katsayıları mağduriyet boyutunda 0.940, zorbalık boyutunda 0.952 ve tanıklık boyutunda ise 0.929 olarak belirlenmiştir. Madde güvenilirliklerini test etmek amacıyla hesaplanan madde toplam korelasyonları ile alt %27 ve üst %27'lik grupların madde puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin t-testi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5 incelendiğinde, mağduriyet boyutundaki tüm maddeler için madde toplam korelasyonlarının 0.49 ile 0.81 arasında değiştiği ve t değerlerinin anlamlı ($p < .001$) olduğu görülmektedir. Benzer şekilde, zorbalık boyutundaki tüm maddelerin madde toplam korelasyonlarının 0.56 ile 0.81 arasında ve t değerlerinin anlamlı ($p < .001$); tanıklık boyutundaki tüm maddelerin madde toplam korelasyonlarının ise 0.48 ile 0.75 arasında ve t değerlerinin anlamlı ($p < .001$) olduğu belirlenmiştir.

Tablo 5. SZTD-O'nun temel boyutlarına göre madde analizi sonuçları

Maddeler	Mağduriyet		Zorbalık		Tanıklık	
	Madde-toplam kor.	t (Alt/üst %27)	Madde-toplam kor.	t (Alt/üst %27)	Madde-toplam kor.	t (Alt/üst %27)
m1	0.57	-12.267*	0.56	-6.149*	0.61	-8.454*
m2	0.70	-10.001*	0.79	-6.001*	0.60	-6.566*
m3	0.60	-11.660*	0.61	-7.058*	0.67	-9.134*
m4	0.70	-13.639*	0.76	-5.445*	0.69	-7.473*
m5	0.70	-10.051*	0.78	-5.072*	0.64	-7.223*
m6	0.73	-8.769*	0.80	-6.878*	0.64	-6.150*
m7	0.69	-11.047*	0.72	-6.537*	0.64	-7.052*
m8	0.70	-9.000*	0.70	-5.628*	0.72	-6.958*
m9	0.49	-6.538*	0.76	-5.820*	0.73	-6.709*
m10	0.67	-8.992*	0.78	-5.006*	0.67	-5.718*
m11	0.73	-9.180*	0.81	-5.994*	0.61	-5.526*
m12	0.61	-10.678*	0.72	-5.438*	0.60	-7.414*
m13	0.81	-10.291*	0.79	-5.114*	0.75	-7.298*
m14	0.73	-9.891*	0.75	-4.899*	0.56	-5.489*
m15	0.71	-9.681*	0.60	-4.657*	0.63	-6.292*
m16	0.70	-8.739*	0.69	-5.319*	0.72	-4.750*
m17	0.73	-7.967*	0.62	-4.462*	0.48	-4.921*

$n=304$, $n_1=n_2=82$, $*p < .001$

Buna göre, veri toplama aracının tüm boyutlarındaki maddelerin güvenilirliklerinin yüksek ve aynı davranışı ölçmeye yönelik olduğu; başka bir ifadeyle, öğrencileri siber zorbalık tehlike düzeyleri konusunda ayırt edebildiği söylenebilir.

Siber Zorbalık Tehlike Düzeyi Ölçeği Lise Formunun Geliştirilmesine Yönelik Bulgular

SZTD-L'de yer alan "mağduriyet, zorbalık ve tanıklık" temel boyutları için analizler ayrı ayrı gerçekleştirilmiştir. Geçerlik analizleri kapsamında açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bu doğrultuda öncelikle, her temel boyut için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem uygunluk değerleri ile Bartlett Küresellik Testi yaklaşık Ki-kare değerleri hesaplanarak, sonuçlar Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. SZTD-L'nin temel boyutlarına göre KMO ve Bartlett Testi sonuçları

Boyut	KMO	Bartlett Sphericity (sd, p)
Mağduriyet	0.950	3064.319 (136, .000*)
Zorbalık	0.930	3768.013 (136, .000*)
Tanıklık	0.935	3261.090 (136, .000*)

$*p < .001$

Tablo 6 incelendiğinde, veri toplama aracının üç temel boyutunda KMO değerlerinin yüksek, Bartlett testinin ise anlamlı çıktığı görülmektedir. Buna göre, SZTD-O'ya benzer şekilde, SZTD-L'nin de tüm boyutlarının faktör analizi için uygun olduğu söylenebilir. Veri toplama aracının temel boyutlarına göre, maddelerin toplam faktörü etkileme düzeyleri Tablo 7'de, buldukları faktöre göre açıklanan toplam varyansa ilişkin veriler ise Ek 3'de verilmiştir.

Tablo 7. SZTD-L'nin temel boyutlarına göre ortak varyanslar (Communalities)

Maddeler	Mağduriyet	Zorbalık	Tanıklık
	Çıktı	Çıktı	Çıktı
m1	0.443	0.609	0.591
m2	0.527	0.553	0.494
m3	0.709	0.530	0.731
m4	0.639	0.600	0.681
m5	0.650	0.726	0.608
m6	0.585	0.671	0.608
m7	0.604	0.736	0.603
m8	0.430	0.648	0.591
m9	0.657	0.570	0.573
m10	0.648	0.673	0.718
m11	0.680	0.782	0.714
m12	0.535	0.541	0.547
m13	0.760	0.806	0.734
m14	0.687	0.740	0.327
m15	0.547	0.509	0.575
m16	0.480	0.609	0.553
m17	0.698	0.572	0.569

Tablo 7 incelendiğinde tüm maddeler için ortak varyansların 0.4 veya daha büyük olduğu görülmektedir. Tanıklık boyutundaki 14. maddenin ortak varyansı diğerlerine göre düşük (0.327) olmakla birlikte, 0.30 kabul edilen sınır değeri (Çil, 2014) sağlamaktadır. Bu doğrultuda, boyutlar arasındaki tutarlılığı korumak amacıyla, maddenin veri toplama aracında bırakılmasının daha uygun olacağı düşünülmüştür.

Açıklanan toplam varyanslar incelendiğinde (Ek3), veri toplama aracının her bir boyutunun, öz değeri 1'den büyük iki faktör altında toplanabileceği görülmektedir. Öte yandan mağduriyet temel boyutundaki maddelerin tek faktörde açıkladıkları toplam varyans %51.908; zorbalık temel boyutu için tek faktörde açıklanan toplam varyans %56.654 ve tanıklık temel boyutu için %52.778 olmuştur. Tek faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın %30 ve üzerinde olmasının yeterli görülmesi (Büyüköztürk, 2008) gerekçesiyle, SZTD-L'nin her bir boyutunun genel bir faktöre sahip olduğu söylenebilir. Veri toplama aracının temel boyutlarına ait çizgi grafikleri (Ek 2) incelendiğinde, birinci faktörden sonra yüksek ivmeli bir düşüşün olduğu gözlenmektedir. Bu da, veri toplama aracının her bir boyutunun genel bir faktöre sahip olabileceğinin başka bir kanıtıdır. Bunlara ek olarak maddelerin tek faktördeki yük değerleri Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8. SZTD-L'nin temel boyutlarına göre bileşen matrisi (Component matrix)

Maddeler	Mağduriyet		Zorbalık		Tanıklık	
	Faktör		Faktör		Faktör	
	1	2	1	2	1	2
m1	0.583	0.322	0.635	0.453	0.660	-0.394
m2	0.725	-0.034	0.712	-0.217	0.699	0.073
m3	0.635	0.553	0.702	0.194	0.763	-0.386
m4	0.701	0.383	0.761	0.146	0.757	-0.328
m5	0.676	0.440	0.811	0.262	0.722	-0.296
m6	0.706	0.294	0.797	0.191	0.760	-0.178
m7	0.759	0.168	0.734	0.444	0.747	-0.213
m8	0.656	0.015	0.803	0.060	0.763	0.092
m9	0.804	0.098	0.710	0.257	0.752	0.086
m10	0.798	-0.107	0.800	-0.185	0.723	0.443
m11	0.794	-0.223	0.805	-0.367	0.750	0.390
m12	0.718	-0.141	0.712	-0.183	0.722	-0.162
m13	0.823	-0.288	0.780	-0.444	0.777	0.361
m14	0.733	-0.387	0.775	-0.373	0.522	0.234
m15	0.685	-0.278	0.713	0.032	0.758	-0.013
m16	0.646	-0.252	0.766	-0.151	0.742	0.042
m17	0.757	-0.353	0.756	-0.001	0.694	0.295

Tablo 8 incelendiğinde, tüm maddelerin tek faktördeki yük değerlerinin mağduriyet boyutunda 0.583 ile 0.823; zorbalık boyutunda 0.635 ile 0.811 ve tanıklık boyutunda ise 0.522 ile 0.777 arasında değiştiği görülmektedir. Maddelerin bir faktördeki yük değerlerinin 0.30'a kadar indirilebileceği (Büyüköztürk, 2008; Çil, 2014) düşünüldüğünde, SZTD-L'deki maddelerin yük değerlerinin yüksek ve tek faktörlü bir yapıya uygun olduğu söylenebilir. Faktör analizi ile ilgili veriler değerlendirildiğinde, veri toplama aracındaki üç temel boyutta, tüm maddelerin tek faktör altında toplanabileceği, başka bir ifadeyle veri toplama aracının her bir boyutunun genel bir faktöre sahip olabileceği görüşüne varılmıştır.

SZTD-L'nin iç tutarlılık güvenilirlik analizi sonuçlarına göre, Cronbach Alfa katsayıları mağduriyet boyutunda 0.939, zorbalık boyutunda 0.952 ve tanıklık boyutunda ise 0.940 olarak belirlenmiştir. Madde güvenilirliklerini test etmek amacıyla hesaplanan madde toplam korelasyonları ile alt %27 ve üst %27'lik grupların madde puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin t-testi sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 9. SZTD-L'nin temel boyutlarına göre madde analizi sonuçları

Maddeler	Mağduriyet		Zorbalık		Tanıklık	
	Madde-toplam kor.	t (Alt/üst %27)	Madde-toplam kor.	t (Alt/üst %27)	Madde-toplam kor.	t (Alt/üst %27)
m1	0.543	-13.532*	0.593	-6.760*	0.611	-9.448*
m2	0.680	-14.392*	0.672	-7.385*	0.650	-10.171*
m3	0.593	-16.840*	0.660	-8.061*	0.719	-12.757*
m4	0.659	-16.656*	0.726	-6.466*	0.713	-10.570*
m5	0.637	-13.338*	0.781	-7.344*	0.674	-10.970*
m6	0.665	-13.199*	0.764	-8.847*	0.718	-9.896*
m7	0.723	-16.142*	0.697	-8.067*	0.702	-10.650*
m8	0.610	-8.420*	0.772	-9.576*	0.721	-12.243*
m9	0.769	-18.457*	0.672	-8.027*	0.712	-9.901*
m10	0.758	-17.465*	0.765	-7.914*	0.685	-8.290*
m11	0.752	-14.445*	0.771	-7.524*	0.714	-9.383*
m12	0.671	-17.199*	0.671	-9.018*	0.674	-10.212*
m13	0.781	-16.057*	0.744	-7.675*	0.748	-11.442*
m14	0.686	-16.231*	0.736	-7.283*	0.475	-10.139*
m15	0.632	-12.699*	0.675	-8.076*	0.718	-8.928*
m16	0.594	-12.452*	0.727	-8.335*	0.700	-8.292*
m17	0.710	-15.254*	0.718	-6.344*	0.647	-8.880*

$n=296$, $n_1=n_2=80$, $*p<.001$

Tablo 9'a göre, mağduriyet boyutundaki tüm maddeler için madde toplam korelasyonlarının 0.54 ile 0.78 arasında değiştiği ve t değerlerinin anlamlı ($p<.001$) olduğu görülmektedir. Benzer şekilde, zorbalık boyutundaki tüm maddelerin madde toplam korelasyonlarının 0.59 ile 0.78 arasında ve t değerlerinin anlamlı ($p<.001$); tanıklık boyutundaki tüm maddelerin madde toplam korelasyonlarının ise 0.48 ile 0.75 arasında ve t değerlerinin anlamlı ($p<.001$) olduğu belirlenmiştir. Buna göre, veri toplama aracının tüm boyutlarındaki maddelerin güvenilirliklerinin yüksek ve aynı davranışı ölçmeye yönelik olduğu; başka bir ifadeyle, öğrencileri siber zorbalık tehlike düzeyi konusunda ayırt edebildiği söylenebilir.

4. Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar SZTD-O ve SZTD-L'nin (Ek 4), siber zorbalığa mağdur, zorba veya tanık olarak dâhil olan öğrenciler açısından siber zorbalığın tehlike düzeyini belirlemek amacıyla kullanılabilir, geçerli ve güvenilir veri toplama araçları olduğunu göstermektedir. Geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna varılan ölçeklerin her birinde mağduriyet, zorbalık ve tanıklık temel boyutları yer almaktadır. Her temel boyut, 17 maddelik siber zorbalık davranış listesi ile bu davranışlara ilişkin sorunun yaşanma sıklığı, algılanan ciddiyet düzeyi ve hissedilen olumsuz etki düzeyi alt boyutlarından oluşmaktadır.

SZTD-O ölçeğinin mağduriyet boyutu tek faktörlü bir yapıya sahip olup, toplam varyansın %53'ünü; zorbalık boyutu tek faktörlü bir yapıya sahip olup, toplam varyansın %57.7'sini; tanıklık boyutu tek faktörlü bir yapıya sahip olup, toplam varyansın %48.4'ünü açıklamaktadır. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları mağduriyet boyutu için 0.940, zorbalık boyutu için 0.952 ve tanıklık boyutu için 0.929'dur. SZTD-L ölçeğinin mağduriyet boyutu tek faktörlü bir yapıya sahip olup, toplam varyansın %51.9'ünü; zorbalık boyutu tek faktörlü bir yapıya sahip olup, toplam varyan-

sın %56.6'sını; tanıklık boyutu tek faktörlü bir yapıya sahip olup, toplam varyansın %52.8'ini açıklamaktadır. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları mağduriyet boyutu için 0.939, zorbalık boyutu için 0.952 ve tanıklık boyutu için 0.940 olmuştur.

Bu iki veri toplama aracı, ortaokul ve lise öğrencileri için siber zorbalığı ne düzeyde tehlikeli bir sorun olduğunu belirlemek amacıyla kullanılabilir. Araçlar, okul yöneticileri, rehber öğretmenleri ve Bilişim Teknolojileri öğretmenlerine, okullarında durum tespiti yapma fırsatı sunacak bir kaynak olabileceği gibi, araştırmacıların da seçtikleri örneklemeler üzerinde analiz yapmalarına olanak tanıyan ölçme araçları özelliği göstermektedir.

Veri toplama araçlarının farklı örneklemeler üzerinde kullanılmasının, bu araçların kullanılabilirliğini artıracakları düşünülmektedir. Veri toplama araçlarının kullanılacağı çalışmalarda, geçerlilik ve güvenilirlik analizlerinin tekrar edilmesi, bu araçlarla ilgili daha tutarlı bulgulara ulaşılması açısından katkı getirici olacaktır.

5. Kaynakça

- Ayas, T. ve Horzum, M.B., (2011) Exploring the teachers' cyber bullying perception in terms of various variables. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(2), 619-640.
- Bauman, S. and Yoon, J. (2014). This issue: Theories of bullying and cyberbullying. *Theory Into Practice*, 53, 253–256.
- Burnukara, P. (2009). İlk ve orta erenlikte geleneksel ve sanal akran zorbalığına ilişkin betimsel bir inceleme (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş. (2008). *Veri analizi el kitabı*.9.baskı. Ankara: Pegem akademi.
- Chen, L. M., Cheng, Y. Y., Wang, W. C., & Hsueh, C. W. (2015). The intersection between perceived severity and frequency of being bullied: A Rasch measurement approach. *Educational Psychology*, 35, 397–415.
- Chen, L.M. & Cheng, Y.Y. (2017). Perceived severity of cyberbullying behaviour: differences between genders, grades and participant roles. *Educational Psychology*, 37:5, 599-610.
- Cil, A. (2014). Faktör Analizi (İleri İstatistik Notları). 12.07.2016, <http://abdulrezzakcil.blogspot.com.tr/2014/05/faktor-analizi-ileri-istatistik.html>.
- DeSmet, A., Aelterman N., Bastiaensens, S., Cleemput, K. V., Poels, K., Vandebosch, H.,...Bourdeaudhuij, I.D. (2015). Secondary school educators' perceptions and practices in handling cyberbullying among adolescents: A cluster analysis. *Computers & Education* 88, 192-201.
- Erdur-Baker, Ö. ve Kavşut, F. (2007). Akran Zorbalığının Yeni Yüzü: Siber Zorbalık. *Eurasian Journal of Educational Research*, 27, 31-42.
- Erdur-Baker, Ö. (2010). Cyberbullying and its correlation to traditional bullying, gender and frequent and risky usage of internet-mediated communication tools. *New Media & Society*, 12(1), 109-125.
- Gáti, Á., Tényi, T., Túry, F. & Wildmann, M. (2002). Anorexia nervosa following sexual harassment on the Internet: A case report. *The International Journal of Eating Disorders*, 31, 474-477.
- Guzzo, G., Pace, U., Lo Cascio, V., Craparo, G., & Schimmenti, A. (2014). Bullying victimization, post-traumatic symptoms, and the mediating role of alexithymia. *Child Indicators Research*, 7, 141-153.
- Hinduja, S. and Patchin, J. (2010). Bullying, cyberbullying and suicide. *Archives of Suicide Research*, 14 (3), 206-211.
- Hinduja, S. and Patchin, J. W. (2008). Cyberbullying: An exploratory analysis of factors related to offending and victimization. *Deviant Behavior*, 29, 129–156.
- Hinduja, S., and Patchin, J. W. (2009). *Bullying beyond the schoolyard: Preventing and responding to cyberbullying*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kavuk, M. (2016). Ortaokul ve liselerin siber zorbalık farkındalık profillerinin oluşturulması ve okul paydaşlarına yönelik siber zorbalık farkındalık eğitimi etkinliğinin değerlendirilmesi. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Keser, H. ve Kavuk, M. (2015). Okulda siber zorbalık farkındalık anketinin geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 17-30.
- Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N. and Lattanner, M. R. (2014). Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1073–1137.
- Kowalski, R., Limber, S. and Agatston, P. (2012). *Cyber-bullying: Bullying in the digital age*. Malden, MA: Blackwell.
- Mishna, F., Kassabri, M.K., Gadalla, T. and Daciuk, J. (2012). Risk factors for involvement in cyber bullying: Victims, bullies and bully-victims. *Children and Youth Services Review*, 34, 63–70.
- Mishna, F., MacFadden, R., Gadalla, T., Daciuk, J., Solomon, S. & Cook, C. (2006). *Cyber Bullying Survey: School Summary Report*. <http://www.governmentevents.ca/ypo2008/presentations/634.pdf>.
- Mishna, F., Saini, M., & Solomon, S. (2009). Ongoing and online: Children and youth's perceptions of cyber bullying. *Children and Youth Services Review*, 31, 1222–1228.

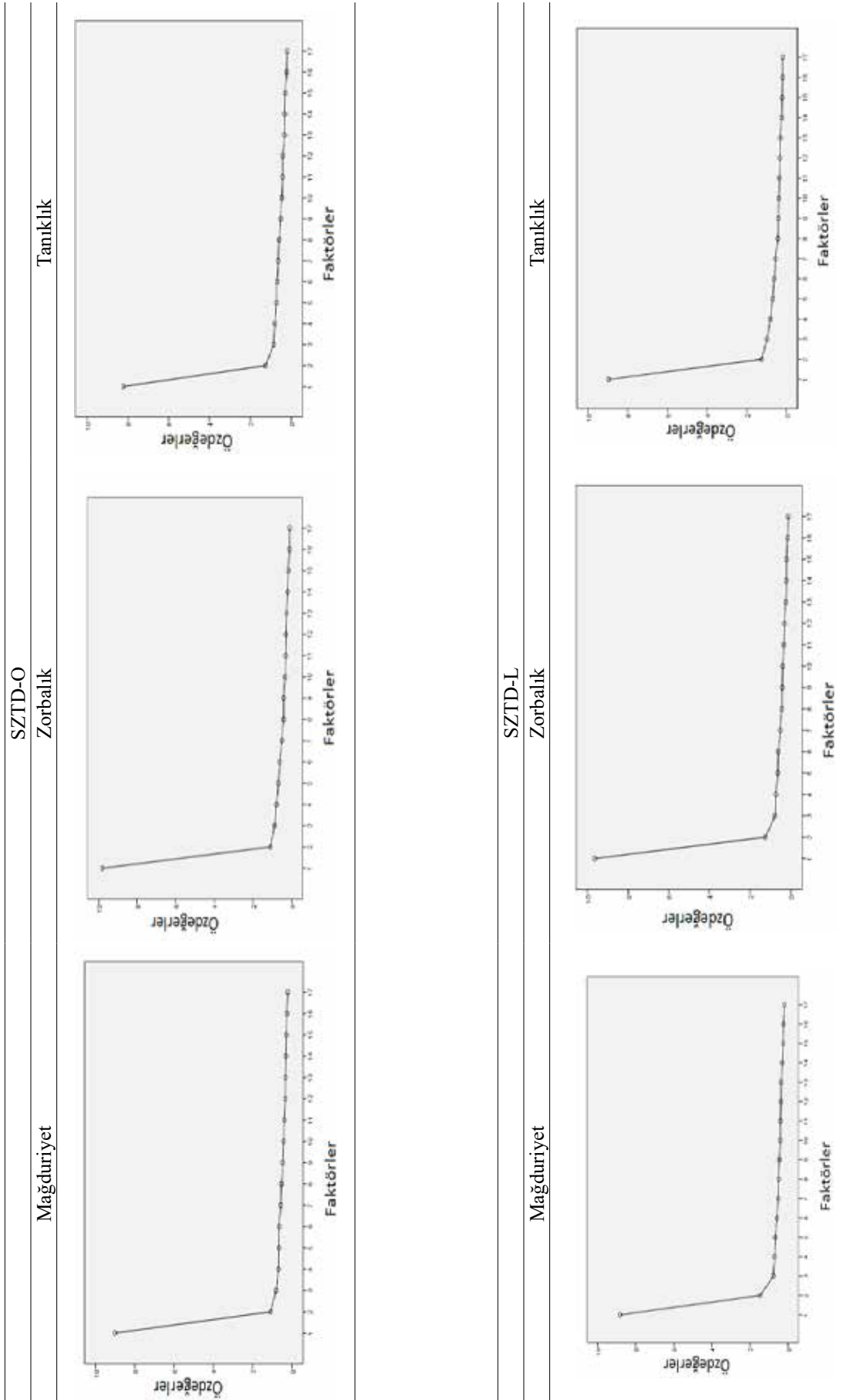
- Modecki, K. L., Minchin, J., Harbaugh, A. G., Guerra, N. G. and Runions, K. C. (2014). Bullying prevalence across contexts: a meta-analysis measuring cyber and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health, 55*, 602-611.
- Nixon, C. L. (2014). Current perspectives: the impact of cyberbullying on adolescent health. *Adolescent Health, Medicine and Therapeutics, 5*, 143-158.
- Nocentini, A., Calmaestra, J., Schultze-Krumbholz, A., Scheithauer, H., Ortega, R., & Menesini, e. (2010). Cyberbullying: Labels, behaviours and definition in three european countries. *Australian Journal of Guidance and Counselling, 20*, 129-142
- Pabian, S. and Vandebosch, H. (2015). Short-term longitudinal relationships between adolescents' (cyber)bullying perpetration and bonding to school and teachers. *International Journal of Behavioral Development 1-11*, Doi: 10.1177/0165025415573639.
- Peker, A. (2015). Analyzing the risk factors predicting the cyberbullying status of secondary school students. *Education and Science 40 (181)*, 57-75.
- Raskauskas, J. and Stoltz, A. (2007). Involvement in traditional and electronic bullying among adolescents. *Developmental Psychology, 43*, 564-575.
- Selkie, E.M., Fales, J.L. and Moreno, M.A. (2015). Cyberbullying Prevalence Among US Middle and High School Aged Adolescents: A Systematic Review and Quality Assessment. *Journal of Adolescent Health* (basımda) 24.11.2015, <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1054139X15003821>.
- Slonje, R., Smith, P. K. and Frisen, A. (2013). The nature of cyberbullying, and strategies for prevention. *Computers in Human Behavior, 29(1)*, 26-32.
- Spears, B., Campbell, M. A., Tangen, D. J., Slee, P. and Cross, D. (2015) Australian pre-service teachers' Knowledge and understanding of cyberbullying: Implications for school climate. *Les Dossiers des sciences de l'éducation, 33*, 109-130.
- Sticca, F., & Perren, S. (2013). Is cyberbullying worse than traditional bullying? examining the differential roles of medium, publicity, and anonymity for the perceived severity of bullying. *Journal of Youth and Adolescence, 42*, 739-750.
- Tanrıku, T., Kınay, H., Arıca, O.T. (2013). Siber Zorbalığa İlişkin Duyarlılık Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3(1)*, 38-47.
- Yılmaz, H. (2011). Cyber-bullying in Turkish middle schools: An exploratory study. *School Psychology International, 32(6)*, 645-654.
- Yoon, J., Bauman, S., Choi, T. and Hutchinson, A.S. (2011). How South Korean teachers handle an incident of school bullying. *School Psychology International 32(3)*, 312-329.

Ek1. SZTD-O'nun temel boyutlarına göre açıklanan toplam varyans (Total variance explained)

Faktör	Mağduriyet					
	Başlangıç özdeğerleri			Elde edilen kareler toplamı yükleri		
	Toplam	Varyansın %	Yığılmalı %	Toplam	Varyansın %	Yığılmalı %
1	9.011	53.004	53.004	9.011	53.004	53.004
2	1.087	6.391	59.395	1.087	6.391	59.395
3	0.805	4.733	64.129			
4	0.686	4.037	68.165			
5	0.664	3.905	72.070			
6	0.657	3.867	75.937			
7	0.575	3.381	79.318			
8	0.528	3.108	82.425			
9	0.477	2.807	85.232			
10	0.432	2.543	87.775			
11	0.390	2.293	90.067			
12	0.333	1.961	92.028			
13	0.318	1.873	93.901			
14	0.302	1.775	95.677			
15	0.276	1.625	97.302			
16	0.246	1.449	98.751			
17	0.212	1.249	100.000			
Faktör	Zorbalık					
	Başlangıç özdeğerleri			Elde edilen kareler toplamı yükleri		
	Toplam	Varyansın %	Yığılmalı %	Toplam	Varyansın %	Yığılmalı %
1	9.806	57.683	57.683	9.806	57.683	57.683
2	1.099	6.463	64.147	1.099	6.463	64.147

Faktör	Zorbalık					
	Başlangıç özdeğerleri			Elde edilen kareler toplamı yükleri		
	Toplam	Varyansın %	Yığılmalı %	Toplam	Varyansın %	Yığılmalı %
3	0.871	5.121	69.268			
4	0.790	4.646	73.914			
5	0.681	4.007	77.922			
6	0.621	3.655	81.577			
7	0.502	2.955	84.532			
8	0.427	2.509	87.041			
9	0.416	2.445	89.486			
10	0.336	1.975	91.462			
11	0.307	1.809	93.270			
12	0.294	1.729	94.999			
13	0.266	1.562	96.562			
14	0.200	1.174	97.736			
15	0.167	0.985	98.721			
16	0.115	0.675	99.396			
17	0.103	0.604	100.000			
Faktör	Tanıklık					
	Başlangıç özdeğerleri			Elde edilen kareler toplamı yükleri		
	Toplam	Varyansın %	Yığılmalı %	Toplam	Varyansın %	Yığılmalı %
1	8.230	48.411	48.411	8.230	48.411	48.411
2	1.258	7.398	55.808	1.258	7.398	55.808
3	0.859	5.051	60.859			
4	0.800	4.705	65.564			
5	0.728	4.284	69.849			
6	0.697	4.098	73.947			
7	0.636	3.740	77.687			
8	0.590	3.473	81.160			
9	0.522	3.072	84.233			
10	0.466	2.738	86.971			
11	0.419	2.465	89.436			
12	0.408	2.402	91.839			
13	0.331	1.950	93.789			
14	0.328	1.931	95.720			
15	0.299	1.759	97.479			
16	0.226	1.327	98.806			
17	0.203	1.194	100.000			

Ek 2. Çizgi grafikleri



Ek3. SZTD-L'nin temel boyutlarına göre açıklanan toplam varyans (Total variance explained)

Faktör	Mağduriyet					
	Başlangıç özdeğerleri			Elde edilen kareler toplamı yükleri		
	Toplam	Varyansın %	Yığılmalı %	Toplam	Varyansın %	Yığılmalı %
1	8.824	51.908	51.908	8.824	51.908	53.004
2	1.456	8.564	60.472	1.456	8.564	59.395
3	0.772	4.541	65.013			
4	0.707	4.161	69.174			
5	0.675	3.973	73.147			
6	0.583	3.428	76.575			
7	0.515	3.030	79.604			
8	0.487	2.867	82.471			
9	0.453	2.662	85.134			
10	0.414	2.433	87.566			
11	0.399	2.347	89.914			
12	0.363	2.136	92.050			
13	0.355	2.088	94.138			
14	0.303	1.782	95.920			
15	0.258	1.517	97.437			
16	0.244	1.436	98.873			
17	0.192	1.127	100.000			

Faktör	Zorbalık					
	Başlangıç özdeğerleri			Elde edilen kareler toplamı yükleri		
	Toplam	Varyansın %	Yığılmalı %	Toplam	Varyansın %	Yığılmalı %
1	9.631	56.654	56.654	9.631	56.654	56.654
2	1.245	7.325	63.979	1.245	7.325	63.979
3	0.772	4.542	68.522			
4	0.733	4.311	72.833			
5	0.638	3.752	76.584			
6	0.610	3.590	80.175			
7	0.518	3.046	83.221			
8	0.452	2.656	85.877			
9	0.423	2.489	88.366			
10	0.388	2.285	90.651			
11	0.341	2.007	92.658			
12	0.307	1.807	94.465			
13	0.245	1.444	95.909			
14	0.220	1.292	97.200			
15	0.205	1.206	98.406			
16	0.152	0.892	99.298			
17	0.119	0.702	100.000			

Faktör	Tanıklık					
	Başlangıç özdeğerleri			Elde edilen kareler toplamı yükleri		
	Toplam	Varyansın %	Yığılmalı %	Toplam	Varyansın %	Yığılmalı %
1	8.972	52.778	52.778	8.972	52.778	52.778
2	1.246	7.330	60.108	1.246	7.330	60.108
3	0.985	5.791	65.899			

Faktör	Tanıklık					
	Başlangıç özdeğerleri			Elde edilen kareler toplamı yükleri		
	Toplam	Varyansın %	Yığılmalı %	Toplam	Varyansın %	Yığılmalı %
4	0.805	4.737	70.636			
5	0.704	4.141	74.777			
6	0.611	3.594	78.371			
7	0.558	3.285	81.656			
8	0.437	2.571	84.227			
9	0.404	2.375	86.603			
10	0.389	2.285	88.888			
11	0.362	2.127	91.015			
12	0.339	1.995	93.011			
13	0.322	1.892	94.903			
14	0.253	1.487	96.390			
15	0.229	1.347	97.736			
16	0.199	1.170	98.907			
17	0.186	1.093	100.000			

Ek 4. Siber Zorbalık Tehlike Düzeyi Ölçeği Ortaokul ve Lise Formu

A) Bu kısım siber zorbalığa maruz kalma ile ilgili sorulardan oluşmaktadır. Birinci sütunda maruz kalınan siber zorbalık davranışları yer almaktadır. Bunlara ilişkin olarak; Birinci bölümde, bu davranışlara maruz kalınma sıklığı; İkinci bölümde sorunun büyüklüğü; Üçüncü bölümde bıraktığı olumsuz etkinin büyüklüğü; Dördüncü bölümde bu davranışların kaç kişi tarafından sergilendiğine ilişkin seçenekler yer almaktadır. Lütfen her madde için, size en uygun gelen seçeneği işaretleyerek, üç bölümü de yanıtlayınız.

MARUZ KALMA Sanal ortamda veya cep telefonu kullanılarak maruz kalınan utandırıcı veya kırıcı siber zorbalık davranışları	Sorunun yaşanma sıklığı					Algılanan ciddiyet düzeyi					Hissedilen olumsuz etki düzeyi				
	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Sık sık	Her zaman	Çok ciddi bir olaydı	Oldukça ciddi bir olaydı	Kararsızım	Önemsiz bir olaydı	Çok önemsiz bir olaydı	Çok etkilendim	Oldukça etkilendim	Kararsızım	Biraz etkilendim	Hiç etkilенmedim
1.Kaba lakap takma															
2.Taciz															
3.Alay etme															
4.Söylenti/dedikodu yayma															
5.Kandırma															
6.Korkutma															
7.Hakaret etme															
8.Birine ait kişisel bir fotoğrafı veya videoyu izinsiz olarak başkalarıyla paylaşma															
9.Sanal yalancılık (Başkasıymış gibi davranma)															
10.Cinsel içerikli istenmeyen sözler veya fotoğraflar yollama															
11.Cinsel içerikli teklifte bulunma															
12.Numarayı gizleyerek aramalar yapma															
13.Biriyle ilgili utandırıcı veya kırıcı bir web sayfası (Web sitesi, Facebookta bir sayfa, vb.) oluşturma.															
14.Virüslü e-posta yollama															
15.Birini sohbet odasından veya sanal bir oyundan atma															
16.Birine karşı düşmanca davranışlar sergileme															
17.Başkasının bilgisayar veya cep telefonuna girerek, şifresini izinsiz olarak değiştirme															

B) Bu kısım başkalarına siber zorbalık davranışı sergileme ile ilgili sorulardan oluşmaktadır. Birinci sütunda sergilenen siber zorbalık davranışları yer almaktadır. Bunlara ilişkin olarak; Birinci bölümde, bu davranışları sergileme sıklığı; İkinci bölümde sorunun büyüklüğü; Üçüncü bölümde bıraktığı olumsuz etkinin büyüklüğü; Dördüncü bölümde bu davranışların kaç kişiye karşı yapıldığına ilişkin seçenekler yer almaktadır. Lütfen her madde için, size en uygun gelen seçeneği işaretleyerek, üç bölümü de yanıtlayınız.

SERGİLEME	Sorunun yaşanma sıklığı					Algılanan ciddiyet düzeyi				Hissedilen olumsuz etki düzeyi					
	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Sık sık	Her zaman	Çok ciddi bir olaydı	Oldukça ciddi bir olaydı	Kararsızım	Önemsiz bir olaydı	Çok önemsiz bir olaydı	Çok etkilendim	Oldukça etkilendim	Kararsızım	Biraz etkilendim	Hiç etkilенmedim
Sanal ortamda veya cep telefonu kullanılarak sergilenen utandırıcı veya kırıcı siber zorbalık davranışları															
1.Kaba lakap takma															
2.Taciz															
3.Alay etme															
4.Söylenti/dedikodu yayma															
5.Kandırma															
6.Korkutma															
7.Hakaret etme															
8.Birine ait kişisel bir fotoğrafı veya videoyu izinsiz olarak başkalarıyla paylaşma															
9.Sanal yalancılık (Başkasıymış gibi davranma)															
10.Cinsel içerikli istenmeyen sözler veya fotoğraflar yollama															
11.Cinsel içerikli teklifte bulunma															
12.Numarayı gizleyerek aramalar yapma															
13.Biriyle ilgili utandırıcı veya kırıcı bir web sayfası (Web sitesi, Facebookta bir sayfa, vb.) oluşturma															
14.Virüslü e-posta yollama															
15.Birini sohbet odasından veya sanal bir oyundan atma															
16.Birine karşı düşmanca davranışlar sergileme															
17.Başkasının bilgisayar veya cep telefonuna girerek, şifresini izinsiz olarak değiştirme															

C) Bu kısım arkadaşlarınızın, tanıdıklarınızın veya diğer bireylerin yaşadıkları ve sizin tanık olduğunuz siber zorbalık olaylarına yönelik sorulardan oluşmaktadır. Birinci sütunda tanık olunan siber zorbalık davranışları yer almaktadır. Bunlara ilişkin olarak; Birinci bölümde, bu davranışlara tanık olma sıklığı; İkinci bölümde tanık olunan olaydaki mağdurun yaşadığı sorunun büyüklüğü; Üçüncü bölümde tanık olarak bu olaydan etkilenme durumunuz; Dördüncü bölümde bu davranışların kaç kişiye karşı yapıldığına ilişkin seçenekler yer almaktadır. Lütfen her madde için, size en uygun gelen seçeneği işaretleyerek, üç bölümü de yanıtlayınız.

TANIK OLMA	Sorunun yaşanma sıklığı					Algılanan ciddiyet düzeyi				Hissedilen olumsuz etki düzeyi					
	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Sık sık	Her zaman	Çok ciddi bir olaydı	Oldukça ciddi bir olaydı	Kararsızım	Önemsiz bir olaydı	Çok önemsiz bir olaydı	Çok etkilendim	Oldukça etkilendim	Kararsızım	Biraz etkilendim	Hiç etkilенmedim
Sanal ortamda veya cep telefonu kullanılarak yapıldığına tanık olunan utandırıcı veya kırıcı siber zorbalık davranışları															
1.Kaba lakap takma															
2.Taciz															
3.Alay etme															
4.Söylenti/dedikodu yayma															
5.Kandırma															
6.Korkutma															
7.Hakaret etme															
8.Birine ait kişisel bir fotoğrafı veya videoyu izinsiz olarak başkalarıyla paylaşma															
9.Sanal yalancılık (Başkasıymış gibi davranma)															
10.Cinsel içerikli istenmeyen sözler veya fotoğraflar yollama															

C) Bu kısım arkadaşlarınızın, tanıdıklarınızın veya diğer bireylerin yaşadıkları ve sizin tanık olduğunuz siber zorbalık olaylarına yönelik sorulardan oluşmaktadır. Birinci sütunda tanık olunan siber zorbalık davranışları yer almaktadır. Bunlara ilişkin olarak; Birinci bölümde, bu davranışlara tanık olma sıklığı; İkinci bölümde tanık olunan olaydaki mağdurun yaşadığı sorunun büyüklüğü; Üçüncü bölümde tanık olarak bu olaydan etkilenme durumunuz; Dördüncü bölümde bu davranışların kaç kişiye karşı yapıldığına ilişkin seçenekler yer almaktadır. Lütfen her madde için, size en uygun gelen seçeneği işaretleyerek, üç bölümü de yanıtlayınız.

	Sorunun yaşanma sıklığı					Algılanan ciddiyet düzeyi				Hissedilen olumsuz etki düzeyi					
	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Sık sık	Her zaman	Çok ciddi bir olaydı	Oldukça ciddi bir olaydı	Kararsızım	Önemsiz bir olaydı	Çok önemsiz bir olaydı	Çok etkilendim	Oldukça etkilendim	Kararsızım	Biraz etkilendim	Hiç etkililenmedim
TANIK OLMA Sanal ortamda veya cep telefonu kullanılarak yapıldığına tanık olunan utandırıcı veya kırıcı siber zorbalık davranışları															
11.Cinsel içerikli teklifte bulunma															
12.Numarayı gizleyerek aramalar yapma															
13.Biriyle ilgili utandırıcı veya kırıcı bir web sayfası (Web sitesi, Facebookta bir sayfa, vb.) oluşturma.															
14.Virüslü e-posta yollama															
15.Birini sohbet odasından veya sanal bir oyundan atma															
16.Birine karşı düşmanca davranışlar sergileme															
17.Başkasının bilgisayar veya cep telefonuna girerek, şifresini izinsiz olarak değiştirme															

**Bu Sayfa Dizgi Gereği
Boş Bırakılmıştır.**



7. Sınıf Öğrencilerinin Bilimsellik Değerine İlişkin Zihinsel Modellerindeki Değişim¹

The Change In The Mental Models Of The 7th Grade Students In Terms Of Scientific Value

Ufuk SÖZCÜ^a, Duran AYDINÖZÜ^b

^aKastamonu Üniversitesi, Kastamonu, Türkiye

^bKastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü, Kastamonu, Türkiye.

Öz

Bu çalışmanın amacı ortaokul öğrencilerinin bilimsellik değerine ilişkin zihinsel modellerindeki değişimi belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubunu Kastamonu il merkezindeki üç ortaokulda 7.sınıfta öğrenim gören 311 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada yöntem olarak zayıf deneysel desenlerden tek grup ön test-son test desen modeli kullanılmıştır. Veri toplama aracında öğrencilerden metafor oluşturmaları ve çizim yapmaları istenmiştir. Elde edilen veriler ışığında öğrencilerin zihinsel modelleri ve bu modellerdeki değişim tespit edilmiştir. Sonuç olarak; öğrencilerin bilimsellik değerine ilişkin metafor, çizim ve zihinsel model oranlarında artış yaşandığı gözlenmiştir. Ulaşılan sonuçlar doğrultusunda çeşitli öneriler geliştirilmiştir.

Abstract

The aim of this study was to determine the changes in the mental models of the scientific value of secondary school students. The study group consists of 311 7th grade students in three secondary schools in the province of central Kastamonu. In this study quasi-experimental design with one group pre-test and post-test was used. The students' metaphor and drawings were demanded with the data collection form. Based on obtained study findings, students' mental models and changing of mental models have been identified. Consequently, it was observed that there was an increase in the rate of metaphors, drawings and mental models about the students' scientific value. Based on obtained results, several recommendations have been made.

Anahtar Kelimeler

bilimsellik değeri
zihinsel model
sosyal bilgiler

Keywords

scientific value
mental model
social studies

1. Bu çalışma Ufuk SÖZCÜ'nün hazırladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Extended Abstract

Introduction

Especially in developed countries, scientific studies have been the most important element of competition in recent years. In this respect, it is needed to teach scientific value to the children in early ages. The teaching of the scientific value taking these into consideration has been an important part of education and instruction. The importance that should be attached to the scientific is obvious these days. Thus, whether the instructional program of scientific value that the curriculum of the seventh classes includes is effective or not should be determined.

In this study, the cognitive models of the students before and after the instruction of the content of scientific value have been evaluated. This study is important in that it helps to determine how much the scientific value has been comprehended by students, ensures to determine whether there is a difference between their former and current knowledge of the scientific value, enables us to detect and correct the conceptual misunderstandings of the students as the result of new information, helps us determine the point of view of the teachers for the topic and it ensures us to determine the importance attached to the teaching of scientific value at schools.

Method

This study is an experimental study in that it examines the cognitive models of the students before and after they are equipped with the instructional information of scientific value. Moreover, as there is not a control group, our model is pre-experimental design with one group pre-test and post-test, which is regarded as a weak experimental design. The working group of the study is composed of 311 secondary school students who are at three different secondary schools in Kastamonu and which have been selected according to grouped sampling method which is one of the random stratified sampling methods.

For the selection of the students at schools, random sampling method has been preferred. As the data collection medium of the research including the personal information about the students, to determine the cognitive models of the students, as in many other similar researches (Kılcan, 2013), they were presented forms and they were requested to draw a cartoon or picture in a pre-determined framework to depict scientific value or to fill in the blanks in the forms which include expressions like 'Scientific value is like..... because.....'.

In the analysis section, the cognitive models of the students were determined by comparing and matching the findings gained by the drawings as metaphors and written expressions. In other words, the metaphors formed by students and their drawings were evaluated and categorized by the assistance of the specialists.

Findings And Interpretation

When the changes in the metaphors of the students are examined;

It has been observed in the last test implemented that the rate of the students who did not or could not form a metaphor has been diminished %3.5. It has also been observed that the metaphors of the students which are not scientific have been diminished %6.5, and their scientific metaphors have increased %6.5.

When the changes in the drawings of the students according to the pre-test and post-test are scrutinized;

It has been observed that when the last test is applied, the rate of the students who did not or could not form a drawing has diminished in an important rate of %10. In the same way, it has been observed that the scientific drawings of the students have increased in the rate of %9.3 and the rate of the drawings which are not scientific have diminished with the rate of %9.3.

Consequently, there was a considerable increase in the scientific mental models in the post test rather than the pre-test of the students, but there was significant decrease in the non-scientific mental models. This study is paramount for being the primary thesis in this area in Turkey. Also new studies concerning the new area are recommended.

Suggestions

The students only mentioned the scientists Einstein, Galileo, Newton and Pasteur whom they believed they symbolized the scientific value. But they have never mentioned about other Turkish and muslim scientists as Atatürk, İbn-i Sina and Ali Kuşçu. Therefore, giving students information about scientists from their own culture and how they contributed to science will increase the interest of the students towards science and ensure them to develop positive attitudes towards their historical background.

The fact that teachers make plans and programs by knowing the pre-mental models of the students will decrease the mistakes which might be done during the teaching of scientific value. For example, the students who have misconceptions in their pre-mental models should be given feedback according to their situations after they are taught the scientific value.

1. Giriş

Bilimsel düşünmenin, günlük ve bilimsel olmayan düşünmeden farklı olarak kendine özgü bir yapısı vardır. Bilimsel düşünme, belli bir kafa disiplini gerektirir. Bilimsel düşünme ya da zihniyet öğrenilerek kazanılan bir düşünme biçimidir. Bu ancak bilimsel bilgi eğitimi veren okullarda, bilimsel yöntemi ve düşünmeyi öğrenme ile elde edilir (Çüçen, 2012, 102). Günümüzde okulların, bilgi kaynaklarının artması ve bilimin akıl almaz değişimi karşısında, otokratik bir yolla sunulan bilgiyi olduğu gibi alıp depolayan bireyler yerine bilgiyi işleyerek kendine mal eden bireyler yetiştirmek gibi amacı vardır. Bu amaç sadece bilgi boyutuyla sınırlı kalmayıp buna ilaveten bireylere kazandırılması istenilen değer boyutu da bu amaca dâhil edilmiştir (Kılıç-Şahin, 2010, 2).

Bilimsellik bir değer olarak öğrencilerin bilimsel anlayış ve tutumu geliştirerek onların gerçek temelli veya hurafelerden arındırılmış bir değerler sistemi inşa etmelerine katkı sağlayabilir. Çünkü bilimsel düşünce ve bilimsel yöntem insana hurafeler ile gerçekler arasında ayırım yapması için gerekli yeterlilikleri sunmaktadır (Katılmış, Ekşi ve Öztürk, 2010, 83).

Bilimsel bilgiye ait özellikleri öğrenen, bilimin temel niteliklerini kavrayan, bilimi değer olarak benimseyen öğrencilerin yetişmesi modern bilim anlayışını geliştirmektedir. Bu doğrultuda öğretmenlerin de öğrencilerin bilimsel anlayışını geliştirecek bilgi ve deneyimlerini artıracak faaliyetlerde bulunması oldukça önemlidir. Öğretmenler öğrencilere bilim ve teknolojiyi öğretirken, bunların gerek kendi yaşantıları ve gerekse toplum üzerindeki zararlı etkilerinden korunmayı öğrenmelerine yardım etmelidirler (Gülhan, 2012, 43).

Sosyal bilgiler dersiyle öğrenciler; bilim ve teknolojinin gelişim sürecini ve toplumsal yaşam üzerindeki etkilerini kavrayarak bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanılır. Bilimsel düşünmeyi temel alarak bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretmede bilimsel ahlakı gözetir (MEB, 2005, 6).

Öğrencilerin herhangi bir kavrama ait sahip olduğu bilgileri açığa çıkarmanın önemli yollarından biri de zihinsel modellerini tespit etmektir. Bilimsellik değerine ilişkin öğrencilerin zihinlerinde oluşturduğu modelleri açıklayabilmek çalışmamızın ana amacını oluşturmaktadır. Bu nedenle zihinsel modelin eğitimdeki rolünü açıklamak yerinde olacaktır.

Zihinsel modellerin oluşması kavrayış olgusundan kaynaklanır. Eğitimde, öğrencilerin yeni kavramları öğrenmeleri için kendi kişisel şemalarını kurmaları gerekir. Öğrenciler, kendi çerçevelerindeki dünyayı ve dünyalarındaki olayları anlamak için tasvirler oluştururlar ki bu tasvirler zihinsel modellerdir.

Öğrenciler, bilimsel olayı özümseyebilirlerse, zihinsel modeller üretebilirler. Yani, zihinsel modeller öğrenciler tarafından olayı anlamaları için geliştirilir (Greca ve Moreira, 2000; Akt. Yüce, 2012, 12).

Zihinsel modeller özel bir çeşit zihinsel temsildir ve bireyler tarafından bilişsel işlemler sonucunda üretilir. Öğrenciler tarafından üretilen ve kullanılan zihinsel modeller tamamlanmamıştır ve kararlı değildir yani değişebilir. Zihinsel modeller, senteze dayalı modelleri, öğrencilerin kendi sezgisel modelleri ile öğretmenlerin sunduğu modellerin bir karışımı sonucunda, öğrencilerin alternatif kavramlarının gelişimlerine ait sentezler oluşturmaktadır (Harrison ve Treagust, 2000, 1018). Kayhan'a (2010, 420) göre zihinsel modeller iç temsiller olduğu için, öğrencilerin ne gibi bilgilere sahip olduğu, bu bilgileri zihinlerinde nasıl organize ettikleri, bilgi düzeylerinin tespiti, var olan kavram yanılığısı ve sahte kavramlarının açığa çıkarılmasını sağlar. Bu yüzden öğretimin etkili bir şekilde düzenlenmesinde katkı sağlayacak unsurlardan biri öğretmenlerin öğrencilere verdiği konuyu anlama düzeyini ölçmek ve değerlendirmek için zihinsel modellerini açığa çıkaracak geri dönütler almasıdır.

Sınıf içi öğrenmelerde kavramlara ait modellerin öğrencilerin zihinlerinde nasıl yapılandığı önemli bir sorudur. Öğrencilerde bir kavrama yönelik zihinsel modellerin belirlenmesi bize kavramın ne derece algılandığı hakkında fikir verebilir. Sınıf içi öğrenmelerde öğretmenler, ders kitapları ve çeşitli görsel materyallerde kullanılan benzeşim ve mecazların öğrencilerin zihinsel modellerini ne düzeyde etkilediğini ölçebilirler (Çiltaş ve Işık, 2012, 170).

Bilimsel çalışmalar küresel çapta özellikle gelişmiş ülkelerde artık rekabetin en önemli ögesi olmuştur. Bu bağlamda bilimsellik değerinin okullarda özellikle küçük yaşlardan itibaren çocuklara kazandırılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu yaklaşımlar doğrultusunda verilen bilimsellik değeri eğitim öğretimin önemli unsurlarından olmaktadır.

Bilimsellik değerine günümüzde atfedilmesi gereken önem açıktır. Bu bakımdan ortaokul sosyal bilgiler yedinci sınıf programında yer alan bilimsellik değerinin öğrencilere kazandırılıp kazandırılmadığının belirlenmesi gerekmektedir. Bu çalışmada, yedinci sınıf sosyal bilgiler dersindeki bilimsellik değerine ilişkin içerik öğretilmeden önce ve öğretildikten sonraki öğrencilerin zihinsel modellerinin değerlendirilmesi yapılmıştır. Bu çalışma bilimsellik değerinin öğrenciler tarafından ne kadar kavrandığını, öğrencilerin daha önceki bilgileri ile yeni bilgileri arasında farklılık olup olmadığını

tespit etmek, öğrencilerin yeni bilgiler sonucu oluşturdukları zihinsel modellerindeki kavram yanlışlarını tespit etmek ve düzeltmek, öğretmenlerin bu değere bakış açısını gözler önüne sermek ve okullarda değer eğitimine verilen kıymeti göstermesi açısından önemlidir.

2. Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bir araştırmada değişkenleri (nicel olarak ölçülebilen ve farklı değerler alabilen özellikler) ölçebilmek ve bu değişkenler arasındaki sebep-sonuç ilişkilerini ortaya çıkarmak için genelde deneysel yöntem kullanılır (Çepni, 2012, 122). Deneysel desenlerde temel amaç değişkenler arasında oluşturulan neden sonuç ilişkisini test etmektir (Büyüköztürk vd. 2010, 191). Araştırma 7. sınıf öğrencilerinin bilimsellik değerine ilişkin zihinsel modelleri değeri kazanmadan önce ve kazandıktan sonraki durum incelendiği için deneysel desen modelindedir.

Ayrıca araştırmada kontrol grubu olmadığı için modelimiz zayıf deneysel desenlerden tek grup ön test-son test desen modelindedir. Deneklerin bağımlı değişkene ilişkin ölçümleri uygulama öncesinde ön test, sonrasında son test olarak aynı denekler ve aynı ölçme araçları kullanılarak elde edilir. Desende tek gruba (G) ait ön test ve son test değerleri arasındaki farkın (O1-O2) anlamlılığı test edilir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010, 198).

Tablo 1. Zayıf Deneysel Desen Ön Test Son Test Uygulama Şeması

Grup	Ön test	İşlem	Son test
G	O1	X	O2
Okullar	Metafor Oluşturma Resim Çizme Zihinsel Model Tespiti (Bağımlı Değişken)	Öğrencilerin bilimsellik değerine ait kazanımları 'Zaman İçinde Bilim' ünitesinde edinmeleri (Müdahale)	Metafor Oluşturma Resim Çizme Zihinsel Model Tespiti (Bağımlı Değişken)

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Kastamonu il merkezindeki üç ortaokulda öğrenim gören 151'i erkek 160'ı kız olmak üzere 311 7. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Bu okulların seçiminde seçkisiz örnekleme yöntemlerinden tabakalı (gruplandırılmış) örnekleme yöntemi seçilmiştir. Bu örnekleme alt evrendeki tüm elemanların birbirine eşit seçilme şansına sahip oldukları örnekleme türüdür. Bu örnekleme yapılabilmek için, önce, evren, araştırma açısından önemli görülen değişkene göre, kendi içinde benzeşikliği olan, alt evren'lere ayrılır (Karasar, 2005, 113). Bu amaçla okullar seçilirken okulların TEOG sınavı başarı sıralaması verileri elde edilmiştir. Bu veriler ışığında başarı kıstasına göre okullar üç gruba ayrılmıştır. Böylece, alınacak örneklemin, evreni, tüm alt dilimleri ile temsil etmesi güvenceye alınmıştır. Bu üç grubu temsilen seçilen okullardaki öğrencilerin seçimi için de seçkisiz örnekleme yöntemlerinden 'basit seçkisiz örnekleme yöntemi' tercih edilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın veri toplama aracı üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğrencilerden kişisel bilgileri istenmiştir. İkinci bölümde öğrencilerin bilimsellik değerine ilişkin zihinsel modellerini tespit etmek için Kılcan (2013) ve birçok araştırmacının (Çepni, 2014; Kılcan ve Çepni, 2015; Çetin, Kılcan, Güneş ve Çepni, 2015) yaptığı gibi sınırları çizilmiş boş bir kutu içerisine resim ya da karikatür çizimleri, üçüncü bölümde de bilimsellik gibidir. Çünkü şeklinde bir form sunularak boşluklara metaforlarını yazmaları ve nedenlerini açıklamaları istenmiştir. Veri toplama aracı Kastamonu merkezde bulunan üç ortaokulda uygulanmıştır. Veri toplama işlemi araştırmanın hipotezi gereği iki aşamalı olarak yani ön test ve son test şeklinde gerçekleştirilmiştir. Ön test kısmı öğrencilere bilimsellik değerinin verildiği 'Zaman İçinde Bilim' ünitesi işlenmeden uygulanmıştır. Son test kısmı yine aynı öğrencilere ünite işlendikten sonra uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Analiz kısmında metafor ve çizim bölümlerinde ortaya çıkarılan bulguların karşılaştırılması ve çakıştırılmasıyla öğrencilerin bilimsellik değeri ile ilgili zihinsel modelleri tespit edilmiştir. Daha açık bir ifadeyle öğrencilerin oluşturdukları metaforlar ve yaptıkları çizimler uzmanlar yardımıyla belirlenen kategorilerden zihinsel modelleri tespit edilmiştir. Zihinsel modeller öğrencilerin oluşturdukları metaforların ve çizdikleri resimlerin bilimsel ve bilimsel olmayan niteliğe sahip olmalarına göre oluşturulmuştur. Oluşturulan kategorilere ait metafor ve çizim örnekleri okul (A-B-C), cinsiyet (E-K) ve numara verilerek sunulmuştur. Hem metaforu hem de çizimi bilimsel nitelik taşıyan veriler bilimsel zihinsel

model adıyla ve A.1-B.1 koduyla ifade edilmiştir.

Metaforu bilimsel, çizimi bilimsel olmayan veriler yarı bilimsel zihinsel model adıyla ve A.1-B.2 koduyla, metaforu bilimsel olmayan çizimi bilimsel olan veriler de yarı bilimsel zihinsel model adıyla ve A.2-B.1 koduyla belirtilmiştir. Son olarak hem metaforu hem de çizimi bilimsel olmayan veriler bilimsel olmayan zihinsel model adıyla ve A.2-B.2 koduyla ifade edilmiştir.

3. Bulgular

Araştırma sonuçlarına yönelik bulgular oluşturulan tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 2. Öğrencilerin Bilimsellik Değerine İlişkin Oluşturdukları Metaforların Ön ve Son Testteki Durumu

	Ön Test		Son Test	
	Metafor		Metafor	
	f	(%)	f	(%)
A-Bilimsel Metaforlar				
1.Deneysel Bilgi	72	25	90	30,1
2.Nesnel Bilgi	13	4,5	22	7,3
3.Bilimsel Düşünce	63	21,8	61	20,4
B-Bilimsel Olmayan Metaforlar				
1.Çözüm Bulan, Yol Gösteren	58	20,1	41	13,7
2.İnsana Özgü Olan, Ürün Olan	43	14,9	36	12,1
3.Süreklilik Gösteren	39	13,5	49	16,4

Tablo 2'ye göre ön testteki durum incelendiğinde 311 öğrenciden 288'inin (%92,6) metafor oluşturduğu görülmektedir. Metafor oluşturan öğrencilerin 148'i (% 51,3) bilimsel metaforlara sahip iken, 140 öğrenci (% 48,7) bilimsel olmayan metaforlara sahiptir. Son testteki duruma göre öğrencilerin 299'unun (% 96,1) metafor oluşturduğu tespit edilmiştir. Bu öğrencilerin 173'ü (% 57,8) bilimsel metaforlara sahip iken, 126'sı (% 42,2) bilimsel olmayan metaforlara sahiptir. Öğrencilere ait bazı metafor örnekleri aşağıda verilmiştir.

'*Bilimsellik küp gibidir. Çünkü bilimselliği ben bir küpün içindeki şifre gibi düşünürüm hep*'. (AK, 113)

'*Bilimsellik Fen bilimi gibidir. Çünkü en fazla fen bilimdir. Bilimlerde açıkça fen öndedir. İcatlarda, deneylerde hatta kalemde bile fen bilimi ve bilimsellik vardır*'. (BE, 71)

'*Bilimsellik uzay gibidir. Çünkü sonsuzdur. Bilgileri istediğimiz gibi keşfedebiliriz*'. (BK, 20)

'*Bilimsellik su gibidir. Çünkü bilimin olmadığı yer yoktur. O yüzden su gibidir, susuz yaşanmaz*'. (BE, 99)

'*Bilimsellik kendisini ifade etmeye çalışmak gibidir. Çünkü bir şeyi başka bir şekilde ifade etmek için kelime farklı anlamda kullanılır*'. (CE, 46)

'*Bilimsellik hayat gibidir. Çünkü hayat kurtaran bu işi bilmese bu işini elinden alırlar*'. (CE,16)

'*Bilimsellik dünyadaki bütün sahillerdeki kum gibidir. Çünkü bilim ve bilimsel şeyler asla tükenmez. Bitti sanılar ama asla bitmez*'. (BE, 49)

'*Bilimsellik harita gibidir. Çünkü çok karmaşıktır ve eğlencelidir*'. (AK, 53)

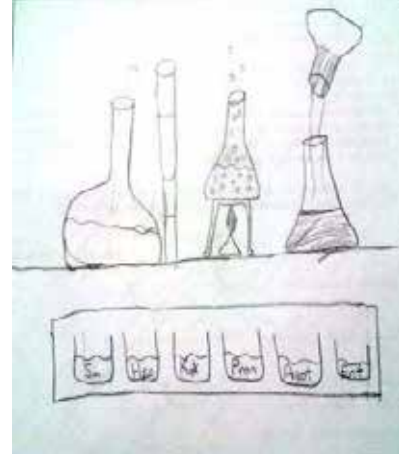
Tablo 3. Öğrencilerin Bilimsellik Değerine İlişkin Yaptıkları Çizimlerin Ön ve Son Testteki Durumu

	Ön Test		Son Test	
	Çizim		Çizim	
	f	(%)	f	(%)
A-Bilimsel Çizimler				
1.Deneysel Bilgi	90	36	140	49,8
2.Nesnel Bilgi	24	9,6	15	5,3
3.Bilimsel Düşünce	54	21,6	60	21,4
B-Bilimsel Olmayan Çizimler				
1.Çözüm Bulan, Yol Gösteren	29	11,6	9	3,2
2.İnsana Özgü Olan, Ürün Olan	40	16	36	12,8
3.Süreklilik Gösteren	13	5,2	11	3,9

Tablo 3’de ön testteki durum incelendiğinde 311 öğrenciden 250’sinin (% 80,3) çizim yaptığı görülmektedir. Çizim yapan öğrencilerin 168’i (% 67,2) bilimsel çizimler yaparken, 110 öğrenci (% 32,8) bilimsel olmayan çizimlere sahiptir. Son testteki durum incelendiğinde öğrencilerin 281’inin (% 90,3) çizim yaptıkları görülmüştür. Bu öğrencilerin 215’i (% 76,5) bilimsel çizimlere sahip iken, 66’sı (% 23,5) bilimsel olmayan çizimlere sahiptir. Öğrencilere ait bazı çizim örneklerine aşağıda okul (A-B-C), cinsiyet (E-K) ve numara verilerek sunulmuştur.



AE,60

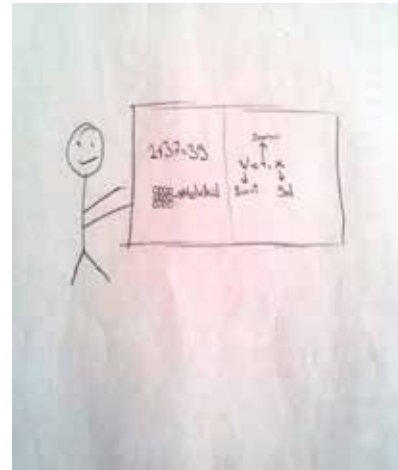


AE, 90

Şekil 1



BK,6



BE, 26

Şekil 2



CE,79



CK, 7

Şekil 3

Tablo 4. Öğrencilerin Bilimsellik Değerine Oluşan Zihinsel Modellerinin Ön ve Son Testteki Durumu

Zihinsel Modeller	Ön Test		Son Test	
	f	(%)	f	(%)
A.1-B.1	100	32,1	140	45,1
A.1-B.2	47	15,1	39	12,5
A.2-B.1	67	21,6	79	25,4
A.2-B.2	88	28,3	44	14,1
YOK	9	2,9	8	2,6

A.1 Bilimsel Metafor B.1 Bilimsel Çizimler

A.2 Bilimsel Olmayan Metafor B.2 Bilimsel Olmayan Çizimler

Tablo 4 incelendiğinde ön testte 302 (% 97,1) öğrencinin zihinsel modele sahip olduğu, 9 öğrencinin (% 2,9) ise zihinsel modele sahip olmadığı görülmektedir.

Zihinsel modeller türlerine göre incelendiğinde 100 öğrencinin (% 32,1) A.1-B.1 kategorisinde yani bilimsel zihinsel modele sahip olduğu dikkati çekmektedir. 47 öğrenci (% 15,1) A.1-B.2 kategorisinde, 67 öğrenci (% 21,6) A.2-B.2 kategorisinde yani yarı bilimsel zihinsel model türünde bulunmaktadır. 88 öğrenci (% 28,3) ise bilimsel olmayan zihinsel model olan A.2-B.2 kategorisinde yer almaktadır.

Son teste gelindiğinde 303 öğrencinin (% 45,1) zihinsel modele sahip olduğu, 8 öğrencinin (% 2,6) ise zihinsel modeli olmadığı görülmektedir. Zihinsel model türlerine göre 140 öğrenci (% 32,1) bilimsel zihinsel model olan A.1-B.1 kategorisinde yer almaktadır. 39 öğrenci (% 12,5) yarı bilimsel zihinsel model olan A.1-B.2, 79 öğrenci (% 25,4) A.2-B.1 kategorisindedir. 44 öğrenci (% 14,1) ise bilimsel olmayan zihinsel model olan A.2-B.2 kategorisinde yer almaktadır.

4. Sonuç

Bu çalışmada 7.sınıf öğrencilerinin bilimsellik değerine ilişkin zihinsel modellerindeki değişimi ele alınmıştır. Çıkan sonuçlara göre zihinsel model tespitinin ilk bölümü olan öğrencilerin oluşturdukları metaforlar ve bu metaforların değişimi incelendiğinde, öğrencilerin son testte oluşturdukları bilimsel metaforların oranının arttığı, bilimsel olmayan metaforların oranının azaldığı görülmektedir. Ayrıca metafor oluşturamayan öğrencilerin de azaldığı dikkati çekmektedir.

Bu sonuç öğrencilerin bilimsellik değerinin doğrudan verildiği üniteye ait kazanımları gerçekleştirmekte başarılı olduklarını işaret etmektedir.

Zihinsel model tespitinin ikinci bölümü olan öğrencilerin bilimsellik değerine ilişkin çizimlerinde ise değeri yansıtan bilimsel çizimlerin belirgin bir şekilde arttığı anlaşılmaktadır. Buna karşılık hem çizim yapamayan hem de bilimsel olmayan çizim yapan öğrenci sayıları azalmıştır. Çizim yapma işleminin bilişsel ve duyuşsal özellikleri göz önüne alındığında bu sonuç öğrencilerin üniteye geçen kazanımları kavrayıp, bunları çizimlere aktarabildiklerini kanıtlamaktadır.

Metafor ve çizimlerden yola çıkılarak oluşturulan zihinsel modellerdeki değişimin analizi çalışmanın temel sonuçlarını yansıtmaktadır. Ön teste ait öğrenci zihinsel modellerinde düşük olan bilimsel zihinsel modeller son teste gelindiğinde artarken, bilimsel olmayan zihinsel modellerin ise azaldığı tespit edilmiştir. Bu nihai sonuç öğrencilerin sahip oldukları zihinsel modellerinin olumlu anlamda değiştirilebileceğini göstermektedir. Bu değişim de 'Zaman İçinde Bilim' ünitesine ait kazanımların geçerli ve sağlam bir şekilde öğrenciye kazandırıldığını ortaya koymaktadır.

5. Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin bilimsellik değerine ilişkin zihinsel modellerinin geliştirilmesi, düzeltilmesi noktasında aşağıdaki önerilerin yarar sağlayacağı düşünülmektedir.

1. Öğrenciler bilimsellik değerini ifade ettiğini düşündükleri bilim insanlarından yalnızca Einstein, Galileo, Newton ve Pastör' e değinmişlerdir. Ancak Atatürk, İbn-i Sina, Farabi, Ali Kuşçu gibi diğer Türk ve Müslüman bilim insanlarına hiç yer vermemişlerdir.

Bu nedenle öğrencilere kendi kültürlerinden gelen bilim insanlarının bilime nasıl, hangi şartlar altında katkı sağladıklarını öğretmek öğrencilerin hem bilime olan ilgilerini artıracak hem de geçmişlerine karşı olumlu bir tutum geliştirmelerini sağlayacaktır.

2. Öğretmenlerin, öğrencilerin sahip olduğu ön zihinsel modellerini bilerek, buna göre plan ve program yapmaları bilimsellik değerini öğrenmede ortaya çıkacak yanlışlıkları asgari düzeye indirebilir. Örneğin bilimsellik değerine ait ön zihinsel modellerinde yanlış bilgilere sahip olan öğrencilerin değer öğretildikten sonraki durumları takip

edilerek gelişim ve değişime göre dönütler yapılabilir.

3. Bilimsellik değerinin yeni nesillere nasıl kazandırılacağı ile ilgili araştırmaların yapılması gerekmektedir. Gelişmiş ülkelerin bilimdeki seviyesi dikkate alınarak bilim ve teknolojinin öneminin öğrenciler tarafından kavranması için başta TÜBİTAK olmak üzere ÖSYM, MEB gibi kurumlar tarafından daha somut çalışmalar yapılması gerekir. Örneğin öğrencilerin liselere geçişi için uygulanan TEOG sınavının yanı sıra bilimsel proje ve araştırmalara katılımına da ek puan uygulaması yapılabilir.
4. Dünyada özellikle gelişmiş ülkelerde uygulanan değer öğretimi yaklaşımları incelenerek, öğretim programlarında eklemeler yapılabilir.

6. Kaynaklar

- Aktepe, V. (2010). İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde “yardımseverlik” değerinin etkinlik temelli öğretimi ve öğrencilerin tutumlarına etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Akbaş, O. (2004). Türk Milli Eğitim Sisteminin Duyuşsal Amaçlarının (Değerlerinin) İlköğretim II. Kademedeki Gerçekleşme Derecesinin Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, D. (2013). Farklı Sosyo-Kültürel Çevrelerde (Antalya İli Örneği) Öğrenim Gören İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Çevre Sorunlarına Yönelik Zihinsel Modellerinin Belirlenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi İlköğretim Anabilim Dalı, Ankara.
- Balcı, N. (2008). İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Değer Eğitiminin Etkililiği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Chiu, M. H. (2007). The Role Of Mental-Modeling Ability, Content Knowledge, And Mental Models In General Chemistry Students' Understanding About Molecular Polarity, A candidate for the degree of Doctor of Philosophy. the Faculty of the Graduate School University of Missouri – Columbia.
- Coll, R. K. ve Treagust, D. F. (2003b). Learners' mental models of metallic bonding: A cross-age study. *Science Education*, 87, 685-707.
- Çengelci, T. (2010). İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Değerler Eğitiminin Gerçekleştirilmesine İlişkin Bir Durum Çalışması, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Eğitimi Bilimleri Enstitüsü İlköğretim (Sınıf Öğretmenliği) Anabilim Dalı, Eskişehir.
- Çepni, O. (2014). The Concept of Weather Event: A Qualitative Perspective from Students1, *Anthropologist* 18(2), 345-356.
- Çepni, S. (2012). Araştırma Ve Proje Çalışmalarına Giriş, Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Çetin, T. Kilcan, B. Güneş, C. Çepni, O. (2015). Examining Secondary School Students' Perceptions of the Concept of Migration: A Qualitative Study, *International Journal of Education* 7 (3), 97-120
- Çiltaş, A. ve Işık, A. (2012). İlköğretim Matematik Öğretmeni Adaylarının Dizi ve Serilerle İlgili Zihinsel Modellerinin Belirlenmesi, *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt-Sayı: 14-2 Yıl: 2012.*
- Çüçen, A.K. (2012). Bilim Felsefesine Giriş, Sentez yayıncılık.
- Dilmaç, B. (2007). Bir Grup Fen Lisesi Öğrencisine Verilen İnsani Değerler Eğitiminin İnsani Değerler Ölçeği İle Sınanması, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Doğanay, A. (2011). Değerler Eğitimi, Cemil Öztürk (Ed.), *Sosyal Bilgiler Öğretimi Demokratik Vatandaşlık Eğitimi*, (s. 225-256), Ankara: Pegem Akademi.
- Gülhan, F. (2012). Sosyo-Bilimsel Konularda Bilimsel Tartışmanın 8. Sınıf Öğrencilerinin Fen Okuryazarlığı, Bilimsel Tartışmaya Eğilim, Karar Verme Becerileri Ve Bilim-Toplum Sorunlarına Duyarlılıklarına Etkisinin Araştırılması, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Gündoğdu, M. (2001). Üniversite Öğrencilerinin Bilimsel Düşünme Becerilerinin Yordanması, Hacettepe Üniversitesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalı, Ankara
- Harrison, A. G. ve Treagust, D. F. (2000a). A Typology of School Science Models, *International Journal of Science Education*, 22(9), 1011- 1026.
- İbret, B.Ü ve Aydınöz, D. (2011). İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin “Dünya” Kavramına İlişkin Geliştirdikleri Metaforlar, *Cilt:19 No:1 Kastamonu Eğitim Dergisi* 85-102.
- Kabapınar, Y. (2012). Kuramdan Uygulamaya Hayat Bilgisi Ve Sosyal Bilgiler Öğretimi. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Karasar, N. (2005). Araştırmalarda Rapor Hazırlama. Ankara: Nobel Dağıtım.
- Katılmış A., Ekşi H. ve Öztürk C. (2010). Sosyal Bilgiler Dersi Kazanımlarıyla Bütünleştirilmiş Bilimsellik Odaklı Karakter Eğitimi Programının Etkililiği, *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2010: 1(1), 50-87.

- Kayhan, C.H. (2010). Model ve Zihinsel Modeller, Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2010 [III] 2 Erzincan Üniversitesi.
- Kılcan, B. (2013). Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Yer Alan Değerlere İlişkin Öğrenci Algılarının İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kılcan, B. Çepni, O. (2015). A Qualitative Examination of the Perceptions of the Eight Grade Students Regarding the Concept of Environmental Pollution, Journal Of International Environmental Application And Science 15 (1), 239-250
- Kılıç-Şahin, H. (2010). İlköğretim Okullarında Sosyal Bilgiler Dersini Yürüten 4. Ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Yer Alan Değerlerin Kazandırılmasına İlişkin Görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kurnaz, M. A. (2011). Enerji Konusunda Model Tabanlı Öğrenme Yaklaşımına Göre Tasarlanan Öğrenme Ortamlarının Zihinsel Model Gelişimine Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- MEB (2005). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi (4.-5. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB (2005). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi (6.-7. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara: MEB Yayınları.
- Norman, D. A. (1983). Some Observations On Mental Models. Human-computer interaction Pages 241-244, Morgan Kaufmann Publishers Inc. San Francisco.
- Özden, B.(2012). İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Bilimsel Bilgiye Yönelik Görüşlerinin Ve Bilimsel Tutumlarının Öğrencilerin Demografik Özellikleri Ve Akademik Başarıları Açısından İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Aydın.
- Rapp, D.N. (2005). Mental models: Theoretical issues for visualizations in science education in Gilbert, J.K. (Ed.), Visualization in Science Education(43-60) Springer.
- Savaş, E. (2011). İlköğretim Okulu Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Bilimsel Bilginin Tanımı ve Özellikleri Hakkındaki Bilgileri, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Senge, P.M. (1990). Helping Non Profits Become More Effective, Mental Models, The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization, Doubleday Currency, p. 8. Erişim tarihi: 04.12.2014 <http://www.algodonesassociates.com/planning/Mental%20models.Pdf>.
- Ulusoy, K. (2007). Lise Tarih Programında Yer Alan Geleneksel Ve Demokratik Değerlere Yönelik Öğrenci Tutumlarının Ve Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi, Yayınlanmamış Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ulusoy, K. ve Tay, B. (2011). Sosyal bilgilerde değerler eğitimi, R.Turan, A.Sünbül, H.Akdağ (Ed.), Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar II Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Uzby, İ.T. (2008). Çağdaş Uygarlığa Ulaşmada Bilim Politikalarının Yeri ve Önemi, Sağlık Bilimlerinde Süreli Yayıncılık.
- Vosniadou, S. ve Brewer, W.F. (1992). Mental models of the earth: A study of conceptual change in childhood, Cognitive Psychology Volume 24, Issue 4, Pages 535–585.
- Yalar, T. (2010). İlköğretim Sosyal Bilgiler Programında Değerler Eğitiminin Mevcut Durumunun Belirlenmesi ve Öğretmenlere Yönelik Bir Program Modülü Geliştirme. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Yaşar, Ş. ve Çengelci, T. (2012). Sosyal Bilgiler Dersinde Değerler Eğitimine İlişkin Bir Durum Çalışması, Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi Yıl:3, Sayı:9
- Yüce, G. (2013). Kimya Öğretmen Adaylarının Kimyasal Reaksiyonlar Konusunda Zihinsel Modellerinin Belirlenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

**Bu Sayfa Dizgi Gereği
Boş Bırakılmıştır.**



Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Oyuna İlişkin Algıları: Metafor Analizi Örneği¹²

Prospective Pre-school Teachers' Perceptions towards Play: Metaphor Analysis Sample

Emel TOK

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Denizli, Türkiye

Öz

Bu çalışmanın amacı, okul öncesi öğretmen adaylarının oyuna ilişkin algılarını metaforlar yoluyla tespit etmektir. Bu çalışma nitel bir araştırmadır. Araştırmanın deseni fenomenoloji desenidir. Araştırmanın çalışma grubunu Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışmaya "Çocukta Oyun Gelişimi" dersini alan ikinci sınıf 80 öğrenci katılmıştır. Bu öğrencilerden "Oyun.....gibidir. Çünkü....." ifadesini doldurmaları istenmiştir. Verilerin analizinde "içerik analizi" tekniği uygulanmıştır. Verilerin analizinde öğrencilerin oyun kavramına yönelik yazdıkları metaforlar kendi içinde ortak özelliklerine göre kategorilendirilmiştir. Bulgular oyunun özellikleri ve oyunun gelişimsel, eğitimsel yararları başlıkları altında iki ana kategoriden oluşmuştur. Bu kategorilere dayalı oluşturulan alt kategorilerin frekansları alınmıştır. Araştırmanın bulgularında en yüksek frekansa sahip alt kategoriler; oyunun rahatlatıcı olması mutluluk vermesi, yaşamı yansıtması, ihtiyaç olması, öğrenme aracı olması, hayali olması, hayatı öğretmesi, iç dünyayı yansıtması şeklindedir.

Abstract

The purpose of this study is to determine the perceptions of candidate teachers studying at pre-school teaching department about play through metaphors. Study is designed as a qualitative research. The pattern of the research is Phenomenology. Study group consists of students who are attendees at the Department of Preschool Education. 80 sophomore students who participated in the "Play Development in Early Childhood" course participated in the study. They are asked to fill in the expression "Play is like Because ...". In the analysis of the data, "content analysis" technique was applied. The metaphors written by the students for the play concept are categorized according to their common characteristics. The findings have two main categories "features of play" and, "the developmental, educational benefits of the play". Frequencies are calculated for subcategories that are created depending on these categories. The subcategories with the highest frequency in the findings of the study are; "play are comforting and they give happiness, to reflect on life, to be a necessity, to be a learning tool, to be a dream, they teach life and reflect the inner world".

Anahtar Kelimeler

Okul Öncesi Eğitimi
Oyun
Öğretmen Adayları
Metafor

Keywords

preschool education
play
prospective preschool
teachers
metaphor

1. Bu çalışmanın bir bölümü 16-18 Ekim 2014 tarihinde yapılan "9.Uluslararası Balkan Eğitim ve Bilim" Kongresinde sunulmuştur.

2. Bu çalışma Pamukkale Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri (BAP) birimince desteklenmiştir. (Proje no:2014KKP269)

Extended Abstract

Play is an activity that takes part in the human life from the first periods of development. Play is an activity that contributes to the development of the child as well as the formation of permanent learning experiences in education. The play, which has such an important place in the child's life, is seen as an important tool in education, and has an important place in teacher education. Within the undergraduate program of Pre-School Education, theoretical information about the importance of the play and its applications are given within the scope of "Play Development in Early Childhood", in which the importance of the play and its theoretical bases are given.

It has been thought that the examination of the perceptions of the preschool teacher candidates who have taken this course will contribute both to the evaluation of the achievements towards the lessons and to the determination of the perceptions about the play and to the contribution to the studies on teacher education. Teacher candidates' perceptions of the play were examined through metaphors.

According to Lakoff and Johnson (1980), the metaphor constitutes a natural feature of conceptual construction. Metaphors provide an opportunity to learn new concepts more effectively by relating new experiences related to real life to other concepts, especially in our past lives or with elements, we know well.

It has not found any work based on the concept of "play" especially for preschool teacher candidates in recent studies. So, it is hope that this research will contribute to the field.

In this frame, it is aimed to determine the perceptions of preschool teacher candidates regarding the play and to make an evaluation in this direction. For this purpose, the following questions were asked:

1. What kind of metaphors do candidate teachers have related with the play?
2. Which conceptual categories do these metaphors belong to?

Method

In this study, the research method was defined as "phenomenology" because it was aimed to determine the perceptions of the play concept that the teacher candidates of the play had experienced.

Pre-School Education Department sophomore students participated in the study. These students consist of 115 students who have attended "Play Development in Early Childhood" classes. The responses of 80 of these students were included in research. The responses of 35 students were eliminated.

After collecting the data of the "Play Development in the Early Childhood" course, the teacher candidates were asked to complete the following statements. "Play is like Because...". The data written by the students were used as data collection tools for researching these documents.

Analyzing Data

In the analysis of the data, the "content analysis" technique was used. In the analysis of the data, the following steps were performed:

Coding, Extraction and Compilation

First, the data obtained from the students are enumerated. Then, based on students' responses, the relationship between metaphor and justification, whether they made a metaphoric analogy, was assessed within the framework of the understandability criterion.

Developing Categories

The grouped codes are categorized. The metaphors written by the students for the play concept are categorized according to their common characteristics. According to the results obtained from these categories, metaphors were collected in two main categories. These categories are grouped under the titles of play features, educational and developmental benefits of the play. The frequencies of the generated categories are calculated.

Validity and reliability

In this study, detailed explanations were made about how categorization is done, and compiled metaphor images were presented. Experts were consulted to determine the appropriateness of categories and metaphors.

Findings and Discussion

Twenty-three sub-categories of pre-school prospective teachers' features were created, and seven sub-categories were created for educational and developmental benefits of the play.

Considering the response based on the features of play, metaphors were generated according to following categories: It was a common area for everyone, to have a comforting feature of the play, to give happiness, to reflect on life, to be a necessity, to be a learning tool, to be a dream, to be fun, to be a part of a child, to be an important part of education, to be a popular activity, to be active, to be indispensable, willingness, one not to realize how time flows, one gets caught up in play.

When we look at the answers to the developmental and educational benefits of the play, It has been found that metaphors are produced in the categories of life teaching, reflection of the inner world, emancipation, energy giving, support for creative thinking, benefit, and coloring of life.

The answers given by prospective teachers show similarity to the literature-based explanations described in the course content. These theoretical frameworks are "fun to be happy, to be comforting, to reflect on life, to be a learning tool, to be a dream, to be fun, being active, being a popular activity and benefiting", consistent with Gross's Theory of Practice, Piaget's Theory of Construction, Vygotsky's views (Sevinç, 2004; Tüfekçioğlu, 2013), the benefits of the play were compared with answers to "life teaching, reflection of inner world, coloring of life and emancipation".

It has been seen that the views of Tuğrul (2012), Spodek and Saracho (1988), Darıca (2003), Froebel (Sevinç, 2004) overlap with the metaphors produced in the category of "being a learning tool, being a part of a child, being active".

There are similarities between the findings of McLaan (2003) and the Sheridan (2002) research findings with teacher candidates and the answers of teacher candidates about educational enjoyment and being playful and fun.

The views of psychoanalytic theory, Berlyne (Sevinç, 2004; Henniger, 1999), and the metaphors that teacher candidates describe as play therapy and provide relief in children are similar. At the same time, it is seen that these explanations are similar to the metaphors produced in the category of "to be a necessity, willingness, indispensable, one not to realize how time flows". The view that Sheridan (2002) emphasizes the relaxing nature of the play is similar to the answers of the teacher candidates.

The theoretical explanation of the energizing feature of the Lazarus play (Sevinç, 2004) overlaps with the metaphores in the "energy giving" category for the benefits of the play. The explanation for the fact that the play is an important part of education is similar with the view that Ormanlığlu-Uluğ (2011) plays an important role in education of the play. Another teacher candidate defines the play as the heartbeat of creativity. In relation to this finding, Henniger (1999) stated that creativity is exhibited and supported in the play, especially in the early years, as a means of developing creative expressions.

It is expected that the metaphor produced in the above theoretical and related literature is the same as the course content that the teacher candidates have taken within the scope of "Play Development in the Early Childhood". But the metaphor that the play defines as an activity lost within it, like "the world", emphasizes a different dimension of the play.

This is the limit of the research because the teacher candidates in the research expressed just one dimension of the play in the metaphor they produce.

Participation of prospective teachers in the practice lesson can determine whether the metaphors of the play differ or not. In addition, interviews can be conducted to explore play-related perceptions in depth.

This research was limited to participants. A comparative study can be done with studies that can be carried out at different universities.

1. Giriş

Oyun, gelişimin ilk dönemlerinden itibaren çocuğun yaşamında yer alan bir etkinliktir. Oyunla ilgili alan yazınında birçok tanım yapılmıştır. Bu tanımların ortak noktalarına bakıldığında oyunun şu özellikleri içerdiği söylenebilir; oyun ilgi çekici, istenilen ve eğlenceli bir etkinliktir. Aynı zamanda karmaşık bir insan davranışdır, aktif bir süreç içerir ve kendiliğinden ortaya çıkar. Çocuğun yaşamını yansıttığı bir alandır (Huizinga, 1951, çev. Kılıçbay, 2015; Özdoğan, 2000; Schouseboe ve Winther-Lindqvist, 2013).

Oyunu açıklayan görüşlere bakıldığında, oyunun çocuğun hayatındaki yeri ile ilgili farklı boyutları içeren açıklamalar görülmektedir. Bu açıklamaların her biri günümüzde oyun kavramının anlaşılması ve oyunun eğitimin bir parçası olarak nasıl uygulanacağına dair önemli bilgileri içermektedir. Bu görüşlere bakıldığında genel olarak iki tür görüşe karşılaşılmaktadır. Bunlar klasik ve çağdaş görüşlerdir. Klasik görüşlerde; oyunun yaşama hazırlayıcı rolü, rahatlama ve eğlenme aracı olması, fazla enerjinin atılmasını sağlaması, insanın evrimleşme sürecindeki yaşantıları yer almaktadır. Çağdaş oyun kuramlarına dayalı görüşlerde ise; çocuğun hayal gücünü kullanarak oyunla kendisini ifade etmesi, oyunun ihtiyaç ve istekleri karşılaması, sosyal, duygusal, bilişsel, fiziksel gelişimi destekleyici önemli bir rolü olduğu vurgulanır (Sevinç, 2004).

Bu açıklamalarda da görüldüğü gibi oyun çocuğun temel gereksinimidir ve onun önemli ihtiyaçlarından biridir. Bu ihtiyaç çocuğun oyun hakkını da beraberinde getirir. Bu nedenle çocuğun oyun oynama hakkı Çocuk hakları sözleşmesinde de yer almaktadır. Sözleşmenin 31. Maddesinde çocukların oyun oynama haklarının tanınması gerektiği belirtilmiştir (Çocuk Hakları Sözleşmesi, 1989).

Çocuk için önemli olan oyun, eğitiminde önemli bir parçasıdır. Oyuna dayalı eğitsel etkinlikler eğitim ortamlarına daha kolay motive olmayı, kalıcı öğrenme imkânlarını sağlar. Bu konuda Tezel-Şahin (1999) çocuğun oyuna içsel bir motivasyonla aktif bir şekilde katıldığını, dikkatini yoğun bir şekilde oyuna verdiğini ifade eder. Oyun çocuğu motive etmenin yanı sıra beceri kazanma, bilgiyi oluşturma ve anlamlandırma, bilgiyi hayata geçirme yönlerinden de önemli katkılar sağlar. Bu konu ile ilgili olarak Tuğrul (2012) oyun yoluyla çocukların özgür davranışlar sergilediklerini, yaparak yaşayarak öğrenmenin en üst düzeyde oluştuğunu böylece çocukların bilgilerini anlamlandırma süreçlerini daha etkili bir şekilde gerçekleştirdiklerini ifade eder. Oktay (1999) çocuğun oyun yoluyla çevresinde gördüğü canlılar, nesnelere, eşyalar vb. hakkında sorular sorarak inceleme yaptığını, çevresi ile etkileşimde bulunduğunu belirtir. Oyun bu şekilde çocuğa düşünme, plan yapma fırsatı verir. Hoorn ve arkadaşları (1999) oyun içinde aynı zamanda çocukların problem çözdüklerini vurgularlar.

Görüldüğü gibi oyun çocuğun duygu düşüncelerini yansıttığı ve kendini özgür olarak hissettiği, gelişimine katkı sağladığı, öğrendiği bir alandır. Bu yüzden oyun temelli anlayışlar günümüzde çağdaş okul öncesi eğitim yaklaşımlarında uygulanmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı'nın Okul Öncesi Eğitim Programında (2013) da oyun temelli anlayış programının temel ilkeleri arasında yer alır.

Araştırmanın amacı

Oyunun çocuğun yaşantısında ve eğitimindeki önemi, okul öncesi öğretmen eğitim programlarının içeriğinde de yer almaktadır. Okul Öncesi eğitimi lisans programı içinde çocuklara oyunun önemi ve teorik temellerin verildiği "Çocukta Oyun Gelişimi" dersi kapsamında oyunun önemine, uygulamalarına ilişkin teorik ve kuramsal bilgiler verilmektedir.

Bu dersi almış olan okul öncesi öğretmen adaylarının oyuna ilişkin algılarının incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Çünkü öğretmen adaylarının oyunla ilişkili oluşturdukları algı, hazırlayacakları eğitim planlarındaki uygulamalarına yansiyabilmektedir. Bu konuda öğretmen adaylarının oyuna yönelik olumlu algıları onların oyunu eğitim etkinliklerinde daha etkili kullanmalarına yardımcı olabilir. Aynı zamanda öğretmen adaylarının algılarını tespit etmenin eğitim programları içeriğinde yer alan "Çocukta Oyun Gelişimi" dersinin amaçlarını sağlama yönünden değerlendirilmesine yardımcı olabileceği düşünülmüştür. Çalışmada elde edilen sonuçların öğretmen eğitim programlarına yönelik çalışmalara bu yönü ile katkı sağlayacağı umulmaktadır.

Öğretmen adaylarının algılarını değerlendirmek için çalışmada metaforların kullanılması planlanmıştır. Çünkü metaforlar Lakoff ve Johnson'un (1980) belirttiği gibi düşünme ve görme şekillerini tespit etme konusunda önemli bir araçtır. Öğrenilen bilginin ne şekilde kavramlaştırıldığına dair önemli bilgiler sunmaktadır. Lakoff ve Johnson'a (1980) göre metafor kavramsal yapımızın doğal bir özelliğini oluşturur. Ayrıca yaşamla ilgili deneyimlerimiz içinde de metaforla düşünmeyi seçeriz. Günlük hayatımızda kullandığımız dilde de metafor ifadeleri yer almaktadır. Metaforlar gerçek yaşamla ilişkili yeni deneyimleri başka kavramlarla özellikle geçmiş yaşantımızda veya iyi bildiğimiz unsurlarla ilişkilendirerek yeni kavramı daha etkili bir şekilde öğrenme imkânı sunarlar.

Son yıllardaki öğretmen adayları ile yapılan metafor çalışmalarında öğretmen adaylarının eğitimle ilgili kavramlara ve aldıkları eğitim alanlarına yönelik algılarının incelendiği görülmüştür. Bu çalışmalardan bazıları ve ele aldıkları kavramlar şunlardır: “Öğrenci” (Saban,2009), “Öğretmen” (Ekiz ve Koçyiğit, 2012), (Gür, 2012), (Saban, 2004), (Saban, Koçbeker, Saban, 2006), (Pektaş ve Kıldan, 2009), (Yılmaz, Göçen, Yılmaz, 2013), “Okul” (Doğan, 2014), (Saban, 2008), “Eğitim Programı” (Aykaç ve Çelik, 2014), (Gültekin, 2013), (Özdemir, 2012), “Bilgisayar Öğretmeni” (Saban ve Keleşoğlu, 2011), “Eğitim” (Altun ve Apaydın, 2013), “Öğrenme” (Saban, Koçbeker, Saban,2014), “Veli” (Nesli-türk, Çamlıbel-Çakmak ve Asar, 2014), “Müzik” (Koca, 2012). Bu çalışmalara bakıldığında özellikle okul öncesi öğretmen adaylarına yönelik “oyun” kavramına dayalı bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Bu araştırmanın amacı okul öncesi öğretmen adaylarının oyuna ilişkin algılarının tespit edilmesidir. Bu amaçla şu sorulara yanıt aranmıştır?

- 1.Öğretmen adaylarının oyuna ilişkin sahip oldukları metaforlar nedir?
- 2.Bu metaforlar hangi kavramsal kategoriler içinde yer almaktadır?

2. Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırma nitel araştırma olarak planlanmıştır. Araştırma deseni olarak fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Çünkü bu çalışmada öğretmen adaylarının “Çocukta Oyun Gelişimi” dersinde deneyimledikleri oyun kavramına ilişkin algılarının tespit edilmesi hedeflenmiştir. Merriam’a (2013) göre fenomenoloji yaşanmış deneyimlerle ilişkilidir. Yıldırım ve Şimşek (2005), fenomenolojide amacın deneyimin temel yapısının betimlemek olduğunu fenomenolojide farkında olunan derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olunmayan olguların göz önüne alındığını ifade etmişlerdir.

Çalışma Grubu

Yapılan çalışmaya Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı’nda öğrenim gören 2.sınıf öğrencileri katılmıştır. Bu öğrenciler “Çocukta Oyun Gelişimi” dersini alan 115 öğrenciden oluşmaktadır. Bu öğrencilerden 80 tanesinin yanıtları araştırma içine alınmıştır. 35 öğrencinin yanıtları elenmiştir. Öğrencilerin yanıtları şu ölçütler çerçevesinde değerlendirilerek elenmiştir:

- Benzetim yapılmaması: Bir olgunun kendisi ile ilişkisi olmayan başka bir olguya dayalı olarak açıklanmaması.
- Yapılan benzetim gerekçesinin yetersiz olması veya açıklanmaması: Benzetim yapılan olgunun neden benzetim yapıldığına dair oyunun bir özelliğe ile ilişkilendirilmemesi.
- Benzetim gerekçesinin anlaşılır bir şekilde ifade edilmemesi

Araştırmada amaçlı örneklem seçimi yapılmıştır. Bu örneklem seçiminde “uygun örnekleme” (Merriam, 2013) türü seçilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmada verilerin toplanması için öğrencilerden yazılı doküman alınmıştır. Bu dokümanda öğrencilerden “Oyun.....gibidir. Çünkü.....” ifadesini doldurmaları istenmiştir. Bu uygulama “Çocukta Oyun Gelişimi” dersini aldıktan sonra yapılmıştır. Veri toplama aracının hazırlanmasında metaforun konusunu ve metafor ile kaynağı arasındaki ilişkiyi belirlemek için “gibi”, metaforun neden oluşturulduğuna ilişkin açıklama yapılması için “çünkü” ifadeleri kullanılmıştır. Bu konuda Saban’a (2009) göre metafor çalışmalarında “gibi” ifadesi metaforun konusu ve kaynağı arasındaki ilişkiyi tespit etmeye yönelik kullanılırken, “çünkü” kavramı ise metaforun gerekçesinin açıklanması için kullanılır.

Uygulama sırasında öğrencilere herhangi bir müdahalede bulunulmamış, fikirlerini yönlendirme yönünde bir yönerge verilmemiştir. Ayrıca not kaygısı yaşamadan kendilerini rahat bir şekilde ifade etmeleri için bu çalışmanın not olarak değerlendirilmeyeceği belirtilmiştir.

Verilerin Analiz Edilmesi

Verilerin analizinde “içerik analizi” tekniği uygulanmıştır. Merriam (2013) nitel araştırmalarda doküman incelemesinde içerik analizinin kullanıldığını ve içerik analizinin iletişimi tanımlamada sistematik bir süreç olduğunu belirtir. Verilerin analizinde aşağıdaki aşamalar uygulanmıştır:

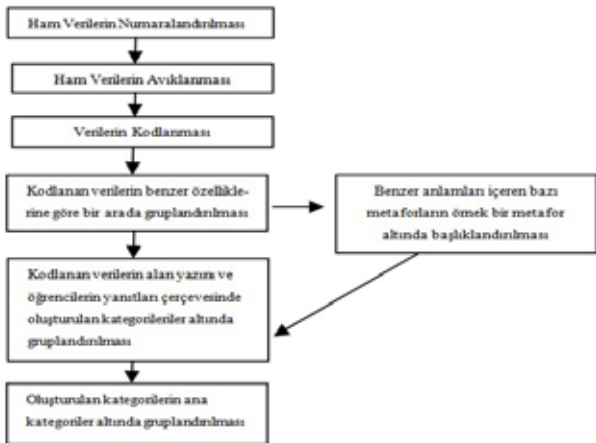
1. Kodlama, Ayıklama ve Derleme:

İlk olarak öğrencilerden elde edilen veriler numaralandırılmıştır. Ardından öğrencilerin verdikleri yanıtlara bakılarak benzetim yapıp yapmadıkları, benzetim yaptıkları olgunun gerekçesinin belirtilip belirtilmediği, ifadelerin anlaşılabilirliği ölçütleri çerçevesinde değerlendirme yapılmıştır. Bu ölçütleri sağlamayan veriler elenmiştir. Kodlama aşamasının başlangıcında; öğrencilerin verdikleri yanıtlarda metaforlar ve gerekçeleri incelenmiştir. Daha sonraki aşamada, incelenen verilerin oyuna ilişkin algıları tespit etmeye yönelik hangi konuları içerdiğine dair kodlamalar yapılmıştır. Kodlama yaparken, metaforun gerekçesi incelenmiş bu gerekçenin hangi özelliği içerdiği tespit edilerek ve kodlama buna göre yapılmıştır. Örneğin, “*Oyun toprak gibidir. Çünkü insanın enerjisini alır*” ifadesi “enerjiyi alma” şeklinde kodlanmıştır. Kodlamalarda öğrencilerin birebir açıklamalarına dayalı ifadeler kullanılmaya çalışılmıştır. Yapılan kodlamalar “benzer konuları içermeye” özelliğine göre gruplandırılmıştır.

Bu aşamada yapılan başka bir çalışma, benzer anlamları taşıyan metaforların ortak başlıklar halinde gruplandırılmasıdır. Çalışmada olabildiğince öğrencilerin birebir oluşturdukları metaforlar bulguları içeren tablolarda kullanılmıştır. Ancak incelenen bazı metaforlar ve metaforların gerekçelerinde ortak anlamlar tespit edilmiştir. Bu özelliğe sahip metaforlar tek bir başlık haline dönüştürülmüştür. Ve tabloda tek bir metaforun içinde yer almıştır. Örneğin bir öğrencinin yazdığı metafor “Oyun yemek gibidir” şeklinde ifade edilirken, başka bir öğrencinin yazdığı metaforda “Oyun yemek yemek gibidir” şeklindedir. Burada iki ifade de aynı anlama geldiği için “yemek yemek” metaforu “yemek” metaforu içinde gruplandırılmıştır. Frekans hesaplaması buna göre yapılmıştır.

2. Kategori Geliştirme

Gruplandırılan kodlar ortak başlıklar halinde kategorilendirilmiştir. Kategorilendirmede tümevarımsal bir yöntem yapılmıştır. Kategorilendirme aşamasında kodlanan ifadelerin oyuna dayalı dayalı hangi unsurları kapsadığı yönünde alan yazını taranmıştır. Örneğin; “*Oyun toprak gibidir. Çünkü insanın enerjisini alır*” ifadesinde ilk yapılan kodlama “enerjiyi alma” yönünde iken alan yazınında oyunun özellikleri arasında oyunun “rahatlatıcı olması” özelliğini içerdiği görülmüş ve “rahatlatıcı olması” kategorisi başlığı altına alınmıştır. Kategorilerin oluşturulmasında alan yazını dışında öğrencilerin doğrudan kullandıkları ifadeler de yer verilmiştir. Örneğin “*Oyun facebook gibidir. Çünkü zamanın nasıl geçtiği anlaşılmaz*” ifadesinde “zamanın nasıl geçtiğinin anlaşılması” şeklinde birebir alıntıya dayalı kategorilendirme yapılmıştır. Bundan sonraki aşamada oluşturulan kategoriler incelenerek alan yazını çerçevesinde hangi ana kategorileri içerdiğine yönelik değerlendirmeler yapılmıştır. Bu çalışmada iki ana kategoride metaforlar ve gerekçelerine dayalı yanıtlar gruplandırılmıştır. Oluşturulan her ana ve alt kategorilerin frekansları alınmıştır. Araştırmada uygulanan aşamalar aşağıdaki şekilde özetlenmiştir:



Şekil 1. Verilerin Analizine Yönelik Uygulanan Aşamalar

Yapılan veri analizi sonucunda oyun kavramına yönelik ana ve alt kategoriler şu başlıklar altında toplanmıştır.

Oyunun Özellikleri

- Rahatlatıcı olması
- Mutluluk vermesi
- Yaşamı yansıtmaması
- İhtiyaç olması
- Öğrenme aracı olması

- Hayali olması
- Eğlenceli olması
- Çocuğun bir parçası
- Sevilen bir etkinlik olması
- Aktif olması
- Eğitimin önemli bir parçası olması
- İçinde kaybolunması
- Herkes için ortak olan etkinlik olması
- Zamanın nasıl geçtiğinin anlaşılabilmesi
- Vazgeçilmeyen olması
- İsteklilik yaratması

Oyunun eğitimsel ve gelişimsel yararları

- Hayatı öğretmesi
- İç dünyayı yansıtması
- Özgürleştirilmesi
- Enerji vermesi
- Yaratıcı düşünceyi desteklemesi
- Yarar sağlaması
- Hayata renk vermesi

3.Geçerlik ve güvenilirlik

Bu çalışmada geçerlilik ölçütlerinin sağlanması için verilerin ne şekilde analiz edildiği konusunda detaylı açıklamalarda bulunulmuş, derlenen metafor imgeleri sunulmuştur. Yıldırım ve Şimşek (2005), verilerin ayrıntılı raporlandırılması ve sonuca nasıl ulaşıldığının detaylı açıklanmasının geçerlilik ölçütlerine uygun olduğunu ifade eder.

Geçerlik ve güvenilirlikle ilgili yapılan başka bir çalışmada uzman görüşü alınmıştır. Bu konuda alanda ders vermiş ve oyunla ilgili araştırmaları olan bir uzmana başvurulmuştur. Uzman kişinin kategorilendirme çalışması ile araştırmacının yaptığı kategorilendirme çalışması karşılaştırılmıştır. Daha sonra uzman görüşü alınan kişi ile bir araya gelinerek kategoriler hakkında tekrar görüşülmüştür. Bu görüşme sonucunda kategorilerde uzlaşılan ifadelerle yönelik düzenlemeler yapılmıştır. Bundan sonraki aşamada görüş birliği ve görüş ayrılığı yaşanan kategoriler tespit edilmiştir.

Çalışmada görüş birliği ve görüş ayrılığına dayalı güvenilirliği belirlemek için Miles ve Huberman'ın (1994, s.64) güvenilirlik formülü uygulanmıştır. Bu formül şu şekildedir: $Güvenirlik = \frac{Görüş Birliği}{Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı}$. Araştırmada güvenilirlik değeri % 91 olarak bulunmuştur. Bu değere göre çalışmanın güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3. Bulgular

Okul öncesi öğretmen adaylarının ürettikleri metaforlar iki ana kategori ve 23 alt kategoride düzenlenmiştir. Oyunun özelliklerine ilişkin alt 16 kategori, oyunun eğitimsel ve gelişimsel yararları için 7 alt kategori oluşturulmuştur. Oyunun özelliklerini içeren alt kategorilerde toplam 64 metafor yer alırken, oyunun eğitimsel ve gelişimsel yararlarına ilişkin 16 metafor bulunmaktadır. İlk olarak öğretmen adaylarının oyunun özelliklerine göre ürettikleri metaforlar ve içerdikleri kavramsal kategoriler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmen Adaylarının Oyunun Özelliklerine İlişkin Ürettikleri Metaforlar ve Kategoriler

Alt Kategoriler	Frekans	Metaforlar	Frekans
Rahatlatıcı olması	12	Terapi	5
		Masaj koltuğu	1
		Stres topu	1
		Ruhun ilacı	1
		Toprak	1
		Rüzgar	1
		Uçak	1
		Besin	1
Mutluluk vermesi	12	Çikolata	6
		Şeker	2
		Kalburabastı	1
		Kahkaha	1
		Gülmek	1
		Beşiktaş	1
Yaşamı yansıması	10	Hayat	6
		Gökkuşluğu	1
		Tiyatro sahnesi	1
		Anı	1
		Dünya	1
İhtiyaç olması	7	Uyku	2
		Yemek	2
		Su	1
		Can	1
		Nefes	1
Öğrenme aracı olması	5	Yaşam	1
		Bilmece	1
		Okul	1
		Fıkra	1
		Yapboz	1
Hayali olması	5	Hayal	2
		Hayal treninin vagonları	1
		Rüya	1
		Masal diyarı	1
Eğlenceli olması	2	Yağmur	1
		Çikolata	1
Çocuğun bir parçası	2	Dünya	1
		Hazine sandığı	1
Sevilen bir etkinlik olması	2	Küçük bir bebek	1
		Elma şekeri	1
Aktif olması	1	Tiyatro	1
Eğitimin önemli bir parçası olması	1	1,5 iskenderin tereyağı	1
İçinde kaybolunması	1	Dünya	1
Herkes için ortak olan etkinlik	1	Facebook	1
Zamanın nasıl geçtiğinin anlaşılabilmesi	1	Facebook	1
Vazgeçilmeyen olması	1	Çekirdek (ay çekirdeği)	1
İsteklilik yaratması	1	Lunapark	1
Toplam	64		64

Oyunun özellikleri ana kategorisine ilişkin öğretmen adaylarının ürettikleri metaforlar en yüksek frekanstan en düşük frekansa doğru sıralama yapılarak tabloleştirilmiştir. Bu sıralamaya göre bulgular; oyunun rahatlatıcı özelliğe sahip

olması ($f=12$), mutluluk vermesi ($f=12$), yaşamı yansıtmaması ($f=10$), ihtiyaç olması ($f=7$), öğrenme aracı olması ($f=5$), hayali olması ($f=5$), eğlenceli olması, çocuğun bir parçası olması ($f=3$), sevilen bir etkinlik olması, ($f=2$), aktif olması, eğitimin önemli bir parçası olması, içinde kaybolunması, herkes için ortak bir etkinlik olması, zamanın nasıl geçtiğinin anlaşılmaması, vazgeçilemeyen olması, isteklilik yaratması ($f=1$) kategorilerinden oluşmaktadır.

Oyunun rahatlatıcı özelliklerini içeren metaforlara bakıldığında ağırlıklı olarak oyunun terapi gibi görüldüğü terapinin verdiği rahatlık gibi oyununda rahatlık verdiği belirtilmiştir. Bunların dışında uçak gibi rahat bir yolculuk yapma, toprak gibi olumsuz enerjiyi alma, rüzgâr gibi olumsuzlukları kapıp götürmeye yönelik oyunun rahatlatıcı özellikleri ifade edilmiştir. Bu kategoriye ilişkin ortak özellikleri kapsayan örnek ifadeler şunlardır:

“Oyun terapi gibidir. Çünkü insanı rahatlatır. (9)”

“Oyun masaj koltuğu gibidir. İnsanı rahatlatır. Stresi azaltır. Kendinizi tamamen unutup rahatlamaya odaklanırsınız.” (22)

“Oyun toprak gibidir. Çünkü insanın enerjisini alır. (60)”

Oyunun mutluluk vermesine ilişkin metaforlara bakıldığında oyunun daha çok tatlı yiyeceklere benzetildiği görülmüştür. Bu yiyeceklerden alınan keyif gibi oyundan da aynı keyfin alındığı ifade edilmiştir. Bunun dışında oyunun gülmek gibi insanı mutlu ettiği de belirtilmiştir. Bu kategoriye yönelik ortak özellikleri kapsayan örnek ifadeler şu şekildedir:

“Oyun çikolata gibidir. Çünkü vazgeçilmez ve mutluluk veren bir eğlencedir. (10)

“Oyun şeker gibidir. Çünkü şekeri yiyince mutlu olursun, oyunu oynayınca da mutlu olursun.” (71)

“Oyun kahkaha gibidir. Çünkü insana mutluluk verir.” (15)

Öğretmen adaylarının yanıtlarında bir başka vurguladıkları nokta, yaşamı yansıtmaması unsurların oyunda yer almasıdır. Buradaki metaforlarda hayat, gökkuşağı, tiyatro sahnesi, anı, dünya benzetimleri de kullanılmıştır. Bu metaforlardaki gerekçelerin ortak noktaları incelendiğinde oyunun yaşama yönelik tüm yönleri içeren bir alan olduğunu ifade edilmiştir. Bu kategorideki ortak özellikleri içeren örnek ifadeler şunlardır:

“Oyun hayat gibidir. Çünkü herkesin bir rolü vardır. (26)

“Oyun gökkuşağı gibidir. Çünkü birden fazla güzel şeyi içinde barındırır. Birçok renk olduğu gibi oyunda da birçok duygu, yaşam vardır. Oyunu da gökkuşağı gibi seviyoruz”. (64)

Oyunun ihtiyaç özelliği ile ilgili üretilen metaforlarda fiziksel ihtiyaçlara dayalı ifadeler kullanılmıştır. Bunlar; uyku, yemek, su, can, nefestir. Bu kategoriyi içeren örnek ifadeler şöyledir:

“Oyun uyku gibidir. Çünkü ihtiyaçtır” (3)

“Oyun can gibidir. Çünkü oyun olmadığı sürece yaşayamayız.” (62)

Oyunun bir başka kategoride hayal dünyasını içeren unsurlardan meydana geldiği yönünde açıklamalar yapılmıştır. Bu kategoride oyun; hayal, rüya, masal diyarına benzetilmiştir. Bu kategoriye ilişkin örnek ifade şu şekildedir:

“Oyun bir hayal gibidir. Çünkü gerçek dünyada değil olmak istediğimiz yerde oluruz.” (31)

Oyun hayal treninin vagonları gibidir. Çünkü hayat hayallerle devam eder. Öğrencilerimiz oyunun eseridir. Bizi hayata vagonlarla bağlar. (28)

Oyunun başka bir özelliği olan öğrenmeyi sağlayıcı yönü yaşam, bilmecce, okul, fıkra ve yapboz metaforları ile adlandırılmıştır. Bu kategoriye dayalı örnek ifade şu şekildedir:

“Oyun yapboz gibidir. Çünkü bir yapbozu inşa ederiz ve oyunda bizim bilgilerimizi inşa eder. Değişik parçalar ve renklerle değişik şekiller oluştururuz. Oyunda zihnimize değişik bilgiler oluşturmayı sağlar. Eğlenceli bir öğrenme oluşturur.” (32)

Oyunun eğlenceli olması kategorisinde yağmur ve çikolata benzetimleri yapılmıştır. Bu kategoriye ilişkin örnek metafor şu şekildedir:

“Oyun yağmur gibidir. Çünkü ıslandıkça eğlenilir.” (4)

Bir başka kategoride oyunun çocuğun dünyası içinde var olan önemli bir etkinlik olduğu tespit edilmiştir. Bunu öğretmen adayı şu şekilde açıklamıştır: *“Oyun dünya gibidir. Çünkü çocuğun dünyası oyundur. Çocuk oyun ile kendine bir dünya kurar. Kendi dünyasını kurar.” (33)*

Oyunun sevilen bir etkinlik olmasına yönelik ifadelerde oyunun herkes tarafından sevilen keyifli bir etkinlik olduğu açıklan-

mıştır:

“Oyun küçük bir bebek gibidir. Çünkü her yaşta insanın sevdiği bir şeydir.” (30)

Oyunun bireyleri aktif kıldığına dair açıklamaları içeren metafor ve benzetimi şu şekildedir : “Oyun, tiyatro gibidir. Çünkü tiyatro kadar canlı, hareketli ve onun kadar göze, kulağa, duyguya ağırlık verir. (1)”

Eğitimin önemli bir parçasının ifade edildiği bir başka metafor “Oyun 1,5 iskenderin tereyağı gibidir. Oyunsuz eğitim tereyağısız iskender gibi yavan tatsız ve boştur.”(20) şeklindedir.

Oyunun diğer özelliklerine ilişkin açıklamalarda; oyunun “dünya” gibi içinde kaybolunduğu, “facebook” gibi “herkesin içinde olduğu”, “zamanın nasıl geçtiğinin anlaşılmadığı”, “çekirdek (ay çekirdeği)” gibi vazgeçilemeyen, “lunapark” gibi “oynadıkça daha fazla oynanan” özelliklerine dayalı ifadeler yer almaktadır.

Araştırmada tespit edilen bir başka ana kategori oyunun eğitimsel ve gelişimsel açıdan yararlarına dayalı ifadelerden oluşmaktadır. Burada üretilen metaforlar alt kategorileri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmen Adaylarının Oyunun Eğitimsel ve Gelişimsel Açısından Yararlarına İlişkin Ürettikleri Metaforlar ve Kategorileri

Alt Kategoriler	Frekans	Metaforlar	Frekans
Hayatı öğretme	6	Yaşam	2
		Hafızasını kaybetmiş birinin hafızasını tekrar kazanması	1
		Siyah beyaz görmek	1
		Paraşütle atlamak	1
		Çocuğun hayatı	1
İç dünyayı yansıtmaya	3	Arkadaş	1
		Hayat	1
		Düş	1
Özgürleştirme	2	Özgürlüğün dünyası	1
		Kelebek	1
Enerji verme	2	Güneş	1
		Akü	1
Yaratıcı düşünceyi destekleme	1	Yaratıcılığın kalp atışı	1
Yarar sağlama	1	Doğal kaynaklar	1
Hayata renk verme	1	Gökkuşuğu	1
Toplam	16		16

Oyunun yararlarına ilişkin öğrencilerin ürettikleri metaforlar ve gerekçelerine bakıldığında; hayatı öğretme ($f=6$), iç dünyayı yansıtmaya ($f=3$), özgürleştirme, enerji verme ($f=2$), yaratıcı düşünceyi destekleme, yarar sağlama, hayata renk verme ($f=1$) kategorilerinde metaforlar üretildiği tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarının yanıtlarına bakıldığında oyunun yaşam deneyimleri kazandırma açısından yararlı olduğuna ilişkin ifadelerde; yaşam, hafızasını kaybetmiş birinin hafızasını tekrar kazanması, siyah beyaz görmek, paraşütle atlamak, çocuğun hayatı şeklinde metaforlar üretilmiştir. Bu kategoriyi içeren örnek ifade şu şekildedir:

“Oyun yaşam gibidir. Çünkü hayatı öğretir” (5)

Oyunun iç dünyayı yansıtmaya kategorisinde oyun, bastırılmış duygu ve düşüncelerin ifade edildiği bir alan olarak tanımlanmıştır. Bu kategori ile ilgili örnek ifade şu şekildedir:

“Oyun arkadaş gibidir. Çünkü canımız sıkıldığında, bir arkadaşla ihtiyaç duyduğumuzda oyun oynayarak bunu karşılayabiliriz. Hissettiklerimizi bilinçaltımıza yerleşen bastırılmış duygularımızı oyun sayesinde ortaya çıkarırız. Oyunla, arkadaşımızla sırrımızı paylaşır gibi paylaşırız”. (21)

Oyunun bir başka özelliği olan özgürleştirme kategorisinde oyunda bireylerin kendilerini özgür hissettiği ifade edilmiştir. Bu kategoride yer alan örnek ifade şu şekildedir:

“Oyun özgürlüğün dünyası gibidir. Çünkü kendisinin alabildiği, istediği role girebildiği bir dünyada özgürce hareket edebilmesini, konuşabilmesini ve eğlenbilmesini sağlar.” (12)

Bir başka kategoride oyunun çocuklara enerji vererek destek olduğunu ifade edilmiştir. Bu kategoriye yönelik örnek ifade şu şekildedir:

“Oyun akü gibidir. Çünkü insanı şarj eder.” (25)

Diğer kategorilerde oyunun, “yaratıcılığın kalp atışı” gibi olduğu belirtilerek oyun yaratıcı düşünmenin yaşadığı bir yer şeklinde tanımlanmıştır. Başka kategorilerde; oyunun “doğal kaynaklar” gibi yarar sağladığı, “gökkuşuğu” gibi ço-

cukların hayatını renklendirdiği ifade edilmiştir. Bu kategorileri içeren metaforlar ve gerekçeleri şu şekildedir:

“Oyun yaratıcılığın kalp atışıdır. Çünkü yaratıcılık oyunla yaşar.” (34)

“Oyun doğal kaynaklar gibidir. Çünkü kullandıkça bize yarar sağlarlar.” (43)

“Oyun gökkuşağı gibidir. Çocukların hayatını renklendirir; dünyalarını dışa vurmalarına yardımcı olur.”(35)

4. Tartışma ve Öneriler

Yapılan çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının “oyun” kavramına ilişkin algıları metaforlar yoluyla incelenmiştir. Öğretmen adaylarının yanıtları iki ana kategori ve bu kategorilere bağlı 23 alt kategori altında toplanmıştır.

Oyunun özelliklerine dayalı öğretmen adaylarının ürettikleri metaforlar ve gerekçelerine bakıldığında şu alt kategoriler oluşturulmuştur: oyunun rahatlatıcı özelliğe sahip olması, mutluluk vermesi, yaşamı yansıtmayı, ihtiyaç olması, öğrenme aracı olması, hayali olması, eğlenceli olması, çocuğun bir parçası olması, sevilen bir etkinlik olması, aktif olması, eğitimin önemli bir parçası olması, içinde kaybolunması, herkes için ortak bir etkinlik olması, zamanın nasıl geçtiğinin anlaşılması, vazgeçilemeyen olması, isteklilik yaratması.

Oyunun gelişimsel ve eğitimsel yararlarına ilişkin metaforlar ve gerekçelerine dayalı olarak alt kategoriler; hayatı öğretme, iç dünyayı yansıtmayı, özgürleştirme, enerji verme, yaratıcı düşünceyi destekleme, yarar sağlama, hayata renk verme başlıkları altında oluşturulmuştur.

Öğretmen adaylarının verdikleri yanıtlar incelendiğinde ders içeriğinde kullanılan açıklamalarla benzerlikler görülmüştür. İlk olarak oyunun özellikleri kategorisinde yer alan “mutluluk vermesi, rahatlatıcı olması, yaşamı yansıtmayı, öğrenme aracı olması, hayali olması, eğlenceli olması, aktif olması”; oyunun yararları içinde yer alan “hayatı öğretme, iç dünyayı yansıtmayı, hayatı renklendirme, özgürleştirme” alt kategorilerindeki yanıtların Gross’un alıştırmaya kuramı, Piaget’in yapı inşa kuramı, Vygotsky ve Rubin, Fein, Vandenburg’un oyunla ilgili açıklamaları ile örtüştüğü tespit edilmiştir. Klasik kuramcılardan biri olan Gross’un alıştırmaya kuramında oyunun rahatlatıcı, mutluluk verici özelliklerinden bahsedilmiş ve oyun iç dünya ile sosyal dünyanın bir araya getirildiği bir alan olarak açıklanmıştır. Gross aynı zamanda oyunun hayata hazırlayıcı bir özelliği olduğunu da belirtmiştir (Sevinç, 2004). Piaget inşa kuramında oyun yoluyla çocuğun deneyimlerini ve bilgilerini özümlediğini, uyum sağladığını ifade ederken, Vygotsky de oyunun hayali unsurları içerdiğini, çocuğu özgürleştirdiğini, özellikle sosyal ilişkilere yönelik deneyimler kazandırdığını belirtir. (Tüfekçioğlu, 2013). Sheridan (2002) da bu görüşlerle ilişkili olarak oyunun eğlenceli bir etkinlik olduğunu belirtmiş aynı zamanda günlük yaşam becerilerinin kazanımında önemli bir rolü olduğunu vurgulamıştır. McLane’ in (2003) öğretmenlerle yaptığı çalışmada öğretmenlerden oyunu ve niteliklerini tanımlamalarını istemiştir. Çalışmanın bulguları arasında oyunun eğlendirici, çocuğun özgür hissettiği, keyif verici özellikleri yer almaktadır. Yapılan araştırmada da öğretmen adaylarının bu yanıtlarla benzer yanıtlar verdikleri tespit edilmiştir.

Oyunun “öğrenme aracı olması, çocuğun bir parçası olması, aktif olması” alt kategorisinde yer alan ifadelerin Spodek, Saracho (1998) ve Tuğrul’un (2012) açıklamaları ile benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir. Spodek ve Saracho’ a (1988) göre oyun çocukların kendi dünyaları hakkında bilgi edinmelerini sağlayan, düşüncelerini ve duygularını açıklama imkânı veren akranları ile olan sosyal ilişkilerini geliştiren bir özelliğe sahiptir. Tuğrul’a (2012) göre ise oyun çocuklara zengin öğrenme imkanları sağlayan, doğal veya yapılandırılmış bir öğrenme ortamıdır. Clevenger (2016) öğretmen adayları ile yaptığı çalışmasında öğretmen adaylarının anaokulunda oyunla ilgili inançlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada öğretmen adayları oyunu, bir eğitim yöntemi aynı zamanda çocuğun kendi kendine öğrendiği bir etkinlik olarak tanımlamışlardır. Clevenger’in bu çalışmasında elde ettiği bu sonucu yapılan çalışma ile benzerlik göstermektedir.

Oyunun “rahatlatıcı olması” kategorisinde öğretmen adaylarının ifadeleri Freud’un açıklamaları ile örtüşmektedir. Freud; istenmeyen durumların, hoş olmayan deneyimlerin, gerginlik, kaygı gibi etkenlerin oyunda tekrarlandığını ifade eder. Çocuk oyunla duygularını kontrol eder. Freud aynı zamanda oyunu terapi yöntemi olarak kullanmıştır (Henniger, 1999). Berlyne’in heyecan arama kuramında da oyun iç dünyanın yansıtıldığı rahatlatıcı bir etkinliktir. Berlyne’e göre çocuklar oyunda uzun süre dikkatlerini yoğunlaştırabilirler (Sevinç, 2004). Aynı görüşte olan Shreridan (2002) oyunun istenmeyen duygusal durumlarla baş etmede önemli olduğunu belirtmiştir. Öğretmen adaylarının oyunu terapi olarak açıklamaları gerekçelerinde çocukta rahatlama sağladığını belirtmeleri bu görüşlerle benzerlik göstermektedir. Aynı zamanda bu açıklamaların “oyunun ihtiyaç olması, isteklilik yaratması, vazgeçilememesi, zamanın nasıl geçtiğinin anlaşılması” kategorisindeki ifadelerle benzer olduğu görülmüştür.

Oyunun başka bir özelliği enerji vermesidir. Bu özelliğe vurgu yapan Lazarus, oyunla harcanan enerjinin tekrar elde

edildiğini ifade eder (Sevinç, 2004). Bu bilgi oyunun yararlarına ilişkin “enerji verme” kategorisindeki metaforlar ve gerekçeleri ile örtüşmektedir.

Öğretmen adaylarının oyunla ilgili metafor ve gerekçelendirmelerinde dikkat çekici bazı ifadeler rastlanmıştır. Bunlardan biri eğitimin önemli bir parçası olarak oyunun: “Oyun 1,5 iskenderin tereyağı gibi” tanımlanmasıdır. Oyunun eğitimde önemli bir parçası olduğuna ilişki açıklama Ormanlığlu-Uluğ (2011)’un oyunun eğitimde önemli bir rolü olduğu görüşü ile benzerdir. Başka bir ifade oyunun yaratıcılığın sergilendiği bir alan olarak tanımladığı “yaratıcılığın kalp atışı” gibi olması ifadesidir. Bu sonuç Clevenger’in (2016) araştırma bulgusu ve Henniger’in (1999) açıklamaları ile benzerlik göstermektedir. Clevenger (2016)’ın yukarıda bahsedilen araştırmasındaki bulgularından biri öğretmen adaylarının oyunun yaratıcı düşünmeyi geliştirdiği ile ilgili ifadelerdir. Henniger (1999) ise yaratıcılığın oyun içinde sergilendiğini ve desteklendiğini, erken yıllarda özellikle oyunu yaratıcı ifadeleri geliştirme imkanı tanıyan bir araç olarak belirtmiştir.

Bir başka dikkat çekici ifade oyunu farklı bir boyutta açıklayan “dünya” metaforudur. Oyun burada dünya gibi içinde kaybolunan bir etkinlik olarak tanımlanmıştır.

Genel olarak öğretmen adaylarının oyunla ilgili algıları incelendiğinde oyuna yönelik olumlu bir algı gösterdikleri tespit edilmiştir. Sherwood ve Reifel (2013) erken çocukluk eğitimi alanında eğitim alan öğretmen adaylarının oyunla ilgili inançlarını tespit etmeye yönelik yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının oyunla ilgili çelişkili yanıtları olduğunu tespit etmişlerdir. Öğretmen adayları bir taraftan oyunun değerli olduğunu ifade ederlerken, diğer yandan oyunun öğrenme ve gelişimde temel olmadığını ifade etmişlerdir. Yapılan çalışmada bu çalışmanın aksine öğretmen adayları oyunun eğitsel ve gelişimsel önemi ile ilgili metaforlar üretmişlerdir.

Yapılan çalışmada öğretmen adayları çoğunlukla oyunun sadece bir özelliğine dayalı açıklamalar yapmışlardır. Bu durum yapılan araştırmanın sınırlılığını ortaya koymaktadır. Bu konuda Weade ve Ernst (1990, s.133) metaforların tanımlamaya çalıştıkları olgunun bir boyutunu temsil ettiklerini ifade ettiğini belirtirler (Aktaran: Saban, 2008).

Oyuna ilişkin tespit edilen algılar görüşme tekniği ile derinlemesine incelenebilir. Bu şekilde “oyun” kavramına yönelik çok yönlü açıklamaları içeren bulgulara ulaşılabilir. Ayrıca öğrencilerin öğretmenlik uygulaması dersi aldıkları zaman oyunla ilgili metaforlarının farklılaşıp farklılaşmadığı belirlenebilir.

Bu araştırma çalışma yapılan grubun görüşleri ile sınırlıdır. Farklı üniversitelerdeki öğretmen adaylarının oyuna ilişkin algıları araştırılarak daha geniş kapsamda sonuçlara ulaşılabilir.

5. Kaynakça

- Altun, S. A. ve Apaydın, Ç. (2013). Kız ve Erkek Öğretmen Adaylarının “Eğitim” Kavramına İlişkin Metaforik Algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 19(3), 329-354. Erişim adresi: <http://www.kuey.net/>
- Aykaç, N., ve Çelik, Ö. (2014). Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının eğitim programına ilişkin metaforik algılarının karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 39 (173), 328-340. Erişim adresi: <http://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/2161>
- Clevenger, M. T.(2016). Preservice Teachers’ Beliefs About Play in Kindergarten. (Doctoral dissertation, University of South Carolina). Erişim adresi: <http://scholarcommons.sc.edu/etd/3603>
- Çocuk Hakları Sözleşmesi (1989). Erişim adresi: https://www.unicef.org/turkey/crc/_cr23e.html
- Doğan, D. (2014). Öğretmen Adaylarının Perspektifinden Okul Kavramının Metaforlarla Analizi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 7(3), 361-382. Erişim adresi: <http://keg.aku.edu.tr/>
- Ekiz, D., ve Koçyiğit, Z.(2012) Sınıf Öğretmenlerinin “Öğretmen” Kavramına İlişkin Metaforlarının Tespit Edilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21 (2), 439-458. Erişim adresi: http://www.kefdergi.com/pdf/21_2/21_2_3.pdf
- Gültekin, M. (2013). İlköğretim Öğretmen Adaylarının Eğitim Programı Kavramına Yükladıkları Metaforlar. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 126-141. Erişim adresi: <http://egitimvebilim.ted.org.tr/>
- Gür, H. (2012). Öğretmen Adaylarının Öğretmen ve Öğretmenlik Mesleği ile ilgili Metaforları: Kosova Örneği. *NWSA: Education Sciences*, 7(3), 885-897. Erişim adresi: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/nwsaedu/>
- Henniger, M.L. (1999). *Teaching Young Children: An Introduction*. U.S.A: Prentice Hall.
- Horn, J.V., Scales, B., Nourou, P.M. ve Alward, K.R. (1999). *Play at The Center of The Curriculum (Second Edition)*. U.S.A: Prentice Hall.
- Huizinga, J. (2015). *Homo Ludens (Beşinci Basım)*. (M. A. Kılıçbay, Çev.) İstanbul: Ayrıntı Yayınevi (Orijinal baskı 1951 yılında basılmıştır).
- Koca, S. (2012). The Pre-School Teacher Candidate’s Metaphorical Thinking About the Concept of Music Learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 47, 1485-1489. Erişim adresi: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042812025839>
- Lakoff, G., ve Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. U.S.A: University of Chicago Press.
- McLane, J. (2003). ‘Does not.’ ‘Does, too.’ *Thinking about play in the early childhood classroom*. Chicago, Illinois: Herr Research Center, Eri-

- ckson Institute. Erişim adresi: <https://www.erikson.edu/research/thinking-about-play-in-the-early-childhood-classroom/>
- Merria, S. B. (2013). *Nitel Araştırma: Desen ve Uygulama için Bir Rehber*. S. Turan (Çev.Ed.). Ankara: Nobel Yayıncılık illi Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. (2013). Okul Öncesi Eğitimi Programı. Erişim adresi: <http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooprogram.pdf>
- Miles, MB. ve Huberman, AM. (1994). *Qualitative data analysis : an expanded sourcebook*. (2nd Edition). U.S.A : SAGE Publications.
- Neslitürk, S., Çamlıbel-Çakmak, Ö., ve Asar, H. (2014). Okul Öncesi Öğretmenlerinin “Veli” Kavramına İlişkin Metaforik Algıları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18 (7), 679-712. Erişim adresi: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/adyusbd/article/view/5000071169>
- Oktaç, A. (1999). *Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Ormanlıoğlu-Uluğ, M. (2011). Çocuk ve Oyun. M. Ormanlıoğlu Uluğ, G. Karadeniz (Ed.). Okul Öncesi Çocuk ve... (s. 95-101) içinde. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Özdemir, S. M. (2012). Eğitim Programı Kavramına İlişkin Öğretmen Adaylarının Metaforik Algıları. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(3), 369-393. Erişim adresi: <http://www.keg.aku.edu.tr/>
- Özdoğan, B. (2000). *Çocuk ve Oyun Çocuğa Oyunla Yardım*. (Genişletilmiş 3.basım). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Pektaş, M., ve Kıldan, A. O. (2009). Farklı Branşlardaki Öğretmen Adaylarının “Öğretmen” Kavramı İle İlgili Geliştirdikleri Metaforların Karşılaştırılması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 271-287. Erişim adresi: <http://eefdergi.erkincan.edu.tr/>
- Saban, A. (2004). Giriş Düzeyindeki Sınıf Öğretmeni Adaylarının “Öğretmen” Kavramına İlişkin İleri Sürdükleri Metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 131-155. Erişim adresi: <http://www.tebd.gazi.edu.tr/index.php/tebd/article/view/203>
- Saban, A., Koçbeker, B. N., & Saban, A. (2006). Öğretmen Adaylarının Öğretmen Kavramına İlişkin Algılarının Metafor Analizi Yoluyla İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6(2), 461-522. Erişim adresi: <http://www.kuyeb.com.tr/makale.asp?ID=252&act=detay>
- Saban, A. (2008). Okula İlişkin Metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 14(3), 459-496. Erişim adresi: <http://www.kuey.net/>
- Saban, A. (2009). Öğretmen Adaylarının Öğrenci Kavramına İlişkin Sahip Oldukları Zihinsel İmgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 281-326. Erişim adresi: <http://www.tebd.gazi.edu.tr/>
- Saban, A., ve Keleşoğlu, A. (2011). Bilgisayar Öğretmeni Adaylarının Okul Ve Bilgisayar Öğretmeni Kavramlarına İlişkin Zihinsel İmgeleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 423-446. Erişim adresi: <http://www.kuyeb.com/tr/>
- Saban, A., Koçbeker-Eid, B. N., ve Saban, A. (2014). Maratonda Yarışmak ya da Gizemli Bir Yere Yolculuk Yapmak: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Tecrübe Ettikleri ve İdeallerindeki Öğrenme Algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(3), 995-1030. Erişim adresi: <http://www.kuyeb.com/tr/>
- Sevinç, M. (2004). *Erken Çocukluk Gelişimi Ve Eğitiminde Oyun*, İstanbul: Morpa Yayınları.
- Spodek, B. ve Saracho, O.N. (1988). *The Challenge of Educational Play*. D. Bergen (Ed.). Play as a Medium for Learning and Development. (s. 9-22) içinde. U.S.A: Heinemann Educational Books.
- Schousboe, Ivy, Winther-Lindqvist, Ditte (2013). *Introduction: Children’s Play and Development*. I. Schousboe, D. Winther-Lindqvist (Ed). Children’s Play and Development. (s.1-11) içinde. London: Springer Press. doi: 10.1007/978-94-007-6579-5.
- Sheridan, M. (2002). *Play in Early Childhood* (J. Harding ve L. Meldon-Smith tarafından göz. geç. geniş. 2. bs.) London: Routledge
- Sherwood, S. A. S. ve Reifel, S. (2013). Valuable and Unessential: The Paradox of Preservice Teachers’ Beliefs About the Role of Play in Learning. *Journal of Research in Childhood Education*, 27 (3), 267-282. doi: 10.1080/02568543.2013.795507
- Tezel-Şahin, F. (1999). *Okul Öncesi Eğitimde Oyun Etkinlikleri*. Gazi Üniversitesi Anaokulu/Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı. (s.111-116) içinde. İstanbul: Ya-Pa Yayıncılık.
- Tuğrul, B. (2012). *Oyun ve Öğrenme*. R. Zembat (Ed.). Okul Öncesinde Özel Öğretim Yöntemleri (s. 187-220) içinde. Ankara: Anı Yayıncılık
- Tüfekçioğlu, Ü. (2013). *Çocuk Eğitiminde Oyunun Önemi*. Ü. Tüfekçioğlu (Ed.). Çocukta Oyun Gelişimi. (s. 1-37) içinde. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Yılmaz, F., Göçen, S., ve Yılmaz, F. (2013). Öğretmen Adaylarının Öğretmen Kavramına İlişkin Algıları: Bir Metaforik Çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 151-164. Erişim adresi: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/mersinefd/article/view/1002000326>

**Bu Sayfa Dizgi Gereği
Boş Bırakılmıştır.**



4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi ‘Geçmişimi Öğreniyorum’ Ünitesindeki Geliştirme Düzeyi Kavramları Üzerine Öğrencilerin Geliştirdikleri Metaforlar¹

The Metaphors Developed By Students for The Concepts In “I Learn My Past’ Unit Of Social Studies

Osman YILMAZ^a, Gülşen ALTINTAŞ^b

^aMehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, Burdur, Türkiye.

^bManisa Celal Bayar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı, Manisa, Türkiye.

Öz

Bu çalışmanın amacı, öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersinde “ Geçmişimi Öğreniyorum” ünitesinde yer alan geliştirme düzeyindeki kavramlarına yönelik sahip oldukları metaforik algılarının ortaya çıkarılmasıdır. Araştırmanın çalışma grubu, Cumhuriyet ilkokulu 4.sınıfta öğrenim gören 55 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri, nitel araştırma yöntemi ile elde edilmiştir. Çalışmada olgu bilim deseni kullanılmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Her öğrencinin “Aile, Akrabalık, Cumhuriyet, Giyim, “ kavramlarını “..... gibidir; çünkü.....” cümlesini tamamlamasıyla veriler elde edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin kavramlarla ilgili olarak geçerli 71 farklı metafor üretmiştir. Bu metaforlar ortak özellikleri bakımından 4 kavramsal kategori altında toplanmıştır. Bu kategoriler ve öğrencilerin ürettiği metaforların frekanslarına bakılmıştır.

Abstract

In this research, the metaphors developed by 4th grade primary school students for the concepts in “I learn my past” unit is development level of Social Science course were examined. Working group consists of 4th grade 55 students in Cumhuriyet Primary School. Students were taught to develop metaphors in the teaching process. The students were asked for developing metaphors seventy one concepts by completing the sentences such as; “Family, Kinship, Republic, Clothes,” concepts “..... like; because “. Metaphors were categorised and analyzed according to the classification. In the study, content analysis technique was used and the data were analyzed with quantitative method. The metaphors, the students developed for the concepts, were analyzed and interpreted considering their gender.

Anahtar Kelimeler

sosyal bilgiler
metafor
metaforik düşünce

Keywords

social studies
metaphor
metaphoric thinking

¹ Bu çalışma X. European Conference on Social and Behavioral Sciences Sarajevo, Bosnia and Herzegovina – May 19-22, 2016 sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Extended Abstract

Metaphorical thinking involves employing a familiar object or event as a conceptual tool to elucidate features of a more complex phenomenon or situation. Accordingly, the two main concepts involved in any figurative comparison are called “the metaphor topic” and “the metaphor vehicle.” The metaphor topic is the subject of a figurative statement (i.e., “family” in “family is like a tree”), and the metaphor vehicle is the concept that is used to say something new about the metaphor topic (i.e., “tree” in “family is like a tree”). It is suggested that the metaphor vehicle provides properties that can be attributed to the metaphor topic. It acts as a lens, a screen, or a filter through which the metaphor topic is (re)viewed. Consequently, for anything to deserve the label “metaphor,” at least the following three questions need to be answered: 1. Which of terms is metaphor? 2. Which is the metaphor topic and which is the metaphor vehicle? 3. Which characteristics can and should be mapped from the metaphor vehicle to the metaphor topic?

The main purpose of this study was to explore entry level developed by 4th grade primary school students about the concepts in “*Family, Kinship, Republic, Clothes*” through the use of metaphors. The participants for this study included a total of 55 students (4th grade 55 students in Cumhuriyet Primary School) during the 2014-2015 school year. Out of 151 participants, 50,9% were female and 49,1% were male. Out of 71 metaphors were category separated. The first category was “I know my family” . 20 were related to the concrete conception (Tree, School, the Sun, Fruit) while the rest 14 were related to the abstract concept (love, happy, Family, society). The content analysis technique was used to analyze and interpret the study data. The second category was “Cultural diversity “ . 11 were related to the concrete conception (ornament , cover) while the rest 6 were related to the abstract concept (protection, religion, style). The third category was “ From past to future” . 10 were related to the concrete conception (house, the Sun) while the rest 10 were related to the abstract concept (independence ,Freedom). The content analysis technique was used to analyze and interpret the study data.

As a result, more abstract concepts concrete concepts for their preferred development concept has been observed that students try to embody more. Given the level of development of students while they are located in the middle of the concrete operational stage. the creation of benefits for Social Studies program is the acquisition of affective domain’ learning my history unit was examined for cognitive abilities and psychomotor skills deficiencies have been observed. Exposing the teaching process based on knowledge of the students can move on to the lead in the abstract concept of binding enrichments gains. affective skills of the students highlighting the achievements of the program is expected to support lifelong learning. Metaphors can be carried out with the help of investigated at what level these skills.

1. Giriş

Metaforlar, bireyin belli bir olguyu başka bir olgu olarak görmesine olanak tanır (Clarken, 1997). Metafor ilk kez 1980’de Lakoff ve Johnson’ın “Metaphors We Live By” isimli çalışmalarında zihinsel gelişim aracı olarak ifade edilmiştir (Beşkardeş, 2007; Töremen ve Döş, 2009). Bilinçli ya da bilinçsiz biçimlerde günlük düşüncelerimizi ve eylemlerimizi yönetmekle beraber, gerçeğin ve yaşantının nasıl yorumlandığını göstermek için kullanılmaktadırlar (Kılıç ve Arkan, 2010). Metafor kullanımı, bireylerin bilinmeyenle bilinenle ilişkilendirerek, kavramlar arasında yeni bağlantılar kurmaya çalışmasıyla bireylerde yaratıcılığı geliştirmektedir (Aydoğdu, 2008). Metafor, bir bireyin yüksek düzeyde soyut, karmaşık veya kuramsal bir olguyu anlamada ve açıklamada ise koşabileceği güçlü bir zihinsel araç olarak değerlendirilmektedir (Yob,2003). Metafor anlamak istediğimiz nesneyi veya olguyu, başka bir anlam alanına ait olan kavramlar ağına bağlanarak, yeniden kavramlaştırılmamızı, değişik yönlerden görmemizi ve daha önceden gözden kaçan bazı durumları aydınlatmamızı sağlar (Taylor,1984).

Özellikle zor kavram ve terimlerin öğrenimi sürecinde, soyut kavramların somutlaştırılmasında ve görselleştirmesinde metaforlar son derece önemlidir. Bireylerin dünyalarını anlamlandırma ve yapılandırılmalarına yönelik güçlü bir zihinsel haritalama ve modelleme aracı olmasının etkisi büyüktür (Arslan ve Bayrakçı, 2006). Metaforların eğitim alanında kullanılmasının birçok yararı vardır. Öğrenme için faydalı araçlar olup motivasyonu artırır, bilginin akılda kalmasını sağlar, sezgileri geliştirebilir, duygusal gelişimi iyileştirebilir, sınıf korkusunu ve isteksizliğini ortadan kaldırır, yaratıcı ve keşfedici öğrenme sağlar ve hayal gücünü geliştirir (Arslan ve Bayrakçı, 2006; Fretzin, 2001; Hanson, 1993; Osborn, 1997; Sanchez, Barreiro & Maojo, 2000).

Sosyal Bilgileri tanımlayabilmek için amaçlarını anlamak gerekir. Disiplinler arası çalışan Sosyal Bilgiler sosyal bilimlerin pedagojiyle harmanlanmış şekli olarak bilinmektedir (Akt. Evans, 2004; Ochoa-Becker ve Engle, 2007). Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (NCSS) tarafından Sosyal Bilgilerin amaçları, toplumsal yaşam çerçevesinde, bireysel ve kültürel kimliği tanımlama; okulda ve toplumda katılım ve gözlem etkinliklerini gerçekleştirme; dünya ile ilgili önemli konulara ilişkin duyarlılık geliştirme; demokratik ilkelere dayalı olarak karar verme becerisi kazanma ve toplumsal olaylara vatandaş olarak katılma şeklinde sıralanmaktadır (NCSS, 1992).

Sosyal Bilgiler insanların çevreleriyle olan ilişkilerini esas alarak kültürel mirasın yaşayan özelliklerini ve bireyler üzerindeki etkilerini inceleyen bir derstir (Güngördü, 2001) . Sosyal Bilgiler sıralanan bu özellikleri ile , bireylerin yaşamlarında önemli bir yer tuttuğunu söyleyebiliriz.

Bu çalışmayla *öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersinde “ Geçmişimi Öğreniyorum”* ünitesinde yer alan geliştirme düzeyi kavramlarına yönelik sahip oldukları metaforik algılarının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Öğrencilerin üniteye geçen geliştirme düzeyindeki 4 kavramı nasıl ifade ettiğini, nasıl anlamlandırdıklarını ve imgesel olarak nasıl nitelendirdiklerini belirlemek araştırmanın temel çıkış noktasını oluşturmaktadır. Bu doğrultuda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

1. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersinde “ Geçmişimi Öğreniyorum” ünitesinde yer alan geliştirme düzeyi kavramlarına yönelik algılarını en fazla hangi metaforlar aracılığı ile açıklamaktadır?
2. Öğrencilerin geliştirme düzeyi kavramlarına ilişkin metaforların ortak özellikleri dikkate alınarak oluşturulan kavramsal kategoriler nelerdir?
3. Öğrencilerin üniteye yer alan geliştirme düzeyi kavramlarına yönelik sahip oldukları metaforik algılarının ortaya koydukları ortak metaforlar nelerdir?

2. Yöntem

2.1 Çalışmanın Deseni

Araştırmada öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersinde “ Geçmişimi Öğreniyorum” ünitesinde yer alan geliştirme düzeyi kavramlarına yönelik algılarını belirtmek için oluşturdukları metaforları incelemek amacıyla nitel araştırma yöntemleri içinde kullanılan olgu bilim deseni kullanılmıştır. “Olgu bilim deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanılmasıdır” (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

2.2 Çalışma Grubu

Çalışmanın evrenini Manisa ili Demirci ilçesinde öğrenim gören ilkökul 4. Sınıf öğrencilerinden oluşturmaktadır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemi içerisinde ele alınan ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Bu araştırma, 2014-2015

öğretim yılı bahar döneminde Cumhuriyet İlkokulu 4. Sınıf Sosyal Bilgiler dersindeki 55 öğrenci ile yürütülmüştür.

Araştırmanın çalışma grubunu, 2014- 2015 eğitim öğretim yılında eğitim görmekte olan, Manisa'nın, Demirci ilçesindeki bir ilkokulunun 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin %50,9u kız, %49,1 i erkektir. Doğum sırası göz önüne alındığında 50,9 'u birinci çocuk; 43,6 ikinci;5,5 üçüncü çocuk oldukları gözlenmiştir.

2.3 Veri Toplama Aracı

Çalışma araştırmaya katılan öğrencilerin 4. Sınıf Sosyal Bilgiler "Geçmişimi Öğreniyorum" ünitesinde yer alan geliştirme düzeyi kavramlarına yönelik düşüncelerini belirlemek için, "Aile..... gibidir; çünkü" ifadesinin yazılı olduğu bir kağıt verilmiş ve cümleyi tamamlamaları istenmiştir. Öğrencilerin metaforla ilgili kısa bir açıklama yapılmıştır. Öğrencilerin sadece tek bir metafor üretmeleri ve düşüncelerini yazmaları istenmiştir. Bu uygulama, sınıf öğretmeninden izin alınarak, araştırmacı tarafından yapılmıştır.

Metaforların kullanıldığı çalışmalarda "gibi" sözcüğü genel olarak zihinsel imgenin konusu ve zihinsel imgenin kaynağı arasındaki bağı daha açıklamak için kullanılırken "çünkü" sözcüğü ise üretilen metaforlara mantıksal dayanak sağlamak amacıyla kullanılır (Saban, 2009). Öğrencilerin 4. Sınıf Sosyal Bilgiler "Geçmişimi Öğreniyorum" ünitesinde yer alan geliştirme düzeyi kavramlarıyla (Aile, Akraba, Cumhuriyet, Giyim) ilgili yazmış olduğu metaforlar ve bunlara getirdikleri açıklamalar veri kaynağını oluşturmuştur. "Aile.....gibidir" ifadesiyle öğrencinin kavramı nasıl algıladığı, "çünkü..." kısmıyla da algıladığı kavramı nasıl ifade ettiği ortaya konulmuştur.

2.4 Verilerin Analizi

Araştırmada, toplanan veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. İçerik analizinde temel amaç, araştırma sonucunda elde edilen verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu amacı gerçekleştirmek için yapılan işlem ise, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım & Şimşek, 2005). Analiz sürecinde betimsel analiz teknikleri de kullanılmıştır. Betimsel analizde amaç araştırma sonucunda elde edilen bilgileri düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde okuyucuya sunmaktır. Bu amaçla elde edilen veriler, öncelikle sistematik ve açık bir biçimde betimlenir. Daha sonra yapılan bu betimlemeler açıklanır ve yorumlanır, neden-sonuç ilişkileri incelenir ve birtakım sonuçlara ulaşılır. Betimsel analizde ayrıca, bireylerin görüşlerini yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir (Yıldırım & Şimşek, 2005). Geliştirilen metaforlar sırasıyla Kodlama, Sınıflama, Kategori geliştirme, Geçerlik ve güvenilirlik ve Verilerin bilgisayar ortamına aktarılması olmak üzere beş aşamada analiz edilmiştir (Saban, 2009).

1.Kodlama aşaması: Öğrencilerin ürettiği metaforlar alfabetik sıraya göre dizilmiş ve her öğrencinin ifade ettiği metaforlar kodlanmıştır.

2.Sınıflama aşaması: Bu kısımda içerik analizi yapılmıştır. Öğrencilerin yazdıkları metaforlar tekrar gözden geçirilip, cümlelerde benzeyen, benzetilen ve bunlar arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Bu araştırmada bir öğrenci kavramlar için metafor yapmış ancak gerekçe bildirmemişse araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır.

3.Kategori geliştirme aşaması: Bu aşamada öğrenciler tarafından oluşturulan farklı metaforların nasıl kavramsallaştırıldığına bakılmış ve üretilen her metafor bir tema ile ilişkilendirilmiştir. Verilerden çıkan kavramlara göre kodlamalar, kategori ve temalar oluşturulmuştur.

4.Geçerlik ve güvenilirlik aşaması: Bu aşamada üretilen metaforların ilgili tema kavramsal kategori ve kodları temsil edip etmediğini belirlemek amacıyla bir Sosyal Bilgiler öğretmenine, iki eğitim bilimleri uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlara öğrenciler tarafından yapılan ve harf sırasına koyulan metafor listesi ile kategorileri içeren liste verilmiştir. Araştırmanın güvenilirliği Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen güvenilirlik formülü (Güvenirlik = görüş birliği / görüş birliği + görüş ayrılığı) kullanılarak hesaplanmıştır. Bunlar, uzmanlar tarafından geniş alan kavramsal kategorisinde alınan "Aile", "Akrabalık" "Giyim " ve " Cumhuriyet" metaforlarıdır. Buna göre 71 metafor üzerinde uzmanlarla görüş birliğine varılmıştır. Yapılan hesaplamada güvenilirlik 0.92 olarak bulunmuştur. Uzman ve araştırmacı değerlendirmeleri arasındaki uyumun %90 ve üzeri olduğu durumlarda istenilen düzeyde bir güvenilirlik sağlanmış olmaktadır (Saban, 2009).

Nitel bir araştırmada toplanan verilerin ayrıntılı rapor edilmesi, araştırmacının açıklamalarda bulunması geçerlik için önemli bir ölçüttür, katılımcıların doğrudan düşüncelerine yer verip alıntılarda bulunmak ve bunlardan yola çıkarak sonuçları açıklamak geçerlik için önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu amaçla çalışmada öğrenci görüşlerinden alıntılar yapılacaktır.

5.Verilerin bilgisayar ortamına aktarılması: Bu aşamada oluşturulan metaforlar ve temalar ilgili veriler bilgisayar ortamına taşınmıştır. Bu işlemten sonra, her bir metaforu ve kategoriye temsil eden öğrenci sayısı (f) ve yüzdesi (%) hesaplanmıştır.

3. Bulgular

Araştırma kapsamına alınan 4. sınıf öğrencileri Sosyal Bilgiler Dersinde “ Geçmişimi Öğreniyorum” ünitesinde yer alan geliştirme düzeyindeki 4 kavrama ilişkin olarak toplam 71 adet geçerli metafor üretmişlerdir. Öğrencilerin metaforlara ilişkin görüşleri sunulurken kodlamalar kullanılmıştır. Kodlamada kullanılan ilk harf öğrenciyi ve rakam ise sırasını, ifade etmektedir. Öğrencilerin bu kavramlara ilişkin ürettikleri metaforlar alfabetik sıraya göre sıralandığında toplam 55 öğrenci ile en çok tekrar eden ilk beş metafor ;»Kardeşlik« metaforu 13 öğrenci ile ilk sırayı almıştır. “Sevgi “ metaforu 11 öğrenci ile ikinci sırada yer alırken,” Zincir” metaforu 10 öğrenci ile üçüncü, “Koruma, Güneş, Bağımsızlık “metaforu 7 öğrenci ile dördüncü, “Ağaç, Aile, “ 6 öğrenciyle metaforları beşinci sırada yer almıştır. Geriye kalan metaforları oluşturan öğrencilerin sayısı 1 ile 5 arasında değişmektedir. Araştırmada yer alan geliştirme düzeyi kavramına ilişkin oluşturulan metaforlar gerekçeleri dikkate alınarak değerlendirilmiş ve kategorilere ayrılmıştır. Değerlendirme sonucunda metaforlar üç ana kategoriye ayrılmıştır. Bunlar “*Ailemi Tanıyorum*”, “*Kültürel Zenginlik* “ ve “ *Geçmişten geleceğe*” kategorileridir. Aşağıda bu kategorilere ait metaforlar alt kategoriler halinde sınıflandırılarak verilmiştir.

“Ailemi Tanıyorum” Kategorisi

Öğrenciler “Ailemi tanıyorum” kategorisinde yer alan “Aile ve Akrabalık “geliştirme kavramlarında somut benzetme yönünde 20 adet metafor, 14 soyut benzetme yönünde toplam 55 öğrenci tarafından üretilmiştir. Bu kategoriye oluşturan metaforlar 55 öğrenci tarafından 20 somut, 14 soyut metafor geliştirildiği görülmektedir. Öğrenciler “Ailemi Tanıyorum” kategorisinde somut olarak en fazla “Ağaç”, “Okul”, “Güneş” ve “Meyve” metaforlarını; soyut olarak en fazla “ Sevgi”, “Aile”, “Mutluluk” ve “Toplum” metaforlarını geliştirmişlerdir. Bu doğrultuda yapılan değerlendirmelere aşağıda yer verilmiştir.

“Ailemi Tanıyorum” kategorisine ilişkin metaforlar göz önüne alındığında, öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersinde “ Geçmişimi Öğreniyorum” ünitesinde yer alan geliştirme düzeyindeki somut ve soyut benzetme düzeylerinde kavramlara ilişkin, hayatın içinden, farklı konu alanlarına ilişkin bilgileri içerme boyutuna vurgu yaptıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin bu kategoride yer alan metaforlara ilişkin olarak yapmış oldukları bazı özgün metaforlar ve yüklenen anlamlar şöyledir.

“Aile okul gibidir. Çünkü bize konuşmayı, yürümeyi ve buna benzer bir çok şeyi öğretir” (Ö42).

“Aile ağaç gibidir. Çünkü her ağacın bir çok dalları vardır. Ailede de ağacın dalları gibi çocukları vardır.”(Ö34).

“Akrabalık gül gibidir. Çünkü her yaprağı bir üyeye benzer.(Ö28).

“Akrabalık zincir gibidir. Çünkü zinciri koparamazsın, akrabalar birbirine bağlı zincir gibidir.(Ö24).

“Aile hayat gibidir. Çünkü bizim büyümemize yardım eder” (Ö44).

“Aile mutluluk gibidir. Çünkü her zaman huzur buluyor ve ailenle eğlenebiliyorsun ”(Ö14).

“Kültürel Zenginlik” Kategorisi

Öğrenciler “Kültürel Zenginlik” kategorisinde yer alan “Giyim “ geliştirme kavramı somut benzetme yönünde 11 adet metafor, 6 soyut benzetme yönünde toplam 55 öğrenci tarafından üretilmiştir. Bu kategoriye oluşturan metaforlar 55 öğrenci tarafından 11 somut, 6 soyut metafor geliştirildiği görülmektedir. Öğrenciler “Kültürel Zenginlik” kategorisinde somut olarak en fazla “Kılık Kıyafet” ve “Süs” metaforlarını; soyut olarak en fazla “ Koruma” ve “ Tarz” metaforlarını geliştirmişlerdir. Bu doğrultuda yapılan değerlendirmelere aşağıda yer verilmiştir.

“Giyim koruma gibidir. Çünkü bizi dış etkilerden korur.”(Ö6).

“Giyim kaplık gibidir. Çünkü giyişiler bizi kaplıkta kitapları kaplar.”(Ö22).

“Giyim tarz gibidir. Çünkü istediğini ve sevdiğini giymek bir tarzdır.(Ö32).

“Giyim din gibidir. Çünkü bazıları kapalı bazıları açık giyer.”(Ö36).

“Geçmişten Geleceğe” Kategorisi

Öğrenciler “*Geçmişten Geleceğe*” kategorisinde yer alan “Cumhuriyet” geliştirme kavramı somut benzetme yönünde 11 adet metafor, 9 soyut benzetme yönünde toplam 55 öğrenci tarafından üretilmiştir. Bu kategoriyi oluşturan metaforlar 55 öğrenci tarafından 10 somut, 10 soyut metafor geliştirildiği görülmektedir. Öğrenciler “*Geçmişten Geleceğe*” kategorisinde somut olarak en fazla “Ev” ve “Güneş” metaforlarını; soyut olarak en fazla “Bağımsızlık” ve “Özgürlük” metaforunu geliştirmişlerdir. Bu doğrultuda yapılan değerlendirmelere aşağıda yer verilmiştir.

“*Cumhuriyet özgürlük gibidir. Çünkü cumhuriyet olunca kendimi daha rahat ,daha iyi ifade edebilirim.*” (Ö16).

“*Cumhuriyet bağımsızlık gibidir. Çünkü bağımsızlığı olmayan bir devletin cumhuriyeti olmaz.*” (Ö51).

“*Cumhuriyet ev gibidir. Çünkü evde rahat ve güvendediz. Cumhuriyette de güvendediz*”(Ö34).

“*Cumhuriyet Atatürk gibidir. Çünkü Atatürk’üm bu devlete sahip çıktı ve sonra cumhuriyeti kurdu ve bize armağan etti.*” (Ö40).

“*Cumhuriyet çöken bir taht gibidir. Çünkü cumhuriyet haklın kendi kendini yönetmesidir. Kralların yönetmesi değil.*”(Ö19).

Öğrencilerin geçmişimi öğreniyorum ünitesinde yer alan geliştirme düzeyi kavramlarına yönelik ortaya koydukları ortak metaforlar incelendiğinde en çok Aile ve Akraba kavramlarında (6), sonra Aile ve Cumhuriyet kavramlarında (3), en az da Akraba ve Cumhuriyet (1),Aile ve Giyim (1) ve Cumhuriyet ve Giyim (1) olduğu görülmektedir.

4. Tartışma

Güven ve Akhan (2010)’a göre metaforlar, bireyin duygularını, düşüncelerini ve tutumlarını yansıtmaları bakımından önem taşırlar. Örneğin öğrencilerin dersler hakkındaki tutumlarını ortaya çıkarmak ve böylece derslerin yeterli, yetersiz ya da eksik yönlerinin görülmesini ve yeniden yapılandırılmasını sağlamak mümkün olabilir. Bu da metaforların değerlendirme aracı olarak kullanılmasını da sağlayabilir.

Yapılan çalışmada 4. sınıf öğrencileri “ Geçmişimi Öğreniyorum “ ünitesinde yer alan Aile,Akrabalık,Cumhuriyet ve Giyim geliştirme kavramlarına ilişkin metaforlar oluşturmuşlardır. Öğrenciler, geliştirme kavram metaforlarını oluşturulurken; toplam 71 metafor oluşturarak 41’i somut ve 30’u soyut benzetmeler seçmişlerdir. Kavramları açıklamada Ailemi tanıyorum kategorisinde 34, Kültürel Zenginliğimiz 17, Geçmişten Geleceğe 20 metafor kullanılmıştır.

Öğrencilerin geçmişimi öğreniyorum ünitesinde yer alan geliştirme düzeyi kavramlarına yönelik ortaya koydukları 12 ortak metaforlar görülmektedir. Bunların 6’sı (Çiçek, kardeş, ağaç, güneş, zincir, insan) somut; 6 sı da(sevgi, mutluluk, toplum, dost, bağ, koruma) soyut kavramları yansıtmaktadır.

Sonuç olarak öğrencilerin geliştirme kavramlarına yönelik daha çok somut kavramları tercih ettikleri soyut kavramları daha çok somutlaştırmaya çalıştıkları gözlemlenmiştir. Öğrencilerin gelişim düzeyleri dikkate alındığında somut işlemler döneminin ortasında yer aldıkları görülmektedir. Sosyal Bilgiler programı incelendiğinde geçmişimi öğreniyorum ünitesine ait kazanımların bilişsel alana yönelik olduğu duyuşsal alan becerileri ve psikomotor becerilerine yönelik kazanımların oluşturulmasında eksiklikler olduğu gözlemlenmiştir. Öğrencilerin bilgiye dayalı öğretim süreçlerine maruz bırakılması soyut kavram kazanımlarında zenginleşmelerinin önüne geçilebilir. Öğrencilerin duyuşsal becerilerini ön plana çıkaran program kazanımları hayat boyu öğrenmelerinin destekleyebileceği düşünülmektedir. Metaforlar yardımıyla bu becerilerin ne düzeyde gerçekleştirilebileceği araştırılabilir.

5. Kaynaklar

- Arslan, M. M. ve Bayrakçı, M. (2006). Metaforik düşünme ve öğrenme yaklaşımının eğitim-öğretim açısından incelenmesi. *Milli Eğitim*, 35(171), 100-108.
- Aydoğdu, E. (2008). *İlköğretim okullarındaki öğrenci ve öğretmenlerin sahip oldukları okul algıları ile ideal okul algılarının metaforlar (mecazlar) yardımıyla analizi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Beşkardeş, S. (2007). *Üstün Zekâlı Ve Özel Yetenekli Öğrencilerin Yabancı Dil (İngilizce) Öğretiminde Metafor Sisteminin Uygulanması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Clarcken, R. H. (1997). *Five metaphors for educators*. , American Educational Research Association .(ERIC Document Reproduction Service No. ED407408).
- Evans, R. W. (2004). *The social studies wars: what should we teach the children?*, New York: Teacher Collage Press, Columbia University.

- Fretzin, L. (2001). Metaphors in Teaching. 18.03.2015 tarihinde <http://lrs.ed.uiuc.edu/students/fretzin/EPL11q5Metaphors.htm> adresinden alınmıştır.
- Güngördü, E. (2001). *İlköğretimde hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Hanson, L. (1993). *Affective response to learning via visual metaphor*. Annual Conference of the International Visual Literacy Association, October 13-17, New York.
- Kılıç, F. ve Arakan, K. (2010). *Birinci sınıf velilerinin veli eğitimine ve çocuklarının okula başlamalarına ilişkin algılarının metaforlar (mecazlar) yardımıyla analizi*. 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Elazığ, (s.908-910).
- Miles, M.B. and Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- NCSS, (1992). A Vision of powerful teaching and learning in the social studies: building social understanding and civic efficacy. 18.05.2015 tarihinde <http://www.socialstudies.org/positions/powerful/> adresinden alınmıştır.
- Saban, A. (2009). “Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip olduğu zihinsel imgeler”. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 281-326.
- Osborn, M. (1997). The play of metaphors. *Education*, 118 (1).
- Sanchez, A., Barreiro J. M. & Maojo V. (2000). Design of virtual reality systems for education : A cognitive approach. *Education and Information Technologies*, 5, 4.
- Taylor, W. (1984). *Metaphors of Education*, Heineman Educational Books Ltd, London
- Töremen, F. ve Döş, İ.(2009). İlköğretim Öğretmenlerinin Müfettişlik Kavramına İlişkin Metaforik Algıları, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(4),1973-2012.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yob, I. M. (2003). Thinking constructively with metaphors. *Studies in Philosophy and Education*, 22, 127-138.

**Bu Sayfa Dizgi Gereği
Boş Bırakılmıştır.**