



GEFAD



GAZİ ÜNİVERSİTESİ GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ

GAZİ UNIVERSITY JOURNAL OF GAZİ EDUCATIONAL FACULTY (GUJGEF)

ISSN-1301-9058

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

ARALIK / DECEMBER 2017 • CİLT / VOLUME 37 • SAYI / NUMBER 3

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

Prof. Dr. İbrahim USLAN
Rektör / Rector

Baş Editör / Editor in Chief

Prof. Dr. Rabia SARIKAYA

Yönetim Adresi / Address of Directors

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

Yerel Süreli Yayın / Local Periodical

ISSN-1301-9058

Kapak Tasarımı / Cover Design

Veysel ŞAYLI

Basım Tarihi / Publication Date

27.12.2017

**Gazi Üniversitesi
Gazi Eğitim Fakültesi
Dergisi**

Sahibi

Rektör
Prof. Dr. İbrahim USLAN

Baş Editör

Prof. Dr. Rabia SARIKAYA

Eş Editör

Prof. Dr. Mahmut SELVİ

GEFAD Editörler Kurulu

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

GEFAD Yayın Kurulu

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

**Gazi University
Journal of Gazi Educational
Faculty**

Owner:

Rector
Prof. Dr. İbrahim USLAN

Editor in Chief:

Prof. Dr. Rabia SARIKAYA

Co-editor

Prof. Dr. Mahmut SELVİ

GUJGEF Editorial Board

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

GUJGEF Publication Board

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

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

Editör Yardımcıları

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

Redaktörler

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

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

Dergimizde yayınlanan yazıların sorumlulukları
yazarlarına aittir.

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

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

Associate Editors

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

Redactors

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

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

All responsibilities about articles are belong to the authors.

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

Bu Sayıda Katkı Sağlayan Hakemlerimiz

- Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ, İnönü Üniversitesi
Prof. Dr. Engin KARADAĒ, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ergin HAMZAOĒLU, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Fatma ŞAHİN, Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Hafize KESER, Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Kasım KARAKÜTÜK, Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Naciye AKSOY, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Nesrin İŐIKOĒLU ERDOĒAN, Pamukkale Üniversitesi
Prof. Dr. Nuri DOĒAN, Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Őebnem KANDİL İNGEÇ, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Tolga GÜYER, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Yavuz AKBULUT, Anadolu Üniversitesi
Doç. Dr. Ali Çağatay KILINÇ, Karabük Üniversitesi
Doç. Dr. Arzu ÖZYÜREK, Karabük Üniversitesi
Doç. Dr. Ayşe GÜLER, Kırıkkale Üniversitesi
Doç. Dr. Bülent PEKDAĒ, Balıkesir Üniversitesi
Doç. Dr. Emine ÇİL, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Doç. Dr. Ferda ÖZTÜRK, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Ferudun SEZĒİN, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Gönül SAKIZ, Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Hüseyin AKKUŐ, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Lale CERRAH ÖZSEVGEC, Karadeniz Teknik Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet Şahin BÜLBÜL, Kafkas Üniversitesi
Doç. Dr. Meltem DEMİRCİ KATIRANCI, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa Cevat ATALAY, Namık Kemal Üniversitesi
Doç. Dr. Neslihan KIYAR, Selçuk Üniversitesi
Doç. Dr. Oktay BEKTAŞ, Erciyes Üniversitesi
Doç. Dr. Öznur ÇAYDERE, Kırıkkale Üniversitesi
Doç. Dr. Sedef BİLİCİ, Aksaray Üniversitesi
Doç. Dr. Yasin ÜNSAL, Gazi Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Deniz ÖZCAN, Yakın Doğu Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Emine ÖNEN, Gazi Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Ergin KARAHAN, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Feyzullah ŞAHİN, Düzce Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Gizem KARAOĒLAN YILMAZ, Bartın Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Gonca YAYAN, Gazi Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Hafife BOZDEMİR, Kastamonu Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Meryem GÖRECEK BAYBARS, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Miraç YILMAZ, Hacettepe Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Mustafa KALE, Gazi Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Özlem ŞİMŞEK ÇETİN, Kırıkkale Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Safiye BİLİCAN DEMİR, Kocaeli Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Seray Olcay GÜL, Hacettepe Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Sühendan GÖKÇEARSLAN, Gazi Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Yasemin ÖZDEM YILMAZ, Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Dr. Ayşe ALKAN, Samsun Rotary Bilim ve Sanat Merkezi
Dr. Bahadır AYAS, Anadolu Üniversitesi

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

ARALIK / DECEMBER 2017 • CİLT/VOLUME: 37 • SAYI / NUMBER: 3

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

- Özel Yetenekli Öğrencilerin Eğitiminde Bilişim Teknolojilerinin Kullanımına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi
An Investigation of Teachers' Views on the Use of Information Technologies in the Training of Talented and Gifted Pupils
Erkan ÇALIŞKAN.....811-833
- Üstün Yetenekli Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarına Yönelik Öğretmenlerin Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi
The Identification of Teacher Training Needs Towards Gifted Students' Unwanted Behaviors
Nisa GÖKDEN KAYA & Ayşegül ATAMAN835-853
- Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Üstün Yetenekli Çocuklara İlişkin Metaforik Algıları
The Metaphoric Perceptions of Preschool Teacher Candidates Regarding Gifted Children
Ayşe DURAN & H. Elif DAĞLIOĞLU855-881
- Kapsayıcı Okul Öncesi Eğitim Ortamlarında Öğretmenler Çocukların Bireysel Yeteneklerini Belirlemek ve Geliştirmek İçin Neler Yapıyor?
What are the Teachers Doing to Identify and Develop Children's Individual Skills in Inclusive Preschool Education Environment?
H. Elif DAĞLIOĞLU, Aysun TURUPCU DOĞAN & Osman BASİT883-910
- Dokuz Tip Mizaç Modeli ile Aktif Müzik Eğitimi Uygulamalarının İlişkisi
The Nine Type Temperament Models Relationship with Active Music Education Applications
Kıvanç AYCAN.....911-938
- Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecinin Aday ve Danışman Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri Kapsamında Değerlendirilmesi: Bir Karma Yöntem Çalışması
Assessment of Candidate Teacher Training Process in the Scope of Candidate and Mentor Primary School Teachers' Opinions: A Mixed Method Study
İsmail SARIKAYA, Osman SAMANCI & Ömer YILAR.....939-989

Biyoloji Öğretmen Adaylarındaki Tükenmişlik ve KPSS Kaygı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi Analysis of Prospective Biology Teachers' Burnout and KPSS Anxiety Levels in Terms of Various Variables Esra ÖZAY KÖSE, Emine Hatun DİKEN & Şeyda GÜL.....	991-1012
Felsefe Dersinde Aktif Öğrenme Tekniklerinin Kullanımı Use of Active Learning Techniques in Philosophy Classes Serkan ÜNSAL.....	1013-1040
Metaforik Okul Algısı ile Okulu Terk Eğilimi Arasındaki İlişkinin Öğrenci Görüşlerine Göre İncelenmesi Examination of the Relationship between Metaphoric School Perception and School Dropout Tendency According to Students' Opinions Berna YÜNER & Murat ÖZDEMİR.....	1041-1060
İlkokul Öğretmenlerinin Sosyal Ağ Eğilimleri ile Okulun Sosyal Ağ Yapısına Yönelik Algıları Arasındaki İlişkiler The Relationships Between Primary School Teachers' Social Network Tendency and Perceptions on Social Network Structure of the School Emre ER & Temel ÇALIK.....	1061-1083
Ön Lisans Öğrencilerinin Mobil Öğrenme Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi An Examination of Associate Degree Students' Mobile Learning Attitudes According to Various Variables Mustafa SIRAKAYA & Didem ALSANCAK SIRAKAYA.....	1085-1114
MEB Ortaöğretim 11. Sınıf Biyoloji Ders Kitabının Bilimsel İçerik Bakımından İncelenmesi An Investigation of the 11th Grade Biology Text Book of National Education Ministry (MEB) with regards to Scientific Content Ertunç GÜNDÜZ, Mehmet YILMAZ, Osman ÇİMEN & Uğur ŞEN	1115-1140

1990-2016 Yılları Arasında Türkiye’de Fizik Eğitimi Alanında Yapılmış Lisansüstü Tezlerin İçerik Analizi The Content Analysis of the Graduate Theses in Physics Education in Turkey Between the Years 1990 and 2016 Derya KALTAKÇI GÜREL, Aycan ÖLMEZTÜRK, Burcu DURMAZ, Esra ABUL, Hatice ÖZÜN, Meltem IRAK, Öykü SUBAŞI & Zuhul BAYDAR.....	1141-1172
Açımlayıcı Faktör Analizinde Kullanılan Faktör Çıkartma Yöntemlerinin Karşılaştırılması The Comparison of Factor Extraction Methods Used in Exploratory Factor Analysis Haydar KARAMAN, Burcu ATAR & Derya ÇOBANOĞLU AKTA.....	1173-1193

**Özel Yetenekli Öğrencilerin Eğitiminde Bilişim
Teknolojilerinin Kullanımına Yönelik Öğretmen
Görüşlerinin İncelenmesi ***

**An Investigation of Teachers' Views on the Use of
Information Technologies in the Training of Talented and
Gifted Pupils**

Erkan ÇALIŞKAN¹

¹Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim
Teknolojileri Eğitimi Bölümü e-posta: erkancaliskan@ohu.edu.tr

Makalenin Geliş Tarihi: 27.07.2017

Yayına Kabul Tarihi: 08.12.2017

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, özel yetenekli öğrencilerin potansiyelini değerlendirmek, topluma daha faydalı bireyler olmalarını sağlamak amacıyla Millî Eğitim Bakanlığına bağlı olarak çalışan Bilim ve Sanat Merkezlerinde görevli öğretmenlerin öğretim etkinliklerinde bilişim teknolojilerinin (BT) kullanımına yönelik görüşlerini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda nitel desende gerçekleştirilen çalışmada İç Anadolu Bölgesinde yer alan bir Bilim ve Sanat Merkezinde görev yapan 10 öğretmen ile görüşme yapılmıştır. Araştırmacı tarafından alan uzmanları görüşleri doğrultusunda geliştirilen açık uçlu soru formuyla yürütülen görüşmelerden elde edilen veriler nitel veri çözümleme teknikleri ile çözümlenmiştir. Çözümleme sonuçlarına göre öğretmenler, özel yetenekli öğrencileri diğer öğrencilere göre BT'ye daha yatkın, hızlı ve üretken görmektedirler. Özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde BT'den yararlanmanın olumlu yönleri olarak öğrenmeyi kolaylaştırdığı, kalıcı öğrenme sağladığı ve güdüleyici olduğu belirtilirken, olumsuz yön olarak özellikle dikkat dağınıklığına yol açabileceği söylenmiştir. Özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde BT'den yararlanma sürecinde öğretmenler, kendilerinin teknolojiye yatkın ve gelişime açık olmalarını güçlü yönleri olarak belirtirken yeterli zamanlarının olmamasını ise zayıf yönleri olarak ifade etmişlerdir.

Anahtar Sözcükler: Bilim ve Sanat Merkezi, Özel Yetenekli Öğrenciler, Özel Yetenekli Eğitimi, Bilişim Teknolojileri, Teknoloji Entegrasyonu.

*Bu çalışmanın bir bölümü 4-6 Mayıs 2017 tarihleri arasında "Strategies for Talented and Gifted Pupils' Teachers" başlıklı Avrupa Birliği ERASMUS+ KA 2 projesi kapsamında Gazi Üniversitesinin ev sahipliğinde Ankara'da düzenlenmiş olan "Uluslararası Üstün Yetenekliler/Zekalılar" Konferansında sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

ABSTRACT

Science and Art Centers, working under the Ministry of National Education in Turkey, aim to evaluate the potential of talented and gifted pupils and to make them more useful individuals for society. The purpose of this research is to investigate the opinions of the teachers in the Science and Art Centers on the use of information technologies (IT) in teaching activities. For this purpose, a qualitative study was conducted with 10 teachers working in a Science and Art Center in Central Anatolia in Turkey. The open-ended questionnaire was developed by the researcher in line with field experts' opinions. The data obtained through this interview form were analyzed with qualitative data analysis techniques. According to the results of the analysis, the teachers see that the talented students are more prone to, faster and more productive in IT than the other students. As positive aspects of using IT in the training of talented students; it facilitates learning, provides permanent learning and it is motivating were said. On the other hand, distractibility was shown as a negative aspect of IT in the education. In the process of benefiting from the use of IT in the training of talented students, teachers expressed their being open to technology and development as their strengths, while expressing not having enough time as a weakness.

Keywords: *Science and Art Center, Talented and Gifted Pupils, Talented Education, Information Technologies, Technology Integration.*

GİRİŞ

Çağdaş toplumlarda nitelikli öğretim etkinlikleriyle bütünlünen eğitimin temel amacı, toplumsal yaşamın her alanında etkin bireyler yetiştirmektir. Karadeniz'in (2008) de belirttiği gibi, etkin bireyler yetiştirmede başarı, öğrenme-öğretme ortamlarının ve süreçlerinin tasarımında bireysel farklılıkların dikkate alınmasına bağlıdır. Öğrenen özellikleri boyutunda ülkelerin geleceği açısından en önemli görülen öğrenme grubu, üstün/özel yetenekli çocuklardır. 2007 yılında yayımlanan Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM) yönergesine göre üstün yetenekli çocuklar yaşlarına göre zekâ, yaratıcılık, sanat, liderlik kapasitesi ya da özel akademik alanlarda daha yüksek performans göstermektedirler (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013a). Alanyazında üstün yetenekli ya da hediye çocuklar gibi farklı terimler kullanılmasına karşın Bilim ve Teknoloji Yüksek Kurulu tarafından 2013 yılında yayımlanan Strateji ve Uygulama Planında "özel yetenek" kavramının daha az kategori edici olmasından dolayı tercih edildiği belirtilmiştir (MEB, 2013a). Bundan dolayı özellikle Millî Eğitim Bakanlığında (MEB) terim olarak "özel yetenek" ifadesi kullanılmaktadır. Bilgiç ve diğerlerine (2013) göre

buradaki özel yetenek kavramı, genel zihinsel yetenek, özel akademik yetenek, dil, matematik, fen bilimleri, sosyal bilimleri, liderlik, yaratıcılık, görsel ve işitsel sanatlar ve psiko-motor becerileri kapsamaktadır. Baykoç Dönmez'e (2014) göre de;

“Üstün ve Özel Yeteneklilik; bireyin, genetik özelliklerle var olan ve çevresel uyaranlarla gelişen; fiziksel büyüme ve gelişim, hareket gelişimi, algı-dikkat kontrolü, analiz, sentez, problem çözme gibi bilişsel gelişim, dili anlama ve ifade etme yeteneği, sosyal, duygusal ve estetik gelişim alanlarının birinde ve/veya birkaçında ya da hepsinde çeşitli gözlem ve ölçme araçlarıyla uzman kişiler tarafından gözlenen ve/veya ölçülebilen, yaşatlarından ileri düzeyde olma durumudur.”

Öngöz ve Aksoy (2015) yaptıkları alan taraması sonucunda yapılandırdıkları çalışmalarında üstün yetenekli öğrencileri; meraklı, yaratıcı, öz düzenleyici öğrenen, esnek düşünebilen, hızlı öğrenebilen, hayal güçleri geniş, pratik yapmaya ve tekrara gereksinim duymadan hızlı öğrenebilen, mükemmel sorun çözme becerilerine sahip olan ve sorgulayıcı öğrenme yaklaşımları kullanan bireyler olarak tanımlamaktadırlar. Bu özelliklerden dolayı yaşatlarından farklı olarak kendilerine daha uygun öğretim etkinlikleriyle desteklenmiş çalışmalara gereksinim duymaktadırlar. Türkiye’de bu gereksinim BİLSEM’ler aracılığıyla gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır. MEB tarafından 1992 yılında Özel Eğitim ve Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü kurulmuş, genel müdürlük çatısı altında özel eğitime gereksinimi olan engel gruplarına ilişkin ayrı şubelerle birlikte, üstün yeteneklilerin eğitimleri için açılan BİLSEM’ler örgün öğretime devam eden üstün / özel yetenekli bireylerin kendi özelliklerinin farkında olmaları ve yeteneklerini geliştirerek kullanmalarına yardımcı olmak amacıyla hizmet vermeye başlamıştır (Baykoç Dönmez, 2014). BİLSEM’lere aday gösterilen öğrencilerden MEB tarafından gerçekleştirilen bireysel değerlendirmeler sonucunda başarılı olanları eğitim almaya hak kazanırlar. BİLSEM eğitimlerinin temel amacı proje üretme ve geliştirme çalışmalarıdır (Baykoç Dönmez, 2014). Bu proje sürecinde özel yetenekli öğrencilerin hem yeteneklerinin daha çok farkında olmaları sağlanmakta hem de farkındalık oluşturulan yeteneklerinin daha fazla geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılmaktadır (Gökdere ve Ayvacı, 2004; Özer Keskin, Keskin Samancı & Aydın, 2013). Özellikle yeteneklerin daha etkin biçimde geliştirilmesi adına eğitim sürecinde

bilişim teknolojilerinin kullanımı oldukça önemli görülmektedir. Bilişim teknolojileri olağan öğrencilerin öğrenme ortamlarını etkili bir biçimde iyileştirebilirken (İşman, 2002) özel yeteneklilerin eğitiminde de oldukça etkili olduğunu diğer ülkelerin uygulamalarından da görebilmekteyiz (Diffily, 2002). Özmen ve Kömürlü (2011) de İngiliz Eğitim İletişimi ve Teknoloji Ajansının (British Educational Communication and Technology Agency, BECTA) 2001 yılındaki raporunu referans göstererek bilişim teknolojilerinin diğer öğrencilere oranla özel yeteneklilerin eğitiminde daha da büyük bir önem taşıdığını vurgulamaktadırlar. Özmen ve Kömürlü (2011) BECTA raporundaki bilişim teknolojilerinin özel yetenekli öğrenenler için sunduğu yararları şu şekilde özetlemektedir:

Bilişim teknolojileri;

- diğer tüm kaynaklara göre daha derin ve daha geniş öğrenme olanakları sunmakta,
- öğrenen yeteneğinin daha kolay sergilenmesini sağlamakta,
- öğrenenlerin öğretim ortamlarıyla bütünleşmesini kolaylaştırmakta,
- akran baskısını azaltmakta,
- yaratıcılık ve matematik yeteneklerini ortaya çıkarmakta ve geliştirmekte,
- iletişimi ve etkileşimi arttırarak birlikte çalışmaya destek olmaktadır.

MEB (2013a) tarafından yayınlanan çalışmada da örnek gösterilen birçok ülkenin özel yetenekli öğrencilerle ilgili gerçekleştirdikleri eğitim süreçleri incelendiğinde ya özel olarak bilişim teknolojilerine yönelik eğitimlerin verildiği ya da öğretim etkinliklerinde yoğun biçimde bilişim teknolojilerinden yararlandığı görülmektedir. MEB, özel yetenekli bireylerin eğitiminde esas alınacak olan temel ilkeler ve değerleri; yenilik ve yaratıcılık, özgünlük, esneklik ve dinamiklik, farklılıkları değerlendiren ve destekleyen eğitim ortamı ile iş birliği ve ekip çalışması olarak sıralamaktadır. Aynı zamanda MEB, özel yetenekli bireylerin eğitiminin örgün ve yaygın eğitimde nasıl planlanacağına ilişkin olarak tek tip uygulamalar yerine bilgi ve deneyim paylaşımını esas alan, bireyin ilgi, yetenek ve potansiyeline göre farklılaştırılmış, bireyselleştirilmiş, zenginleştirilmiş ve hızlandırılmış çoklu modeller önermektedir (Bilgiç ve diğerleri, 2013; MEB, 2013a).

Özel yetenekli öğrencilerin eğitimine ilişkin MEB tarafından öneriler göz önüne alındığında, yapılan çalışmalar ve strateji-eylem planları incelendiğinde istenilen hedeflere ulaşma noktasında alanyazında da belirtildiği gibi bilişim teknolojilerinin kullanımının önemli katkılar sağlayacağı açıktır. Teoride bu şekilde olan durumun uygulamadaki yansımalarının incelenmesi gerekmektedir. Bu nedenle araştırmanın amacı da özel yetenekli öğrencilerin potansiyelini değerlendirmek, topluma daha faydalı bireyler olmalarını sağlamak amacıyla Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olarak çalışan Bilim ve Sanat Merkezlerinde görevli öğretmenlerin özel yeteneklilerin eğitiminde bilişim teknolojilerinin kullanımına yönelik görüşlerini incelemektir.

YÖNTEM

Bilim ve Sanat Merkezlerinde görevli öğretmenlerin öğretim etkinliklerinde bilişim teknolojilerinin kullanımına yönelik görüşlerini inceleyen bu çalışma görüşme tekniği kullanılarak nitel desende gerçekleştirilmiştir. Yıldırım ve Şimşek'e (2008) göre nitel araştırma; "gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği bir araştırma yöntemidir". Türnüklü'ye (2000) göre kişinin davranışlarının nedenleri ve herhangi bir konudaki görüşleri ya da duyguları öğrenilmek isteniyorsa en uygun yöntem yine kişiye gidilerek ondan bilgi almaktır. Kişinin açık uçlu sorulara vereceği özgür yanıtlar çerçevesinde onun düşüncelerini, duygularını ya da görüşlerini daha doğru bir biçimde öğrenmek olanaklıdır. Bu çerçevede, diğer yöntemlere göre farklı nitelikte ve derinlikte veri sağlayacak bir araştırma tekniği olarak 'görüşme' önerilmektedir (Türnüklü, 2000). Bundan dolayı nitel araştırma modelinde desenlenen bu çalışmada veri toplama aşamasında nitel araştırma tekniklerinden yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği eğitimbilim çalışmalarına daha uygun bir araştırma tekniği olarak görülmektedir (Türnüklü, 2000). Aynı zamanda nitel araştırmalarda önerilen örneklem modeli amaçlı örneklemedir. Amaçlı örnekleme modelinde temel amaç, araştırmanın konusunu oluşturan kişi, olay ya da durum

hakkında ve belirli bir amaç doğrultusunda derinlemesine bilgi toplamaktır (Maxwell, 1996: akt. Özdemir, 2010). Bu araştırmada da amaçlı örnekleme yöntemlerinden uygun ve ölçüt örneklemeden yararlanılmıştır. Uygun örnekleme kullanılarak kolay ulaşılabılır BİLSEM öğretmenleri ile çalışılmıştır. Ayrıca örneklemin belirlenmesinde araştırmaya katılmaya gönüllü olmaları, alanları itibariyle BİLSEM’lerde görev yapıyor olmaları ve özel yetenekli öğrencilerin eğitimiyle ilgili bilgiye sahip olmaları gibi temel ölçütler kullanılmıştır. Bu ölçütlere sahip ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan toplam 10 BİLSEM öğretmeni ile çalışılmıştır. Ölçütlerin konulma nedeni nitel araştırmalarda örneklemin büyüklüğü ya da küçüklüğü yerine, örneklemin araştırmacının gereksinim duyduğu bilgi miktarını karşılayıp karşılamadığıyla ilgilenilmektedir ve örneklem seçimi temsil edilebilirlik yerine, amaca dayalı gerçekleştirilmektedir (Türnüklü, 2000). Ancak yine de İç Anadolu Bölgesinde bulunan bir Bilim ve Sanat Merkezinde görevli 10 öğretmenin görüşlerinin alınması ve görüşlerin yazılı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan sorularla sınırlı kalması çalışmanın temel sınırlıkları olarak görülebilir.

Araştırmacı tarafından uzman görüşleri (alan ve dil uzmanları) doğrultusunda hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanarak öğretmenlerin konuya ilişkin görüşleri alınmıştır. Hazırlanan görüşme formu on beş sorudan oluşmaktadır. Formda öğretmenlerin cinsiyet, kıdem, bilgisayar kullanım süresi, bilişim teknolojileri yetkinlik ve kullanım durumları gibi soruların yanında açık uçlu sorulara da yer verilmiştir.

• Şimdiye kadar teknoloji (bilgisayar ve bilişim teknolojileri kullanımı vb.) ile ilgili herhangi bir kurs ya da eğitim aldınız mı? Aldığınız eğitimleri içerikleriyle birlikte kısaca aktarınız.

• Derslerinizi ve etkinliklerinizi yürütürken bilişim teknolojileri kullanım boyutunda yaşadığınız sorunlar nelerdir?

• Kendinizi derslerinizde ve diğer eğitim etkinliklerinde yetkin biçimde bilişim teknolojilerini kullanıyor hissedebileniz için gereksinim duyduğunuz eğitimler nelerdir?

- Özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde bilişim teknolojilerinden yararlanmanın size göre olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir?
- Özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde bilişim teknolojilerinden yararlanma konusunda kendinizi güçlü ve zayıf gördüğünüz noktalar nelerdir?
- Sizce özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde bilişim teknolojilerinden nasıl yararlanılabilir?
- Gözlemlerinize göre özel yetenekli öğrencilerin bilişim teknolojileri kullanımında ve bilişim teknolojilerine yaklaşımlarında diğer öğrencilere göre farklılık bulunmakta mıdır?

Öğretmenlere gerekli bilgilendirmeler yapıldıktan sonra hazırlanan görüşme formları dağıtılarak içtenlikle doldurmaları istenmiştir. Öğretmenler formlarda yer alan soruları uygun oldukları vakitlerde yanıtlayarak teslim etmişlerdir. Elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiş olup, kategori ve temalar oluşturularak sunulmuştur. Çözümleme aşamasında araştırmacı ve araştırma sorularından habersiz bir alan uzmanı birlikte çalışmışlardır. Aynı ayrı hazırlanan kodlama şemaları birlikte incelenmiş ve ortak noktaları oldukça fazla görülen değerlerden dolayı kategori ve temalar bir çatı altında toplanmıştır. Güvenirlik için kodlama işlemi farklı zamanlarda tekrarlanmış ve sonuçlar karşılaştırılmıştır. Ortak görüş birliğine varıldıktan sonra kodlama işlemi sonlandırılmıştır.

Çalışmanın araştırma grubu daha önceden de belirtildiği gibi nitel araştırma desenlerine en uygun yöntem olarak gösterilen ölçüt örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Temel ölçüt, öğretmenlerin BİLSEM’lerde görev yapmasıdır. Bu şekilde Bilim ve Sanat Merkezinde görevli olup çalışmaya gönüllü olarak katılan 10 öğretmene ilişkin demografik veriler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırma Grubuna İlişkin Demografik Veriler

Öğretmen No	Cinsiyet	Branş	Mesleki Kıdem (Yıl)	BİLSEM Görev Süresi (Yıl)
1	Erkek	Görsel Sanatlar	11	4
2	Erkek	Matematik	4	1
3	Erkek	Rehber Öğretmen	17	3
4	Erkek	Matematik	15	3
5	Erkek	Türkçe	14	1
6	Erkek	Teknoloji ve Tasarım	12	3
7	Erkek	Fen Bilimleri	14	4
8	Erkek	Bilişim Teknolojileri	10	3
9	Erkek	Sosyal Bilgiler	16	4
10	Kadın	Sınıf Öğretmeni	15	2

Tablo 1’den de görüldüğü gibi 9 farklı branştan 9 erkek ve 1 kadın öğretmen çalışmaya katılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin ortalama mesleki kıdemleri 13 yıl, BİLSEM de görev yapma sürelerinin ortalaması ise 3 yıldır.

BULGULAR

BİLSEM Öğretmenlerinin Bilişim Teknolojileri Bilgi ve Kullanma Düzeyleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı on yıldan uzun süredir bilgisayar kullanmakta olduklarını belirtmişlerdir. 6 öğretmen bilişim teknolojilerinin kullanımı konusunda kendilerini yeterli görürken, 4 öğretmen (6,7,9 ve 10) kısmen yeterli görmektedir. Kendilerini kısmen yeterli gören öğretmenlerden ikisi (9 ve 10) daha önce bilişim teknolojilerine yönelik herhangi bir eğitim almadığını ifade etmiştir. Diğer iki öğretmen (6 ve 7) ise aslında bilişim teknolojileriyle çok ilişkili olmalarına ve birçok projede görev almalarına karşın kendilerini kısmen yeterli görmektedirler. Bunun temel nedeni olarak teknoloji dünyasının genişliğinin farkında olup, daha fazla yapılabilecek şeylerden haberdar olmalarından dolayı kendilerini kısmen yeterli gördükleri söylenebilir. Öğretmenlerin bilişim teknolojilerine yönelik aldıkları eğitimler incelendiğinde sadece 2 öğretmenin daha önce bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik bir eğitim almadığı görülmüştür. Diğer öğretmenlerin ise özellikle Millî Eğitim

Bakanlığı tarafından düzenlenen bilişim teknolojilerine yönelik hizmet içi eğitim faaliyetlerine katıldıkları ortaya konulmuştur (Tablo 2). Bu noktada öğretmenlerin bilişim teknolojileri konusunda kendilerini geliştirebilmek adına özellikle MEB tarafından düzenlenen hizmet içi seminerlerinden yararlandıkları görülmüştür.

Tablo 2. BİLSEM Öğretmenlerinin Bilişim Teknolojileri Konusunda Aldıkları Eğitimler

<i>Alınan Eğitim Programları</i>	<i>n</i>	<i>Alan Öğretmenler</i>
FATİH Projesi Kursları	5	1, 3, 4, 5, 8
MEB Intel ve Microsoft Hizmet içi Eğitimleri	4	3, 4, 5, 7
MEB Bilişim Teknolojileri Hizmet içi Kurslar	3	5, 7, 8
Özel Kurslar	3	2, 4, 6

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 3'ü (1, 6 ve 7) sıklıkla, 5'i (2, 3, 4, 5 ve 8) ise çok sık biçimde öğretim etkinliklerinde bilişim teknolojilerinden yararlandıklarını belirtmişlerdir. Sadece daha önce bilişim teknolojileri konusunda eğitim almamış olan iki öğretmen (9 ve 10) orta düzeyde yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Bilişim teknolojilerine yönelik eğitim almamış olan öğretmenler öğretim etkinliklerinde temel bilgisayar işlemlerinde bile sorun yaşadıklarını belirtirken 2 öğretmen (1 ve 3) herhangi bir sorunla karşılaşmadıklarını ifade etmiştir. Bu öğretmenlerin sorun yaşamama durumları için branşlarından dolayı diğer öğretmenlere oranla daha az bilişim teknolojilerine yönelik teknoloji entegrasyonu etkinliklerinde bulunmaları etken olarak gösterilebilir. Bilişim teknolojileri öğretmeni, öğrencilerin ders sırasında uygulama dışında farklı işlerle uğraşmasını önemli bir sorun olarak göstermiştir. Diğer öğretmenlerimiz ise İnternet bağlantısı (f=3), altyapı (f=2) ve zaman (f=3) konusunda sıkıntı yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Özellikle yeterli sayıda bilgisayar olmayışı ve İnternet bağlantısındaki filtrelerden dolayı istenen web sayfalarına ulaşamama önemli sorunlar olarak öne çıkmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlere kendilerini derslerinde etkin biçimde teknoloji kullanıyor hissedebilmeleri için eğitime gereksinim duyup duymadıkları sorulmuştur. 4 öğretmen (3,4,6 ve 8) herhangi bir eğitime gereksinimleri olmadığını söylemiştir. Daha önce bilişim teknolojilerine yönelik eğitim almamış olan öğretmenler (9 ve 10) ise

özellikle temel bilgi ve iletişim teknolojileri uygulamaları, ofis yazılımları ve web 2.0 araçlarına yönelik eğitimlere gereksinimleri olduğunu dile getirmişlerdir. Diğer öğretmenler (1, 2, 5 ve 7) ise tasarım ve modelleme üzerine program eğitimlerine, temel elektronik bilgilerine, web tabanlı içerik geliştirme eğitimlerine, robotik ve stem (science, technology, engineering, mathematics; fen, teknoloji, mühendislik, matematik) uygulamalarının eğitime entegrasyonuna yönelik seminerlere gereksinimleri olduklarını ifade etmişlerdir. Bu noktada BİLSEM’lerde etkin teknoloji entegrasyonu yaşayabilmek için öncelikli olarak buralarda görevli olan öğretmenlere bilişim teknolojilerine yönelik bilgi ve becerilerinin geliştirilmesine yönelik eğitimlerin düzenlenmesi gerektiği söylenebilir. Bilişim teknolojileri konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip öğretmenlerle birlikte ileri yazılım eğitimleri ve teknoloji entegrasyonu seminerleri gerçekleştirilebilir.

Özel Yetenekli Öğrencilerin Eğitiminde Bilişim Teknolojilerinden Yararlanmanın Olumlu ve Olumsuz Yönleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerimize göre özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde bilişim teknolojilerinden yararlanmanın olumlu ve olumsuz yönleri Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Özel Yetenekli Öğrencilerin Eğitiminde Bilişim Teknolojilerinden Yararlanmanın Olumlu ve Olumsuz Yönleri

<i>Olumlu Yönler</i>	<i>f</i>	<i>Belirten Öğretmenler</i>
Kalıcı öğrenme	4	1, 3, 7, 8
Bilgiye kolay erişim	3	1, 6, 9
Öğrenme kolaylığı	3	2, 3, 6
İlgi ve dikkat çekici	3	5, 7, 10
Aktif öğrenme	1	2
Programlama becerilerinin geliştirilmesi	1	4
Proje hazırlama becerilerini artırma	1	4
Zaman tasarrufu	1	10
<i>Olumsuz Yönler</i>	<i>f</i>	<i>Belirten Öğretmenler</i>
Dikkat dağınıklığı	4	1, 5, 7, 8
İletişim kopukluğu	2	3, 10
Zaman yetersizliği	2	5, 7
Altyapı ve malzeme eksikliği	1	2
Hazırcılık	1	9
Öğretim sürecinden kopma	1	10

Tablo 3'teki verilere göre özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde bilişim teknolojilerinden yararlanmanın en olumlu yönleri olarak kalıcı öğrenme sağlanması, bilgiye erişimi ve öğrenmeyi kolaylaştırması, ilgi ve dikkat çekici olması gösterilmiştir. Alanda belirtilen genel olumlu yönlerin özel yetenekli öğrenciler açısından da geçerli olduğu görülmüştür. Olumsuz yönleri açısından dikkat dağınıklığına yol açması, iletişim kopukluğa sebep olması ve çok zaman gerektirmesi ön plana çıkartılmıştır. 4 ve 6 numaralı öğretmenlerimiz herhangi bir olumsuz yön ifade etmemişlerdir. Temel bilişim teknolojileri eğitimlerini almamış olan öğretmenler ise öğretim etkinliklerinde bilişim teknolojilerinden yararlanmanın öğrencileri hazırcılığa alıştırdığına ve öğretim sürecinden kopmaya neden olduğuna yönelik görüşleri bulunmaktadır. Bu görüşün doğru teknoloji entegrasyonu sürecinin yaşanmamasından kaynaklandığını söylenebilir.

BİLSEM Öğretmenlerinin Özel Yetenekli Öğrencilerin Eğitiminde Bilişim Teknolojilerinden Yararlanma Konusunda Kendilerini Güçlü ve Zayıf Gördükleri Noktalar

Araştırmaya katılan BİLSEM öğretmenlerinin özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde bilişim teknolojilerinden yararlanma konusunda kendilerini güçlü ve zayıf gördükleri noktalara ilişkin veriler Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Öğretmenlerin Özel Yetenekli Öğrencilerin Eğitiminde Bilişim Teknolojilerinden Yararlanma Konusunda Güçlü ve Zayıf Noktaları

<i>Güçlü Yönler</i>	<i>f</i>	<i>Belirten Öğretmenler</i>
Teknolojiye yatkınlık	6	1, 2, 3, 4, 6, 9
Gelişime açık olma	4	2, 5, 7, 9
Programlama becerisi	2	2, 8
Alan içeriğinin geniş olması	2	5, 7
Disiplinlerarası çalışma becerisi	1	7
<i>Zayıf Yönler</i>	<i>f</i>	<i>Belirten Öğretmenler</i>
Zaman yetersizliği	5	2, 3, 6, 7, 9
Yaşanılan bölgede eğitim olanaklarının kısıtlı olması	2	6, 7
Temel bilişim teknolojileri becerisinin yeterli olmayışı	1	10
Maddi olanaklar	1	7

Tablo 4’teki verilere göre BİLSEM’de görevli olan öğretmenler kendilerini teknolojiye yatkın ve gelişime açık bireyler olarak görmektedir. Bu durum özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde bilişim teknolojilerinden yararlanma konusunda BİLSEM öğretmenlerinin en güçlü yönlerini oluşturmaktadır. En önemli sorunları ise öğrencilerin örgün öğretim süreçlerinden sonra BİLSEM’e gelerek çalışmalara katılmasından dolayı zamanın yetersiz gelmesi ve öğretmenlerin kendilerini geliştirebilecekleri eğitimlerin buldukları bölgede olmaması görülmüştür. Bu nedenler BİLSEM’lerdeki teknoloji entegrasyonu açısından zayıf yönler olarak görülmektedir. Bazı öğretmenlerde temel bilişim teknolojileri becerilerinin olmaması ve kurumun kendi bütçesine sahip olmasına karşın genel maddi yetersizlikler ise diğer engellerdendir. Bu noktada öğretmenlerin gereksinimleri açısından Millî Eğitim Müdürlüğü ve üniversite yönetimleri arasında

imzalanacak protokollerle öğretmenlerin ihtiyaçları olan eğitimleri ilgili akademik birimlerce karşılanmasının oldukça olumlu olacağı söylenebilir.

Güçlü yönler açısından sadece bir öğretmen (10) kendisinde olumlu bir nokta görememiştir. Zayıf yön olarak bu öğretmenin temel bilişim teknolojileri becerisinin yeterli olmadığını ifade etmesi güçlü yön görmemesinin nedenini ortaya koymaktadır. Zayıf yönler açısından 4 öğretmen (1, 4, 5 ve 8) kendilerinde herhangi bir zayıf yön görmemiştir. Bununla birlikte zayıf yönler kategorisinde ifade edilen görüşlerin çoğunluğu (5/9, %56) iki öğretmen (6 ve 7) tarafından dile getirilmiştir. Çalışmanın önceki kısımlarında da bahsedildiği gibi yoğun olarak bu süreçlerle uğraşan öğretmenlerin daha fazla ayrıntıya sahip olduğu söylenebilir. Bundan sonraki çalışmalarda özellikle böyle öğretmenlerle de ayrıca çalışılması önerilebilir.

Özel Yetenekli Öğrencilerin Eğitiminde Bilişim Teknolojilerinden Yararlanma Biçimleri

BİLSEM’de görevli öğretmenler özel yetenekli öğrencilerin bilişim teknolojileri kullanımında ve bilişim teknolojilerine yaklaşımlarında akranlarına göre daha hızlı ve üretken olduklarını (f=5), teknolojiye daha yatkın olduklarını (f=4), daha amacına uygun kullandıklarını (f=1), açık ve ileri görüşlü olduklarını (f=1) ifade etmişlerdir. Bu özelliklerinden dolayı öğretim etkinliklerinde entegre edilecek bilişim teknolojilerinin daha fazla katkı sağlayacağı söylenebilir.

“Özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde bilişim teknolojilerinden nasıl yararlanabiliriz?” sorusuna yönelik öğretmenlerin verdikleri yanıtlar incelendiğinde özellikle programlama (f=4) ve birlikte içerik geliştirme (f=3) konularının ön plana çıktığı görülmüştür. Öğrencilerin tüketmekten daha çok üretmeye yönelik bir yapıları olduğundan ürün odaklı çalışmaların faydalı olacağı belirtilmiştir. BİLSEM kuruluş ve çalışma esaslarından birisinin de özel yetenekli bireyle proje çalışmaları yapmak olduğu düşünüldüğünde bu bulgu oldukça anlamlıdır. Ancak bu noktadaki en önemli sorun öğretmenlerin özellikle teknoloji kullanımı ve proje süreçleri konusunda kendilerini öğrencilerden daha geride görmeleridir. Bu noktada öğretmenlerimizin mutlaka daha

fazla gelişmelerine yönelik çalışmalar yapılması gerektiği ifade edilebilir. Proje süreçlerinde daha tecrübeli olan yükseköğretim kurumları ile iş birlikleri yapılması önerilebilir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Özel yeteneklilerin eğitimi konusunda diğer ülkelerdeki uygulamalar incelendiğinde bu konuda başarılı olanların bilişim teknolojilerinden yoğun biçimde yararlandıkları görülmektedir (Öngöz ve Aksoy, 2015). Türkiye’de MEB tarafından yayınlanan rapor, çalışma ve planlamalarda da bunun önemine değinildiği dikkat çekmektedir. Örneğin MEB tarafından yayınlanan özel yeteneklilerin eğitimi strateji ve uygulama kılavuzunda (Bilgiç ve diğerleri, 2013) özel yeteneklilerin eğitimi ile ilgili paydaşların ihtiyaçlarına cevap verecek bilgi ve iletişimi sağlayacak teknolojik ortamların sağlanması gerektiğinden bahsedilmektedir. Bunun içinde özellikle Eğitimde Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketinden (FATİH Projesi) ve Eğitim Bilişim Ağından (EBA) bahsedilmektedir. Aynı zamanda MEB tarafından hazırlanan 2013-2017 özel yetenekli bireyler strateji ve uygulama planında (MEB, 2013a) “Özel yetenekli bireylerle sunulan eğitim hizmetlerini bilgi ve iletişim teknolojileri ile desteklemek.” şeklinde bilişim teknolojilerine yönelik özel bir hedef bulunmakta ve FATİH projesine atf yapılarak Türkiye’de teknolojinin eğitimde aktif bir şekilde kullanılıyor olması fırsat olarak gösterilmektedir. Ancak söylenen bu söylemlerin uygulamadaki karşılıkları ne yazık ki istenilen düzeyde değildir. Türkiye merkezli yapılmış birçok çalışmada (örneğin; Çetinkaya ve Keser, 2014; Hemphill, H., Çalışkan & Hemphill, L., 2015; Keser ve Çetinkaya, 2013; Pamuk, Çakır, Ergun, Yılmaz & Ayas, 2013) FATİH projesinin etkin biçimde uygulanmadığı gösterilmektedir. Bu araştırmanın problem durumuyla daha ilişkili olan bir başka çalışmada ise Gökdere, Küçük ve Çepni (2004) eğitim teknolojilerinin özel yetenekli öğrencilerin fen eğitiminde ne ölçüde kullanıldığını ortaya koymayı amaçlamışlar ve çalışma sonucunda eğitim teknolojilerinin BİLSEM’lerdeki fen alan öğretmenleri tarafından çeşitli nedenlerden dolayı yeterli ölçüde kullanılmadığı bulunmuştur. Bu çalışmada ise görüşmeye katılan

öğretmenler öğretim etkinliklerinde yoğun biçimde bilişim teknolojilerinden yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Ancak teknoloji ve projelerle daha fazla ilgilenen öğretmenlerin daha temkinli oldukları gözlemlenmiştir. Bu nedenle öğretmen söylemleriyle birlikte etkinlik gözlemleri de teknoloji entegrasyonu boyutlarını ortaya koyma adına önerilebilir. Öğretim etkinliklerinde bilişim teknolojilerini daha etkili kullanma konusunda bilgisayar program eğitimleri ve öğretim sürecinde teknoloji entegrasyonu ile ilgili örnek çalışmaların olumlu olacağı görüşü dile getirilmiştir. Özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde bilişim teknolojilerinden yararlanmanın olumlu yönleri olarak öğrenmeyi kolaylaştırdığı, kalıcı öğrenme sağladığı ve güdüleyici olduğu belirtilirken, olumsuz yönleri olarak özellikle dikkat dağınıklığına yol açabileceği ifade edilmiştir. Bu durumun alan yazında farklı öğrenen gruplarıyla yapılmış diğer bilgisayar destekli öğretim çalışmalarına benzer olduğu söylenebilir.

BİLSEM’de gerçekleştirilen öğretim etkinliklerinde bilişim teknolojileri kullanımında öğretmenlerin yaşadığı sorunlar incelendiğinde ise; daha önce bilişimle ilgili eğitim almamış öğretmenlerin temel bilgisayar becerilerinde eksiklik hissettikleri, rehber ve görsel sanatlar öğretmenlerinin sorunla karşılaşmadığı, diğer öğretmenlerin ise altyapı ve zaman sorunlarıyla karşı karşıya kaldıkları görülmüştür. Benzer biçimde Gökdere ve diğerleri (2004) de kısıtlamaların, bilgi eksikliklerinin ve altyapı sorunlarının öğretmenlerin BİLSEM’lerde eğitim teknolojilerinden yararlanmaları konusunda engel oluşturduğunu bulmuşlardır. Aradan on yıldan daha uzun bir süre geçmiş olmasında karşın durumun pek değişmediği söylenebilir. Çalışmaya katılan öğretmenler özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde bilişim teknolojilerinden yararlanma sürecinde kendilerinin teknolojiye yatkın ve gelişime açık olmalarını güçlü yönleri olarak belirtirken yeterli zamanlarının olmamalarını ise zayıf yönleri olarak ifade etmişlerdir. Bu güçlü yanlarından hareketle üniversitelerle yapılacak akademik iş birlikleriyle öğretmenlerin daha fazla gelişmelerine destek olunabilir. Benzer biçimde Öngöz ve Aksoy (2015) üniversitelerdeki öğretim üyelerinin hem özel yetenekli öğrencilerle hem de öğretmenlerle ortak çalışmalar yapmasının olumlu sonuçları olacağını vurgulamaktadırlar. Baykoç Dönmez (2014) de BİLSEM’lerin temel amaçlarının proje

üretme ve geliştirme olduğunu belirtirken proje sürecinde daha tecrübeli olan akademik personelin desteğinin önemli olduğunu ifade etmektedir. Zaten MEB tarafından yayınlanan stratejik ve eylem planında da özel yeteneklilerle çalışacak eğitimcilerin niteliğinin eksikliği zayıf yön olarak gösterilmekte, üniversitelere dış paydaşlar olarak birçok görev ve sorumluluk yüklenmektedir (Bilgiç ve diğerleri, 2013, MEB, 2013a). Bu konuda eğitimde teknoloji entegrasyonu konusunda öğretmenler özendirilerek onlara destek olacak akademik birimler oluşturulabilir. Aynı zamanda kendilerini öğrencilerinden daha geride gören öğretmenler bu şekilde desteklenmiş olacaktır. Ayrıca özel yetenekli öğrencilerle daha verimli proje çalışmaları yapılması adına çalışma programı ve biçimlerine odaklanmış farklı araştırmaların yürütülmesinin yararlı olacağı düşünülebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenler özel yetenekli öğrencilerin bilişim teknolojileri kullanımında ve bilişim teknolojilerine yaklaşımlarında akranlarına göre daha hızlı ve üretken olduklarını, teknolojiye daha yatkın olduklarını, bilişim teknolojilerini daha amacına uygun kullandıklarını, açık ve ileri görüşlü olduklarını ifade etmişlerdir. Alanyazındaki çalışmalarda da özel yetenekli öğrencilerin kavrama becerileriyle problem çözme becerilerinin gelişmiş olmasından dolayı aynı zamanda bilişim teknolojileri konusunda da oldukça başarılı oldukları dile getirilmektedir (Atalay, 2014; Çakıroğlu, Sarı ve Akkan, 2011; Özmen ve Kömürlü, 2011). Öngöz ve Aksoy (2015) yürüttükleri araştırmalarında da özel yetenekli öğrencilerin bilişim teknolojileri kullanım biçimlerinin daha amacına uygun olduğu görülmektedir. Bu noktada öğretmenler özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde bilişim teknolojilerinden yararlanma biçimleri açısından özellikle programlama ve birlikte içerik geliştirme konularını ön plana çıkarmışlardır. Öngöz ve Aksoy (2015) araştırmaları sonucunda özel yetenekli öğrencilerin en çok programlama ve kod yazma ile ilgili kendilerini geliştirmeyi ve ilgi duydukları alanlara ait hazır yazılımların kullanıcı değil tasarımcısı olmayı istediklerini bulmuşlardır. Aynı zamanda araştırmaya katılan öğrencilerin tamamının bilgisayarların öğrenme süreçlerine olumlu katkı sağladığını ifade ettiklerinden bahsedilmektedir. Bu noktada alanyazında yapılmış çalışmalar da referans olarak

alınarak özel yeteneklilerin eğitiminde öğrenci ilgi ve yeteneklerini temel alınması ve gereksinim duydukları ortam ve hizmetlerin göz önünde bulundurulmasıyla daha fazla bilişim teknolojilerinden yararlanılması gerektiği ifade edilebilir (Öngöz ve Aksoy, 2015). Benzer biçimde MEB de özel yetenekli bireylere verilen eğitimin daha üst düzeylere çıkarılması adına gerekli eğitim ortamı ve materyali ile insan kaynaklarının niteliğinin artırılmasına ihtiyaç duyulduğunu belirtmektedir (MEB, 2013a; 2013b). Bu amaçla gerçekleştirilen hizmet içi eğitim faaliyetlerinden birinde¹ her ilden katılan bir sınıf öğretmeni desteğiyle ilkokul düzeyindeki özel yetenekli öğrenciler için geliştirilen etkinlikler incelendiğinde derslerde bilişim teknolojilerinden alınan desteklerde yeterli olmasa bile bir farkındalığın olduğu gözlenmiştir (MEB, 2013b). Bu etkinliklerle ilgili sayılar Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. 2013 MEB İlkokul Düzeyi Özel Yetenekli Öğrenciler için Etkinlik Geliştirme Hizmet içi Eğitim Semineri Geliştirilmiş Etkinlik Sayıları

<i>Ders</i>	<i>Toplam Etkinlik Sayısı</i>	<i>Bilişim Teknolojileri Destekli Etkinlik Sayısı</i>	<i>Oran (%)</i>
Türkçe	18	3	17
Matematik	21	1	5
Hayat Bilgisi	11	3	27
Fen Bilimleri	10	3	30
Görsel Sanatlar	16	4	25
Müzik	12	7	58
İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi	2	0	0
Toplam	90	21	23

Tablo 5'teki etkinlik sayıları ve oranları incelendiğinde bazı şaşırtıcı durumlarla karşılaşmaktadır. Örneğin alanda bilgisayar destekli öğretim uygulamaların yoğun biçimde yapıldığı derslerden birisi olan matematik dersine yönelik tasarlanan etkinliklerin sadece %5'inde bilişim teknolojilerinden yararlanılmış olması ilginç bir durumdur. Bununla birlikte bilişim teknolojilerinden en fazla yararlanan ders müzik (%58) olmuştur. Bu çalışmada da öğretmenlerin bilişim teknolojileri konusunda

¹ 17-21 Haziran 2013 tarihinde Rize Çayeli Hizmet içi Eğitimde gerçekleştirilmiştir.

kendilerini geliştirebilmek adına MEB tarafından düzenlenen hizmet içi seminerlerinden yararlandıkları görülmüştür. Bundan dolayı MEB tarafından daha etkin ve yoğun hizmet içi seminer programların düzenlenmesi gerektiği söylenebilir.

KAYNAKLAR

- Atalay, Z.Ö. (2014). Üstün zekâlı ve yetenekli bireyler için farklılaştırılmış sosyal bilgiler dersinde uygulanabilecek öğretim stratejileri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(22), 339-358.
- Baykoç Dönmez, N. (2014). *Üstün ve özel yetenekli çocuklar ve eğitimleri*. Baykoç Dönmez, N. (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim (2. Baskı)* (s.359-385) içinde. Ankara: Eğiten Kitap.
- BECTA (2001). *Gifted and talented children and ICT*. Retrieved from http://homepages.shu.ac.uk/~edsjlc/ict/becta/information_sheets/gifted.pdf
- Bilgiç, N., Taştan, A., Kurukaya, G., Kaya, K., Avanoğlu, O. ve Topal T. (2013). *Özel yetenekli bireylerin eğitimi strateji ve uygulama kılavuzu*. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_11/25034903_zelyeteneklibir eylerineitimstratejiveuygulamaklavuzu.pdf adresinden erişilmiştir.
- Çakıroğlu, Ü., Sarı, E. ve Akkan, Y. (2011, Eylül). *Üstün yetenekli öğrencilere programlama öğretiminin problem çözmeye katkısı konusunda öğretmen görüşleri*. Sözel bildiri, 5.Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Çetinkaya, L. ve Keser, H. (2014). Öğretmen ve öğrencilerin tablet bilgisayar kullanımında yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 4(1), 13-34.
- Diffily, D. (2002). Project-based learning : Meeting social studies standards and the needs of gifted learners.. *Gifted Child Today*, 25(3), 40-43,59.
- Gökdere, M. ve Ayvacı, H.S. (2004). Sınıf öğretmenlerinin üstün ve özel yetenekli çocuklar ve özellikleri ile ilgili bilgi seviyelerinin belirlenmesi, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 17-26.
- Gökdere, M., Küçük, M. ve Çepni, S. (2004). Eğitim teknolojilerinin üstün yetenekli öğrencilerin fen eğitiminde kullanımı üzerine bir çalışma: Bilim sanat merkezleri örnekleme. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, 3(2), 149-157.
- Hemphill, H., Çalışkan, E. and Hemphill, L. (2015, November). *An educational reform to improve classroom technology in Turkey: FATİH Project*. Paper presented at the 2015 Association for Educational Communications and Technology (AECT) International Convention. Indianapolis, Indiana.

- İşman, A., (2002). Sakarya ili öğretmenlerinin eğitim teknolojilerini yönünden yeterlikleri. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, 1(1), 72-91.
- Karadeniz, Ş. (2008). *Bilişim teknolojileri öğretiminde öğrenme stitilleri*. Deryakulu, D. (Ed.), *Bilişim teknolojileri öğretiminde sosyo-psikolojik değişkenler* (s.175-206) içinde. Ankara: Maya Akademi.
- Keser, H. ve Çetinkaya, L. (2013). Öğretmen ve öğrencilerin etkileşimli tahta kullanımına yönelik yaşamış oldukları sorunlar ve çözüm önerileri. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(6), 377-403.
- MEB (2013a). *Üstün yetenekli bireyler strateji ve uygulama planı 2013-2017*. http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_10/25043741_zelyeteneklibireylerstratejiveuygulamaplan20132017.pdf adresinden erişilmiştir.
- MEB (2013b). *Özel (üstün) yetenekli öğrenciler için zenginleştirilmiş etkinlik örnekleri (ilkokullar)*. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_12/23044414_zelyeteneklirencilerinzenginletirilmietkinlikrnekleri.pdf adresinden erişilmiştir.
- Öngöz, S. ve Aksoy, D.A. (2015). Üstün yetenekli öğrenciler bilişim teknolojileri dersinden ne bekliyorlar? *Journal of Education & Special Education Technology*, 1(1), 34-47.
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: sosyal bilimlerde yöntem bilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343.
- Özer Keskin, M., Keskin Samancı, N. and Aydın, S. (2013). Sciences and art centers: Current status, problems, and solution proposals. *Journal of Gifted Education Research*, 1(2), 78-96.
- Özmen, F. ve Kömürlü, F. (2011, Eylül). *Üstün zekâlı-yetenekli öğrencilerin bilişim teknolojisiyle ilişkisi*. Sözel bildiri, 5.Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Pamuk, S., Çakır, R., Ergun, M., Yılmaz, H.B. ve Ayas, C. (2013). The use of tablet PC and interactive board from the perspectives of teachers and students: Evaluation of the FATİH Project. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(3), 1815-1822. DOI: 10.12738/estp.2013.3.1734.

- Türnüklü, A. (2000). Eğitim bilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilir nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 6(24), 543-559.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (7. Baskı). Ankara: Seçkin.

SUMMARY

Aim

Gifted and talented pupils are curious and creative. They have special skills for fast, practical and self-regulated learning, flexible thinking, and excellent problem-solving. They have a vast imagination and can learn without need for repetition quickly. They use inquiry learning approaches. Because of these characteristics, they need to be supported by teaching activities that are more appropriate for them than their peers. Science and Art Centers, working under the Ministry of National Education in Turkey, aim to evaluate the potential of talented and gifted pupils and to make them more useful individuals for society. It is emphasized that information technologies provide very important contributions to the training of gifted and talented pupils in the literature. The purpose of this research is to investigate the opinions of the teachers in the Science and Art Centers on the use of information technologies in teaching activities.

Method

A qualitative study with the interview technique was conducted with 10 teachers working in a Science and Art Center in Central Anatolia in Turkey. The open-ended questionnaire was developed by the researcher in line with field experts' opinions. The prepared questionnaire consists of fifteen questions. The data obtained through this interview form were analyzed with qualitative data analysis techniques. The data were analyzed by content analysis and presented by creating categories and themes.

Findings

All of the teachers who participated in the research stated that they are using a computer with a long period of ten years. 6 teachers feel themselves competent on the use of information technology, while 4 teachers feel partly competent. Two of the teachers who feel themselves partially competent stated that they had not received any training in information technologies before. The other teachers participated in-service training activities especially organized by the Ministry of National Education in Turkey. 8 of the teachers who participated in the research use information technologies in teaching activities frequently. Internet connectivity, infrastructure, and time have been shown as important challenges for technology integration. The teachers see that the talented and gifted pupils are more prone to, faster and more productive in information technologies than the other students. As positive aspects of using in information technologies in the training of talented students; it facilitates learning, provides permanent learning and motivates students were said. On the other hand, distractibility was shown the most important negative aspect of in information technologies in the education. In the process of benefiting from the use of information technologies in the training of talented students, teachers expressed their being open to technology and development as their strengths, while expressing not having enough time as a weakness.

Results and discussion

When the training activities of gifted and talented pupils are examined, it is seen that the countries that have succeeded in this subject are heavily utilizing the information technologies. It is noteworthy that the reports which have been published by the Ministry of National Education in Turkey mention this importance. However, it has been observed that there are problems in practice. Therefore, teachers working in Science and Art Centers should be supported academically in terms of technology education and integration. Infrastructure facilities and internet connections in Science and Art Centers, working under the Ministry of National Education in Turkey, should be improved in order to be able to benefit more effectively from the information technologies in the training of the gifted and talented pupils. More time should be given to teachers for project works with students. Some joint project studies can be carried out by making academic collaborations with universities.

Üstün Yetenekli Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarına Yönelik Öğretmenlerin Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi*

The Identification of Teacher Training Needs Towards Gifted Students' Unwanted Behaviors

Nisa GÖKDEN KAYA¹, Ayşegül ATAMAN²

¹ Nasreddin Hoca İlkokulu, Rehberlik Öğretmeni, e-posta: nisakay@gmail.com

² Lefke Avrupa Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, e-posta: ayataman@gmail.com

Makalenin Geliş Tarihi: 03.08.2017

Yayına Kabul Tarihi: 18.10.2017

ÖZ

Bu çalışma, üstün yetenekli ortaokul öğrencilerinin öğretmenlerinin, istenmeyen öğrenci davranışları konusundaki hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesini amaçlamıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerden nitel veriler ile sınıf içi gözlemlerden nicel veriler elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin öğrencilerin istenmeyen davranışlarıyla sıkça karşılaştıkları, bazı durumlarda kullandıkları çözüm yöntemlerinin yetersiz kaldığı ve bu konuda hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Üstün yetenekli öğrenciler, Öğretmen, İstenmeyen davranışlar, Öğretmen eğitimi

ABSTRACT

This study aimed to identify in-service training needs of teachers of secondary school gifted students, towards unwanted student behaviors. Qualitative data were obtained by semi-structured interviews and quantitative data were obtained by classroom observations. The results revealed that teachers frequently experience unwanted behaviors, sometimes their solution methods are inadequate, thus they need in-service training in these subjects.

Keywords: Gifted students, Teacher, Unwanted Behaviors, Teacher Education

*Bu makale Prof. Dr. Ayşegül ATAMAN danışmanlığında, Nisa GÖKDEN KAYA tarafından hazırlanan “Üstün yetenekli öğrencilerin öğretmenlerine yönelik seçim teorisi temelli öğretmen eğitim programının etkililiği” adlı doktora tezinden üretilmiştir ve 4-6 Mayıs 2017 tarihleri arasında Gazi Üniversitesi’nde düzenlenen “Uluslararası Üstün Yetenekliler/Zekâlılar Konferansı”nda bildiri olarak sunulmuştur.

GİRİŞ

Üstün yetenekli öğrenciler, akranlarından zihinsel yetenekleri bakımından daha yüksek düzeyde performans gösterdiği uzmanlarca belirlenmiş olan ve bu nedenle yeteneklerini geliştirmede normal eğitim programlarının yetersiz kaldığı, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda farklılaştırılmış programlara gereksinim duyan bir gruptur. Üstün yeteneklileri diğer bireylerden ayırt eden özellikler; ileri düzeyde zihinsel yetenek, çeşitli alanlarda özel yetenek, yaratıcılık ve yoğun motivasyondur (Renzulli, 1977).

Eğitim etkinliklerinin hedeflerine ulaşabilmesi ve istenilen verimin sağlanabilmesi için uygun bir okul ve sınıf düzeni gereklidir. Ancak her tür eğitim kurumunda, hedeflenen istenilen davranışlar yanında istenmeyen davranışlar da görülebilmektedir. İstenmeyen davranışlar, öğretmenlere güçlük yaratan, sıklıkla görülen ya da uzun süreyi kapsayan biçimde gözlenen, öğrenme ortamını olumsuz etkileyen davranışlardır (Özdemir, 2007). Üstün yetenekli öğrenciler, özelliklerine uygun olmayan eğitim ortamlarında, kurallara uymama (Çetinkaya, Maya Çalışkan ve Güngör, 2012), otoriteye karşı gelme, arkadaşlık kurmada zorluk, inatlaşma, kıskançlık, yerinde oturamama, sürekli konuşma ve hareket etme (İnci, 2014); ilgisiz davranma (Sezer, 2015); zorlu ve rutin olmayan görevler almada ısrar etme, sınırları reddetme, bağımsızlık ve sıra dışı olma arzusu (Tannenbaum, 2003) gibi davranışlar sergilemektedirler. Bu tür davranışlar, verilen eğitimin kalitesini düşürdüğü için, öğretmen tarafından önlenmesi gerekmektedir. En iyi yönetilen sistemlerde bile trafik kazalarının bütünüyle önlenememesi gibi, okullarda istenmeyen davranışları tamamen ortadan kaldırmak olası değilse de (Yüksel ve Ergün, 2005), etkili bir sınıf yönetimi ile istenmeyen davranışları en aza indirmek mümkündür. Bu bağlamda, üstün yetenekli öğrencilerin eğitim programlarında görev alacak öğretmenlerin diğer öğretmenlerden bilgi, kabiliyet ve yeterlilikler yönlerinden pozitif yönde farklı olmaları beklenmektedir (Ataman, 2004; Davis, 2006; İnci, 2014). Oysa öğretmen görüşlerine dayalı olarak yapılan araştırma sonuçlarına göre, üstün yeteneklilerin öğretmenlerinin istenmeyen davranışları önlemeyi de içeren sınıf yönetimi konusunda bilgi ve beceri eksiklikleri bulunmaktadır (Çetinkaya, Maya

Çalışkan ve Güngör, 2012; İnci, 2014; Sezer, 2015). Alanyazında az sayıda araştırmada öğretmenlerin yetersizliklerinden söz edilmekte ancak eğitim ihtiyaçlarını belirlemeye yönelik bir çalışma yer almamaktadır. Bu nedenle, üstün yetenekli öğrencilerin öğretmenlerinin istenmeyen davranışlara yönelik eğitim ihtiyaçlarını belirlemeyi amaçlayan bu çalışmanın özel eğitim alanına önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırma modeli betimsel tarama modelidir. Pragmatist felsefenin ilkeleri doğrultusunda nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma yöntem (Yıldırım ve Şimşek, 2013) ile gerçekleştirilmiştir. Karma yöntem, nicel yöntemde ‘bağlamın anlaşılabilmesi’, nitel yöntemde ise ‘önyargı’ sınırlılıklarını dengeleyerek çok boyutlu ve bütüncül bir bakış açısı sunduğu için tercih edilmiştir. Karma yöntem çeşitlerinden sıralı dönüşümsel desende gerçekleştirilmiş; önce nitel sonra nicel veriler toplanıp analiz edilmiştir.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu, üstün yetenekli öğrencilerin eğitim aldığı bir ortaokuldaki 20 öğretmenden oluşmaktadır. Sonra çalışma grubundaki 15 branş öğretmeni, ders sırasında sınıf içinde gözlemlenmiştir. Ankara Milli Eğitim Müdürlüğü’nden resmi izin alınarak 2014-2015 Eğitim-Öğretim yılı 2. döneminde gerçekleştirilen çalışmaya; hem etik açıdan, hem de geçerlik ve güvenilirliği artırmak için; gönüllü olanlar katılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Nitel veriler, okul yönetimi, rehber öğretmen ve öğretmenlere uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formları ile toplanmıştır. Alanyazın taraması ve uzman görüşleri doğrultusunda araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formlarında açık uçlu soruların kolay anlaşılabilir olup katılımcıyı yönlendirmemesine dikkat edilmiştir. Nicel veriler ise araştırmacı tarafından geliştirilen sınıf içi öğretmen davranışları gözlem formu ile toplanmıştır. Alan uzmanı üç akademisyenin görüşleri alınarak geliştirilen

sınıf içi öğretmen gözlem formu, sınıf yönetiminin 5 alanını içeren toplam 25 maddeden oluşmaktadır. Puanlama hiç (1), nadiren (2), bazen (3), sık sık (4), her zaman (5) şeklindedir. Formda beş alana ilişkin beşer madde yer almakta olup, her bir alandan alınabilecek en yüksek puan 25 (5x5); en düşük puan 5 (5x1)'tir. Öğretmenler farklı zamanlarda, dörder kez 40 dakika süreyle gözlenmiştir. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri; öğretmen-öğrenci etkileşimi, öğrenme sürecinin yönetimi, öğrenci merkezli öğrenme ortamı oluşturma, öğretim yöntemleri ve önleyici davranış yönetimi alanlarında gözlenmiş; aldıkları puanlar hesaplanarak değerlendirilmiştir. Gözlemler sırasında araştırmacı sınıfın tümünü görecektir şekilde arka sırada oturarak video kaydı almış ve gözlemciler arası güvenilirliği sağlamak için kayıtlar araştırmacı dışında konu uzmanı iki akademisyen tarafından izlenerek aynı ölçme aracı ile değerlendirilmiştir.

Verilerin Çözümlemesi

Görüşmelerden elde edilen nitel verilerin çözümlemesi için içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizinde, birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek düzenlenir ve verilerin yorumu yapılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Nitel veriler frekans dağılımları ve yüzde kullanılarak analiz edilmiştir. Bu araştırmada (n) sayısı 30'dan az olduğu ve grup normal dağılım göstermediği için, nicel verilerin analizinde parametrik olmayan istatistiksel yöntemlerden Mann Whitney U testi kullanılmıştır (Best ve Kahn, 1998). Verilerin çözümlemesi SPSS 20 yazılımı ile yapılmıştır.

BULGULAR

Okul yönetimi ve rehber öğretmenlere uygulanan görüşme formundan elde edilen veriler; on tema altında toplanmış, içerik kodları belirlenip veriler frekans dağılımları ve yüzde kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin içeriğinde birden fazla kod yer alıyorsa, hepsine yer verilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 1'te yer almaktadır.

Tablo 1. Okul Yönetici ve Rehber Öğretmenlerin Görüşleri

Temalar	İçerik Kodları	F	%
1. İstenmeyen davranış tanımlamaları	Öğrenme sürecini engelleyen olumsuz davranışlar	5	38,5
	Arkadaşlarına yönelik olumsuz davranışlar	5	38,5
	Öğretmenlerine yönelik olumsuz davranışlar	2	15
	Okul eşyalarına yönelik olumsuz davranışlar	1	8
	Toplam	13	100
2. İstenmeyen davranışların görülme sıklığı	Sık sık	1	20
	Ara sıra	2	40
	Bazı derslerde yoğun, bazı derslerde nadir	2	40
	Toplam	5	100
3. İstenmeyen davranışlarla baş etmede kullanılan yöntemler	Öğrenci ile bireysel görüşme	5	31
	Grupla danışma	3	19
	Veli görüşmesi	5	31
	Disiplin cezası verme	3	19
	Toplam	16	100
4. Rehberlik servisine yönlendirilen problem davranışlar	Öğrenme sürecini engelleyen olumsuz davranışlar	2	25
	Arkadaşlarına yönelik olumsuz davranışlar	3	37,5
	Kronik hale gelmiş sorunlar	2	25
	Bir grup öğrenciyi ilgilendiren sorunlar	1	12,5
	Toplam	8	100
5. Rehberlik servisinin çözüm yöntemleri	Öğrenci ile görüşme	5	31
	Veli görüşmesi	5	31
	Olumlu davranışları pekiştirme	3	19
	Motivasyon artırma	3	19
	Toplam	16	100
6. Okul yönetimine yönlendirilen problem davranışlar	Öğrenme sürecini engelleyen olumsuz davranışlar	4	40
	Arkadaşlarına yönelik olumsuz davranışlar	4	40
	Öğretmenlerine yönelik olumsuz davranışlar	2	20
	Toplam	10	100
	Öğrenci ile bireysel görüşme	2	20
7. Okul yönetiminin çözüm yöntemleri	Veli görüşmesi	2	20
	Olumlu davranışları pekiştirme	1	10
	Motivasyon artırma	1	10
	Sözel uyarıda bulunma	2	20
	Disiplin cezası verme	2	20
	Toplam	10	100
8. İstenmeyen davranışlara ilişkin velilerden beklentiler	Okulla işbirliği	3	37,5
	Olumlu kabul	2	25
	Destek	2	25
	Motivasyon	1	12,5
	Toplam	8	100

9. Disiplin sorunlarının çözümüne ilişkin düşünceler	Derslerin öğrenci merkezli işlenmesi	2	40
	Kuralların net ve kararlı olarak uygulanması	2	40
	Öğrencinin yeteneklerinin desteklenmesi	1	20
	Toplam	5	100
10. Bu konuya ilişkin verilecek öğretmen eğitime ilişkin beklentiler	Öğretmenlerin ortak tavır almaları	1	20
	Öğrencileri motive etme yolları	2	40
	Üstün yetenekli öğrencilerin özelliklerine uygun yöntem ve teknikler	2	40
	Toplam	5	100

Tablo 1’de görüldüğü üzere, katılımcılara göre üstün yetenekli öğrencilerde öğrenme sürecini engelleyen olumsuz davranışlar (f=5), arkadaşlarına yönelik olumsuz davranışlar (f=5), öğretmene yönelik olumsuz davranışlar (f=2) ile okul eşyalarına yönelik olumsuz davranışlar (f=1) görülmektedir. Örneğin, Yönetici 3, “Arkadaşlarıyla kavga etme, alay etme, yönergelere uymama, öğretmenlerine saygısızlık gibi davranışları problem davranışlar olarak tanımlıyoruz.” şeklinde ifade etmiştir.

İstenmeyen davranışların, bazı derslerde yoğun bazı derslerde ise nadir görüldüğü (f=2), ara sıra görüldüğü (f=2) ve sık sık görüldüğü (f=1) katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Örnek olarak, Yönetici 2, “Bu tür davranışlar, bazı derslerde yoğun, bazı derslerde nadir olarak görülmektedir.” ifadesini kullanmıştır.

Katılımcılar, bu istenmeyen davranışları çözmede en çok öğrencilerle bireysel görüşme (f=5) ve veli görüşmesi (f=5) yöntemlerine başvurduklarını belirtmiştir. Grupla danışma (f=3) ve disiplin cezası (f=3) başvuru olan diğer yöntemlerdir. Yönetici 1, “Öncelikle rehberlik servisine yönlendirilerek çözüm için görüşmeler yapılıyor, hem öğrenci hem de aile ile. Problem devam ederse idare devreye giriyor. İdare aileye yapılması gerekenleri bildiriyor. Çözülemezse cezaya başvuruluyor.” şeklinde cevap vermiştir.

Öğrencilerin öğretmenler tarafından rehberlik servisine gönderilme nedenleri arasında arkadaşlarına yönelik olumsuz davranışlar (f=3), öğrenme sürecini engelleyen olumsuz davranışlar (f=2) ve kronik hale gelmiş sorunlar (f=2) yer almaktadır. Örneğin Rehber Öğretmen 1, “Öğretmenin yetersiz kaldığı, basit uyarılarla çözülemeyen ve bir grup öğrenciyi ilgilendiren sorunlar rehberlik servisine iletilir.” ifadesini kullanmıştır.

Rehberlik servisinin çözüm yöntemleri, öğrenciler ile görüşme (f=5); veli görüşmeleri (f=5); olumlu davranışları pekiştirme (f=3) ve motivasyon artırma (f=3) şeklindedir. Bu soruyu Rehber Öğretmen 2, “Çözüm için önce öğrencilerle sonra velilerle görüşülür. Öğrencilerin enerjisini olumlu yönde kullanmalarını sağlamak için öğrencileri yetenekleri doğrultusunda motive etmek gerek. Aileye bu noktada çocuklarını desteklemeleri önerilebilir.” şeklinde cevaplamıştır.

Okul yönetimine yönlendirilen öğrencilerde görülen başlıca problemleri davranışlar arasında eğitim ve öğretimi engelleyen davranışlar (f=4) ve arkadaşlarına yönelik olumsuz davranışlar (f=4) gibi davranışlar bulunmaktadır. Yönetici 1’in cevabı, “Rehberlik servisinde çözülemeyen, büyük çaptaki sorunlar, arkadaşlarına şiddet uygulama gibi davranışları sürekli tekrarlayan öğrenciler.” şeklindedir.

Okul yönetimince uygulanan yöntemler, öğrenci ile bireysel görüşme (f=2), veli görüşmesi (f=2), sözel uyarıda bulunma (f=2) ve disiplin cezası verme (f=2) şeklindedir. Bu soruya Yönetici 2 “Veliyle görüşülüp bazı öneriler sunulur. Öğrencinin olumsuz davranışlarından çok olumlu davranışları ön plana çıkararak pekiştirmek gerekir. Veli ile işbirliği yaparak öğrencinin motivasyonunu arttırmak çok önemli.” cevabını vermiştir.

Yönetici ve rehber öğretmenlerin istenmeyen davranışlara ilişkin velilerden beklentileri, okulla işbirliği (f=3), olumlu kabul (f=2), destek (f=2) ve motivasyon (f=1) şeklindedir. Örneğin Yönetici 1, “Önce çocuğunu iyi tanımalı ve sorunu kabul etmeli, kabul edilmezse sorun çözülemez. Sonra da çözüm için okulla işbirliği içinde olmalı.” ifadesini kullanmıştır.

Yönetici ve rehber öğretmenler, disiplin sorunlarının çözüme ulaşması için derslerin öğrenci merkezli işlenmesi (f=2), kuralların net ve kararlı uygulanması (f=2), öğrencinin yeteneklerinin desteklenmesi (f=1) gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu soruya Rehber Öğretmen 2, “Öğrencilerin motive olması için derslerin daha aktif olması gerekir. Öğrenci merkezli anlayış uygulanırsa sorunlar azalır düşüncesindeyim.” cevabını vermiştir.

Katılımcıların verilecek öğretmen eğitiminden beklentileri, üstün yetenekli öğrencilerin özelliklerine uygun yöntem ve teknikler (f=2), öğrencileri motive etme yollarını içermesi (f=2) ve öğretmenlerin ortak tavır almaları (f=1) şeklindedir. Örneğin Rehber Öğretmen 1, “Öğrencilerin yetenekleri doğrultusunda motive etmek ve enerjilerini bu yönde değerlendirmelerini öğrencilere öğretmek gerek. Bu amaçla eğitimde öğretmenlerin öğrencileri nasıl motive edebileceklerine değinilmesini öneririm.” şeklinde cevaplamıştır.

Sonra öğretmenlerle yapılan görüşmelerin analizi için, dokuz tema belirlenmiştir. İçerik kodları belirlenip veriler frekans dağılımları ve yüzde kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin içeriğinde birden fazla kod yer alıyorsa, hepsine yer verilmiştir. Bu temalar ve temaların görülme sıklığına ilişkin frekans ve yüzdeler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Görüşleri

Temalar	İçerik Kodları	F	%
1. İstenmeyen davranış tanımlamaları	Öğrenme sürecini engelleyen olumsuz davranışlar	12	37,5
	Arkadaşlarına yönelik olumsuz davranışlar	12	37,5
	Öğretmenlerine yönelik olumsuz davranışlar	5	16
	Okul eşyalarına yönelik olumsuz davranışlar	3	9
	Toplam	32	100
2. İstenmeyen davranışların görülme sıklığı	Sık sık	9	60
	Ara sıra	3	20
	Bazı sınıflarda sık, bazılarında nadiren	3	20
	Toplam	15	100
3. İstenmeyen davranışlarla baş etmede kullanılan yöntemler	Öğrenci ile bireysel görüşme	5	25
	Olumlu davranışları ödüllendirme	5	25
	Öğrenciye sorumluluk verme	6	30
	Sözel uyarıda bulunma	4	20
	Toplam	20	100
4. Rehberlik servisine yönlendirilen öğrencilerdeki problemler	Öğrenme sürecini engelleyen olumsuz davranışlar	6	30
	Arkadaşlarına yönelik olumsuz davranışlar	10	50
	Öğretmenlerine yönelik olumsuz davranışlar	2	10
	Okul eşyalarına yönelik olumsuz davranışlar	2	10
	Toplam	20	100
5. Çözüm yöntemleri	Rehberlik servisine bilgi verme	7	28
	Rehberlik servisi ile işbirliği	9	36
	Öğrenci ile görüşme	5	20

	Veli ile görüşme	4	16
	Toplam	25	100
6. Okul yönetimine yönlendirilen öğrencilerdeki problemlili davranışlar	Öğrenme sürecini engelleyen olumsuz davranışlar	6	30
	Arkadaşlarına yönelik olumsuz davranışlar	8	40
	Öğretmenlerine yönelik olumsuz davranışlar	4	20
	Okul eşyalarına yönelik olumsuz davranışlar	2	10
	Toplam	20	100
7. İstenmeyen davranışlara ilişkin velilerden beklentiler	Okulla işbirliği	5	23
	Sorunları kabul etme	4	18
	Destek	9	41
	Motivasyon	4	18
	Toplam	22	100
8. Okuldaki disiplin sorunlarına ilişkin çözüm önerileri	Kuralların net ve kararlı uygulanması	6	30
	Cezalandırma	4	20
	Olumlu davranışların ödüllendirilmesi	7	35
	Öğrencinin yeteneklerinin desteklenmesi	3	15
	Toplam	20	100
9. Öğretmenlere verilecek eğitime ilişkin beklentiler	Üstün yetenekli öğrencilere uygun yöntemlerin öğretimi	5	33
	Öğretmenlerin ortak tutum sergilemeleri	4	27
	Yanlış tutumların düzeltilmesi	3	20
	Bilinmeyen yöntemlerin öğretimi	3	20
	Toplam	15	100

Tablo 2’de görüldüğü üzere, araştırmaya katılan öğretmenlere göre en sık görülen istenmeyen davranışlar “öğrenme sürecini engelleyen olumsuz davranışlar” (f=12) ve “arkadaşlarına yönelik olumsuz davranışlar” (f=12) şeklindedir. Örneğin Öğretmen 6 “Sınıf düzenini bozan, arkadaşlarına zarar veren davranışlar, derste farklı şeylerle ilgilenme, ödev yapmama gibi davranışlar olarak tanımlanır.” ifadesini kullanmıştır.

Öğretmenler, istenmeyen davranışların görülme sıklığını “sık sık” (f=9) olarak ifade ederlerken; “ara sıra” ve “bazı sınıflarda sık, bazılarında nadiren” (f=3) cevaplarının da yer aldığı görülmektedir. Öğretmen 7, istenmeyen davranışların görülme sıklığını “Bazı sınıflarda daha yoğun, bazılarında ise nadiren.” şeklinde ifade etmiştir.

İstenmeyen davranışlarla baş etmede sorumluluk verme (f=6); olumlu davranışları ödüllendirme (f=5); bireysel görüşme (f=5) ve sözel uyarı (f=4) kullanılmaktadır. Öğretmen 11 “Görev vererek, başarılı öğrencileri örnek göstererek.” cevabını vermiştir.

Öğretmenlere göre, rehberlik servisine gönderilen öğrencilerdeki problemleri davranışlar en çok arkadaşlarına yönelik olumsuz davranışlar (f=10); en az okul eşyalarına ve öğretmenlerine yönelik olumsuz davranışlar (f=2) şeklindedir. Öğretmen 2 “Sürekli arkadaşlarına şiddet uygulama gibi problemlerde gönderirim.” ifadesini kullanmıştır.

Çözüm için öğretmenlerin en çok rehberlik servisi ile işbirliğini tercih ettikleri (f=9) görülmüş olup; 4 öğretmenin ise veli ile görüşmeyi tercih ettikleri ortaya konmuştur. Örneğin Öğretmen 4 “Rehberlik servisinden yardım alıp uyguladım.” cevabını vermiştir.

Öğretmenlerin, okul yönetimine yönlendirilen öğrencilerde gördükleri problemleri davranışlar, arkadaşlarına yönelik olumsuz davranışlar (f=9); öğrenme sürecini engelleyen olumsuz davranışlar (f=6), öğretmenlerine yönelik olumsuz davranışlar (f=4), okul eşyalarına yönelik olumsuz davranışlar (f=2) şeklindedir. Öğretmen 5 “Arkadaşlarına sürekli şiddet uygulayan öğrencileri bildiririm.” ifadesini kullanmıştır.

Öğretmenlerin istenmeyen davranışlara ilişkin velilerden beklentileri destek (f=9), okulla işbirliği (f=5), sorunları kabul etme” (f=4) ve motivasyon (f=4) şeklindedir. Öğretmen 10 “Sorunu kabul edip okulda uygulanan çözümü desteklemelerini isterim.” cevabını vermiştir.

Öğretmenlerin disiplin sorunlarına ilişkin çözüm önerileri “olumlu davranışların ödüllendirilmesi” (f=7), “kuralların net ve kararlı uygulanması” (f=6), “cezalandırma” (f=4) ve “öğrencinin yeteneklerinin desteklenmesi” (f=3) şeklindedir. Öğretmen 2 “Ceza yerine olumlu davranışlar ödüllendirilmeli.” ifadesini kullanmıştır.

Öğretmenlerin hizmet içi eğitime ilişkin beklentileri “üstün yetenekli öğrencilere uygun yöntemlerin öğretimi” (f=5), “öğretmenlerin ortak tutum sergilemeleri” (f=4), “yanlış tutumların düzeltilmesi” (f=3) ve “bilinmeyen yöntemlerin öğretimi” (f=3) şeklindedir. Bu soruya Öğretmen 3, “Bazı yanlış ve eksik davranışlarımızı fark etmemizi sağlayabilir.” cevabını vermiştir.

Daha sonra üstün yetenekli öğrencilerinin sınıf içinde istenmeyen davranışlarını değiştirmeye yönelik olarak öğretmenlerin hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları alanları belirlemek amacıyla, 15 öğretmen sınıf içinde gözlenerek her gözlem için belirlenen

formun içerdiği beş alana ilişkin alt puanlar hesaplanmıştır. Hesaplanan puanlara ilişkin betimsel istatistikler Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Sınıf İçi Öğretmen Gözlem Formunda Yer Alan Alt Alanlardan Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler

	En Küçük	En Büyük	Ortalama	Standart Sapma
Öğretmen-öğrenci etkileşimi	10,50	18,25	15,10	2,21
Öğretim yöntemleri	9,25	18,00	14,33	2,34
Önleyici davranış yönetimi	8,75	16,00	12,71	2,58
Öğrenci merkezli öğrenme ortamı oluşturma	8,75	15,25	12,73	2,13
Öğrenme sürecinin yönetimi	11,25	17,50	15,03	1,86

Tablo 3'e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin tüm alanlarda aldıkları puanların orta düzeyde olduğu, bu bağlamda tüm alanda eğitime ihtiyaç duyduğu söylenebilir. Sonra öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçları; yaş, fakülte ve kıdem değişkenlerine göre Mann Whitney U testi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Sınıf İçi Öğretmen Gözlem Formunun Yaş, Mezun Olunan Fakülte ve Mesleki Kıdeme Göre Mann Whitney U Testi Sonucu

Gözlenen Alan	Değişkenler	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Öğretmen-öğrenci etkileşimi	20- 34 yaş	9	6.39	57.50	12.50	0.08
	35 yaş ve +	6	10.42	62.50		
	Eğitim Fak.	7	8.71	61.00	23.00	0.56
	Diğer	8	7.38	59.00		
	0-10 yıl	10	6.90	69.00	12.50	0.17
	11 yıl ve +	5	10.20	51.00		
Öğretim yöntemleri	20- 34 yaş	9	6.17	55.50	10.50	0.05
	35 yaş ve +	6	10.75	64.50		
	Eğitim Fak.	7	7.79	54.50	26.50	0.86
	Diğer	8	8.19	65.50		
	0-10 yıl	10	7.05	70.50	10.50	0.24
	11 yıl ve +	5	9.90	49.50		
Önleyici davranış yönetimi	20- 34 yaş	9	5.67	51.00	6.00	0.01
	35 yaş ve +	6	11.50	69.00		
	Eğitim Fak.	7	8.14	57.00	27.00	0.90
	Diğer	8	7.88	63.00		
	0-10 yıl	10	5.90	59.00	6.00	0.01
	11 yıl ve +	5	12.20	61.00		

Öğrenci merkezli öğrenme ortamı oluşturma	20- 34 yaş	9	6.11	55.00	10.00	0.04
	35 yaş ve +	6	10.83	65.00		
	Eğitim Fak.	7	8.14	57.00	27.00	0.90
	Diğer	8	7.88	63.00		
	0-10 yıl	10	6.00	60.00	10.00	0.01
Öğrenme sürecinin yönetimi	11 yıl ve +	5	12.00	60.00		
	20- 34 yaş	9	5.50	49.50	4.50	0.00
	35 yaş ve +	6	11.75	70.50		
	Eğitim Fak.	7	7.86	55.00	27.00	0.90
	Diğer	8	8.13	65.00		
	0-10 yıl	10	5.90	59.00	4.50	0.00
	11 yıl ve +	5	12.20	61.00		

Tablo 4'e göre yaşı 20 ve 34 arasında olan öğretmenler ile 34 yaşın üzerinde olan öğretmenlerin, öğretmen-öğrenci etkileşimi, öğretim yöntemleri alanlarına ilişkin puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Ancak önleyici davranış yönetimi, öğrenci merkezli öğrenme ortamı oluşturma ve öğrenme sürecinin yönetimi alanlarında, genç öğretmenlerin puanları, orta yaş ve üzerindeki öğretmenlere göre daha düşüktür.

Eğitim fakültesi ile diğer bir fakülteden mezun olan öğretmenlerin tüm alanlarda aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farkın olmadığı, dolayısıyla mezun olunan fakültenin ihtiyaç duyulan hizmet içi eğitimi etkilemediği söylenebilir.

Kıdemi 0-10 yıl olanlar ile kıdemi 11 yıl ve üzeri olanların, öğretmen-öğrenci etkileşimi ve öğretim yöntemleri alanlarına ilişkin puanları arasında anlamlı bir fark bulunmazken önleyici davranış yönetimi; öğrenci merkezli öğrenme ortamı oluşturma ve öğrenme sürecinin yönetimi alanlarında, daha az deneyime sahip öğretmenlerin belirtilen alanlarda eğitime daha çok ihtiyaç duydukları söylenebilir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmada, üstün yetenekli öğrencilerin öğretmenlerinin istenmeyen davranışlarla başetme konusundaki eğitim ihtiyaçları belirlenmeye çalışılmıştır. Alanyazında üstün yetenekli öğrencilerdeki istenmeyen davranışlar ve öğretmenlerinin bu davranışlarla başetme konusundaki yeterliliklerine yönelik sınırlı sayıda araştırma bulunduğu için, araştırma sonuçları normal gelişim gösteren öğrenciler ve öğretmenleri ile yapılan araştırma sonuçları ile birlikte tartışılmış ve benzerlikler vurgulanmıştır.

Okul yönetimi, rehber öğretmenler ve branş öğretmenlerine göre üstün yetenekli öğrencilerde görülen istenmeyen davranışların başında öğrenme sürecini engelleme ve arkadaşlarına yönelik olumsuz davranışlar gelmektedir. Mükemmel yapamama kaygısı ile yapılacak işi bırakmaları ve monoton işlerden sıkıldıkları gerçeğini göz ardı eden öğretmenlerin çok fazla tekrar yapmaları öğrenme sürecini engelleyen davranışlar göstermelerine neden olabilir. İç motivasyona sahip olan üstün yetenekli öğrenciler için uygun olmayan dış kontrole dayalı bir sınıf yönetimi anlayışına sahip öğretmenler de öğrenme sürecini engelleyen davranışlarla karşılaşabilir. Arkadaşlara yönelik olumsuz davranışlar ise lider olma motivasyonunun yüksek olmasının arkadaşlarıyla aralarında yarattığı rekabetten kaynaklanabilir. İstenmeyen davranışlar, bazı derslerde yoğun bazı derslerde ise nadir görülmektedir. Bu durum bazı öğretmenlerin öğrencilerin özelliklerine uygun bir sınıf yönetimi yaklaşımı benimsedikleri için, istenmeyen davranışlarla daha nadir olarak karşılaştıkları şeklinde yorumlanabilir. Katılımcılar, istenmeyen davranışları çözümlenmede en çok öğrencilerle bireysel görüşme ve veli görüşmesi yöntemlerine başvurduklarını belirtmiştir. Öğrencilerin öğretmenler tarafından rehberlik servisine gönderilme nedenleri arasında arkadaşlarına yönelik olumsuz davranışlar, öğrenme sürecini engelleyen olumsuz davranışlar ve kronik hale gelmiş sorunlar yer almaktadır. Rehberlik servisinde çözüm için en çok öğrenci ve veli görüşmeleri kullanılmaktadır. Bu bulgular Atıcı (2006)'nın araştırmasının sonuçlarıyla örtüşmektedir. Yönetici ve rehber öğretmenlerin istenmeyen davranışlara ilişkin velilerden beklentileri, okulla işbirliği, olumlu kabul, destek ve motivasyon şeklindedir.

Sadık (2006) ve Aydın (2011) da istenmeyen öğrenci davranışlarının çözümünde velinin okulla işbirliğinin gerektiğini vurgulamaktadır. Öğretmenler, istenmeyen davranışlarla baş etmede sorumluluk verme, olumlu davranışları ödüllendirme, sözel uyarı ve bireysel görüşme yöntemlerini kullanmaktadır. Bu bulgular İnci (2014) ve Sezer (2015) tarafından yapılan çalışma sonuçlarıyla örtüşmektedir. İstenmeyen davranışlara yönelik çözüm yollarında öğretmenlerin en çok rehberlik servisi ile işbirliğini tercih ettikleri görülmüş olup; istenmeyen davranışlara ilişkin velilerden beklentileri destek, okulla işbirliği, sorunları kabul etme ve motivasyondur. Okulda yaşanan disiplin sorunlarına ilişkin çözüm önerileri olumlu davranışların ödüllendirilmesi, kuralların net ve kararlı uygulanması, cezalandırma ve öğrencinin yetenekleri doğrultusunda desteklenmesi şeklindedir. Yönetici ve rehber öğretmenler, disiplin sorunlarının çözüme ulaşması için derslerin öğrenci merkezli işlenmesi, kuralların net ve kararlı uygulanması, öğrencinin yetenekleri doğrultusunda desteklenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Aydın (2011) tarafından yapılan çalışmada da rehber öğretmenler, derse yönelik sorunların çözümü için öğrenci merkezli ders işlenmesini önermektedir. Katılımcılar, öğretmen eğitiminden, üstün yetenekli öğrencilerin özelliklerine uygun yöntem ve teknikler, öğrencileri motive etme yollarını içermesini ve öğretmenlerin ortak tavır almalarını beklemektedirler.

Araştırma kapsamında sınıflarda yapılan gözlemlere göre, öğretmenlerin hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları alanların başında önleyici davranış yönetimi ve öğrenci merkezli öğrenme ortamı oluşturma gelmektedir. Ayrıca öğretim yöntemleri, öğrenme sürecinin yönetimi ve öğretmen-öğrenci etkileşimi alanlardan elde edilen puanlar da orta düzeyde olduğundan bu alanlarda da eğitim ihtiyacı olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin öğretmen-öğrenci etkileşimi ve öğretim yöntemleri alanlarında eğitim ihtiyaçları yaşa göre farklılık göstermezken, önleyici davranış yönetimi, öğrenci merkezli öğrenme ortamı oluşturma ve öğrenme sürecinin yönetimi alanlarında genç öğretmenlerin, orta yaşın üzerindeki öğretmenlerden daha düşük puan aldığı sonucu yaşla birlikte deneyim kazanıp becerilerini geliştirdikleri şeklinde yorumlanabilir. Bu sonuçların mesleki kıdem değişkeni ile benzerlik gösterdiği görülmektedir. Yaş ve

kıdemin paralel olduğu düşünüldüğünde bu sonuç şaşırtıcı değildir. Deneyimli öğretmenlerin, sınıf içi iletişimde, deneyimi az olan öğretmenlerden daha etkili olduklarını gösteren araştırma sonuçları mevcuttur (Boldurmaz, 2000; İlgar, 2007).

Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç da öğretmenlerin sınıf yönetimi konusundaki ihtiyaçlarının mezun oldukları fakülteye göre değişmemesidir. Eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda daha fazla bilgi ve beceriye sahip olması beklenen bir sonuç olmasına rağmen, eğitim fakültesi mezunu olan ve olmayan öğretmenler, sınıf yönetimi açısından aynı düzeyde hizmet içi eğitime ihtiyaç duymaktadır. Boldurmaz (2000) tarafından yapılan çalışmada da sınıf öğretmenliği bölümü mezunu ile bu bölüm dışında mezun olup sınıf öğretmenliği yapan öğretmenler arasında sınıf yönetimi süreçlerini uygulama boyutunda bir fark bulunmamıştır. Bu durum eğitim fakültesi mezunu olmayan öğretmenlerin de, öğretmenlik için pedagojik formasyon dersleri alması; bu derslerin eğitim fakültesindeki dersler gibi teorik olup hem süre olarak, hem de uygulama açısından yetersiz kalması ile açıklanabilir. Bu sonuç, tüm öğretmenlerin mezuniyet sonrasında hizmet içi eğitimle bilgi ve becerilerini geliştirmesi gerekliliğinin bir göstergesi olarak yorumlanabilir.

Üstün yetenekli öğrencilere verilecek eğitimin niteliğinde öğretmenlerin bu konudaki yeterlilikleri kuşkusuz en önemli öğedir. Oysa Türkiye’de yapılan araştırmalar, öğretmenlerin sınıf yönetiminin birçok boyutunda yetersiz olduklarını göstermektedir (Atıcı, 2006; Boldurmaz, 2000; İlgar, 2007; Sadık, 2006; Yüksel ve Ergün, 2005). Bu araştırmalar normal gelişim gösteren öğrencilerin öğretmenleriyle yapılmışsa da, üstün yetenekli öğrencilerin branş öğretmenleri benzer hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerden geçtiği için, araştırma sonuçları örtüşmektedir. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, üstün yetenekli öğrencilerin öğretmenlerinin sınıf yönetimi konusundaki eğitim ihtiyaçlarına yönelik hizmet içi eğitim programları hazırlanarak bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir.

KAYNAKLAR

- Ataman, A. (2004). Üstün zekâlılar için ilköğretimde uygulanabilir bir model. *I. Türkiye üstün yetenekli çocuklar kongresi*. İstanbul, Çocuk Vakfı.
- Atıcı, M. (2006). İlköğretim öğrencilerinin davranış problemleriyle baş etme konusunda öğretmen-psikolojik danışman işbirliğine ilişkin görüşlerin karşılaştırılması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 25, 55- 65.
- Aydın, B. (2011). Rehber öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarına ilişkin çözüm önerileri. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 6(4), 2469-2481.
- Best, J. W. & Kahn, J. V. (1998). *Research in Education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Boldurmaz, A. (2000). *İlköğretim okullarındaki sınıf yönetimi süreçlerinin değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Çetinkaya, Ç., Maya Çalışkan, İ. & Güngör, H. (2012). Üstün yetenekli öğrencilerin liderlik özelliklerinden kaynaklanan sınıf yönetimi sorunları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(24), 7-29.
- Davis, G.A. (2006). *Gifted children and gifted education: A practical guide for teacher and parents*. Scottsdale: Great Potential Press.
- İlgar, L. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri üzerine bir araştırma* (Doktora Tezi), İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- İnci, G. (2014). *Üstün yetenekli öğrencilerin sınıf içi davranış sorunlarının belirlenmesi ve çözüm önerileri* (Yüksek Lisans Tezi), Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Özdemir, İ. E. (2007). Sınıf Ortamında İstenmeyen Davranışlar ve Yönetimi. M. Çağatay Özdemir (Ed.), *Sınıf Yönetimi* içinde (s. 221-246). Ankara: Asil.
- Renzulli, J. S. (1977). *The enrichment triad model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Sadık, F. (2006). *Öğrencilerin istenmeyen davranışları ve bu davranışlarla baş edilme stratejilerinin öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerine göre incelenmesi ve güvengen disiplin modeli temele alınarak uygulanan eğitim programının*

öğretmenlerin baş etme stratejilerine etkisi (Doktora Tezi), Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Sezer, Ş. (2015). Üstün yeteneklilerin sınıf içindeki olumsuz davranışları ve yönetilmesine ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 317-333.

Tannenbaum, A. J. (2003). The meaning and making of giftedness. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education*. (pp. 45-59). Boston: Allyn & Bacon.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Yüksel, A. & Ergün, M. (2005). Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışları ve çözüm yolları. *Yaşadıkça Eğitim*, 88, 11-16.

SUMMARY

The gifted students, who perform at a higher level than their peers in terms of their mental ability, are identified by the specialists and they need differentiated programs in their own interests and abilities to improve these abilities. Features distinguishing them from other individuals are advanced mental ability, special talent in various fields, creativity and intense motivation (Renzulli, 1977). Due to the different developmental characteristics of the gifted students, education of gifted students must also meet their needs.

In this study, it was aimed to identify the in-service training needs of teachers in unwanted student behaviors in a secondary school where gifted students are educated. Both qualitative and quantitative data collection methods were used for this purpose. The collected data were obtained from school administrators, counselors and teachers. First, semi-structured interviews were held with 3 school administrators, 2 counselors and 15 teachers. For the content analysis of the qualitative data obtained, the themes and content codes were determined and the data were analyzed using frequency distributions and percentages. The results revealed that teachers experience unwanted behaviors of gifted students; they try to solve problems by cooperating with counselors and parents; however, in some cases the solution methods they use are inadequate.

Since the interviews are not enough to specify the in-service training needs of teachers, quantitative data were collected by observing the teachers' skills in the classroom by the researcher. The observed teachers' classroom management skills are teacher-student interaction, learning process management, student-centered learning environment creation, teaching methods and preventive behavior management. The observation form was prepared by researcher after field literary examination and expert opinions. 15 teachers were observed for 40 minutes four times at different times according to observation form. As a result of the observations, the scores of teachers were calculated at five classroom management skills. Also, the scores were evaluated in terms of teachers' age, graduated faculty and vocational experience. The results showed that teachers, who are older than 34 and having vocational experience 11 years and more, gathered higher scores in preventive behavior management, student-centered learning environment creation and learning process management. However, the graduated faculty does not have meaningful difference in scores of teachers' classroom management skills.

As a result of the research, it was determined that the teachers frequently experience unwanted behaviors of students, cooperate with the school administration, guidance service and the student's parents for the solution, in some cases the methods they use

are inadequate and they need in - service training. Young and unexperienced teachers of gifted students need in-service training about preventive behavior management, student-centered learning environment creation and learning process management. Although the teachers' scores are moderately higher in teaching methods and teacher-student interaction areas, it will be better to review these important subjects in teacher training. After all, it can be said that teachers of gifted students need in-service training in these fields.

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Üstün Yetenekli Çocuklara İlişkin Metaforik Algıları¹

The Metaphoric Perceptions of Preschool Teacher Candidates Regarding Gifted Children

Ayşe DURAN¹, H. Elif DAĞLIOĞLU²

¹Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi
A.B.D. aduran@adiyaman.edu.tr.

²Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi A.B.D.
edaglioglu1@gmail.com

Makalenin Geliş Tarihi: 17.07.2017

Yayına Kabul Tarihi: 18.10.2017

ÖZ

Bu araştırma okul öncesi öğretmen adaylarının üstün yetenekli çocuklara ilişkin metaforik algılarını ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Nitel bir araştırma olan bu çalışmada olgubilim deseni kullanılmıştır. Bu araştırma Anadolu'daki bir üniversitenin okul öncesi öğretmenliği bölümünde okuyan toplam 115 öğretmen adayının katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucuna göre, öğretmen adayları toplamda 87 farklı metafor üretmişlerdir. Öğretmen adaylarının kullandıkları en fazla metafor 'hazine olmuştur. Erkek öğretmen adaylarının 'üstün yetenekli çocuk'larına ilişkin algıları en çok 'teknoloji' ve 'değer' kategoride toplanmıştır. Birinci sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının en fazla 'değer' kategorisine ait metaforları ürettikleri dördüncü sınıf öğretmen adaylarının ise 'değer' ve 'insani özellik' kategorilerinde metafor oluşturdukları görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Okul öncesi öğretmen adayı, Metafor, Üstün yetenek

ABSTRACT

The aim of this study is to reveal preschool teacher candidates' metaphoric perceptions regarding gifted children. Phenomenon design was adopted as appropriate to the nature of this qualitative research. This research was carried out with the participation of a total of 115 teacher candidates who are enrolled to pre-school teacher's department of a university in Anatolia. According to the results of study, teacher candidates produced 87 different metaphors in total. 'Treasure' is the most used metaphor by teacher candidates for gifted identification. The perception of male teacher candidates was categorized under the headings of 'technology and value' mostly. In addition, the

¹Bu çalışma 4-6 Mayıs 2017 tarihleri arasında Gazi Üniversitesi/Ankara'da düzenlenen "Uluslararası Üstün Yetenekliler/ Zekâlılar" Konferansında sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

most used metaphors of first graders were under the heading of 'value' category, the metaphors of senior students were under the headings of 'value, characteristic of people, thing and technology' categories.

Keywords: *Preschool teacher candidates, Metaphor, Gifted*

GİRİŞ

Erken tanımlama, üstün yetenekli çocukların davranışlarının daha iyi anlaşılması için hem ebeveynler hem de öğretmenler açısından oldukça önemlidir (Walsh, Hodge, Bowes ve Kemp,2010). Erken yaşlarda üstün yetenekliliğin ortaya çıkması tek taraflı bir süreç olmamaktadır; çocuk ev, okul ve toplumun aktif bir parçasıdır (Freeman,2013). Sosyal, ekonomik ve hayat dinamikleri, eğitimdeki ve üstün yeteneklilerin eğitimindeki problemleri analiz etmek için ihtiyaç duyulan durumları belirlemektedirler. Günümüzde çeşitli eğitim sistemlerinde yer alan üstün yetenekli çocuklar ile çalışmak birçok eğitim kurumları tarafından tercih edilen bir durumdur(Karpova, 2012).Ancak bu eğitim kurumları içerisinde çocukların evden ilk kez ayrılıp eğitim-öğretim hayatlarına başladıkları okul öncesi eğitim kurumlarının yeri oldukça ayrıdır.

Okul öncesi dönem çocuğun fiziksel, bilişsel, sosyal ve duygusal ve dil gelişimi açısından en hızlı gelişim gösterdiği dönemdir. Bu nedenle okul öncesi eğitim 0-72 ay grubunda olan çocukların bireysel özellikleri ve gelişimlerine uygun olarak, psiko-motor, sosyal-duygusal, zihinsel ve dil gelişimlerini desteklemeye yönelik, zengin uyarıcı çevre olanakları ile kültürel değerler doğrultusunda en iyi şekilde yönlendiren ve ilköğretime hazırlayan eğitim süreci olarak tanımlanmaktadır (Akduman,2015; Abazoğlu, Yıldırım ve Yıldızhan, 2015; Uyanık ve Kandır,2010). Eğitimin niteliği ve kalitesi açısından öğretmen niteliği önemli bir öge olarak yer almaktadır dolayısıyla eğitim sürecinde görev alacak öğretmenlerin iyi bir şekilde yetiştirilmesi gerekmektedir. Öğretmenler bilgi, tutum, beceri, uyguladıkları yöntem, teknikler ve stratejiler ile programda yer alan davranışların çocuklara kazandırılmasında etkili role sahiptirler (Dağlıoğlu, 2010). Üstün yetenekli çocukların eğitiminde 'ideal öğretmen'in temel özellikleri; bireysel özellikler, profesyonel uzmanlık ve öğretici beceriler, üstün yetenekli çocukların eğitimi konusunda bilgi sahibi olma ve yönetim yetkisi olarak belirtilmektedir (David, 2011).Okul öncesi

dönemde çocukların ilgi, yetenek ve becerilerinin belirlenmesi gelecekteki eğitimlerine yön vermektedir. Bu doğrultuda üstün yetenekli çocukların erken tanılanması, öğretmenlerin bilgilendirilmesini, bilinçlendirilmesini ve eğitim programlarının hazırlanmasını destekler. Bu şekilde eğitim programları ve öğretmen desteği ile desteklenen üstün yetenekli çocukların okul öncesi dönemdeki uygun eğitimleri ilerleyen yıllarda beceri ve yeteneklerin daha erken yıllarda geliştirilmesine ve sergilenmesine katkı sağlayacaktır (Baykoç-Dönmez,2011).

Üstün yeteneklilerin eğitimi ve erken çocukluk eğitimi arasındaki bazı mitler, üstün yetenekli küçük çocukların ihtiyaçlarının karşılanmasında hala etkisini birçok alanda göstermektedir. Bu alanlar; üstün yetenekli küçük çocukların tanılanması, üstün yetenekli küçük çocukların etiketlenmesi, erken çocukluk kapsamına uygun üstün yetenekliler eğitim stratejisinin uygulanması, üstün yetenekli küçük çocukların ihtiyaçlarının karşılanmasında var olan erken çocukluk eğitim yaklaşımlarının uygulanması ve eğitim alanlarında potansiyel olarak üstün yetenekli olan küçük çocukların sosyalleştirilmesidir. Üstün yetenekli küçük çocukların tanılanmasındaki yanlış anlaşılımlar üç konu etrafında dönmektedir. Birincisi bu yaşta tanılanmanın uygun veya gerekli olup olmadığı, ikincisi yapılandırılmış testler ve küçük çocuklar ile bu tür testlerin kullanılmasının geçerliliği konusundaki endişeler ve son olarak üstün yetenekli küçük çocukların tanılayıcıları olarak ebeveynlerin güvenilirliğidir (Walsh ve diğerleri, 2010).

Üstün yetenekli çocukları diğerlerinden ayıran bir takım belirgin özellikler literatürde yer almaktadır. Ataman (2003) üstün yetenekli çocukların genel olarak ortak özelliklerini; sonu gelmeyen sorular, ne zaman ne olduğunu hatırlama, etkinlikler aracılığıyla öğrenme, erken öğrenme, eş zamanlı olmayan gelişim, motor becerilerindeki farklılıklar, arkadaş olarak yetişkin seçimi, ileri düzey mizah anlayışı, duyarlılık, erken dil gelişimi ve iletişim becerilerinde ustalık olarak sıralamıştır. Renzulli'nin genel kabul gören tanımına göre ise, üstün yetenekli birey 'üst düzey yetenek, yaratıcılık ve motivasyon'a sahip olmalıdır. Renzulli (1968;akt. Park ve Oliver, 2009) üstün yetenekli çocukların bu özelliklerinin karşılanmasını sağlayan öğrenme ortamında öğretmenlerin önemli bir etkiye sahip olduklarını belirtmiştir.

Birçok durumda, çocukların üstün yetenekliler eğitim programlarına katılımı, ebeveyn ve öğretmen tanımlarına göre belirlenmektedir (Wright ve Ford, 2017). Üstün yetenekli çocukların tanılamaları hem ebeveynleri hem de öğretmenleri tarafından aday gösterildiklerinde yapılmaktadır. Çocuklar zekâ testi, okul derecesi, sınıf başarısı ve öğretmen ve ebeveyn bilgileri gibi birtakım faktörler göz önünde bulundurularak değerlendirilmektedirler. Bir çocuk üstün yetenekli olduğu zaman çocuğun tüm deneyim alanlarının etkilendiğinin fark edilmesi önemlidir. Üstün yetenekli bireylerin karakter özellikleri, çocuğun yaşamının bilişsel, sosyal, duygusal ve fiziksel yönleri bir bütün olarak ele alınmaktadır (Rotigel,2003).

Üstün yetenekli çocukların eğitiminde deneyimi az olan öğretmenler çocukların davranışlarını yanlış yorumlayabilmektedir (Rotigel,2003). Üstün yeteneklilerin potansiyellerini maksimum düzeye getirmek ve sürdürülebilir bir eğitim için okulların esnekliğini arttırmak, öğretim yöntem ve tekniklerini farklılaştırmak, program içeriğini zenginleştirmek ve üstün yetenekli çocuklar ile çalışan öğretmenlerin niteliğini arttırmak son derece önemlidir (Reid ve Horvathova,2016). Ne yazık ki Türkiye’de üstün yetenekliler eğitimine ilişkin sadece birkaç üniversitede ilgili derslere yer verilmektedir. Alınan sınırlı dersler, öğretmen adaylarının üstün yeteneklileri tanımlaması ve eğitimi konusunda birtakım sorunlar yaşamalarına neden olabilmektedir (Wright ve Ford,2017). Üstün yetenekli çocukların eğitimine verilen öneme rağmen, üstün yeteneklilerin eğitiminde görev alacak öğretmenlerin eğitimlerinin göz ardı edildiği görülmektedir. Bununla beraber, üstün yetenekli çocukların eğitimine ilişkin öğretmen eğitim programları konusunda sınırlı düzeyde araştırma olduğu da görülmektedir (Reid ve Horvathova,2016).

Üstün yetenekliler eğitimine ilişkin alan yazın incelendiğinde, üstün yetenekli öğrenciler ve bu öğrencilerin özel gereksinimlerine ilişkin öğretmen görüşleri (Mhlolo, 2016; Albu, 2015; Kornmann, Zettler, Kammere, Garjets ve Trautwein, 2015; Coleman, 2014; Walsh vd, 2010; Park ve Oliver,2009; Elhoweris, 2008) ayrıca, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının üstün yetenekli öğrencilere ilişkin metaforik algıları, üstün yeteneklilerin tanılanması ve eğitimsel ihtiyaçları konusunda çalışmalar yapıldığı anlaşılmaktadır

(Kondrad ve Gabrijelcic, 2015; Olthouse, 2014; Bain, Bliss, Choate ve Brown, 2007; Lee, 1999). Türkiye’de yapılan çalışmalara bakıldığında ise üstün yetenekli öğrencilerin belirlenmesinde verilen eğitimin öğretmenlerin bilgi düzeyine etkisine (şahin ve Kargin,2013), stn yetenekli çocukları belirlemede ğretmen ve ebeveynlerin görüşlerine (Dağlıoğlu ve Suveren, 2013) ve ğretmen adaylarının üstün yetenekli öğrencilere ilişkin metaforik algılarına (apan, 2010) ilişkin araştırmaların yer aldığı görülmektedir. Üstün yetenekli çocuklara yönelik olarak çalışmalar genel olarak incelendiğinde erken çocukluk eğitim alanında görev alacak ğretmen adayları ile ilgili araştırmaların yeterli düzeyde olmadığı görülmektedir. Bu nedenle bu araştırmanın ilgili alan literatürüne katkı sağlayacağı ve okul öncesi eğitiminde üstün yeteneklilerin eğitimine dikkat çekeceği düşünülmektedir.

Bu araştırmanın genel amacı okul öncesi ğretmen adaylarının ‘stn yetenekli ocuk’ kavramına ilişkin metaforik algılarını incelemektir. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- 1)Okul ncesi ğretmen adaylarının ‘stn yetenekli ocuk’ kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar nelerdir?
- 2)Okul ncesi ğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre üstün yetenekli çocuklarla ilgili belirttikleri metaforlar nelerdir?
- 3)Okul ncesi ğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre üstün yetenekli çocuklarla ilgili belirttikleri metaforlar nelerdir?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin analizi, verilerin analizinde geçerlik ve güvenilirliğe dair bilgiler yer almaktadır.

Araştırmanın deseni

Nitel bir araştırma olan bu çalışmada olgubilim deseni kullanılmıştır. Olgular yaşadığımız dünyada deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Olgubilim deseni, derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olamadığımız olgulara odaklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çalışma okul öncesi öğretmen adaylarının ‘üstün yetenekli çocuk’ kavramına ilişkin algıları ortaya çıkarıldığı için olgubilim deseninde gerçekleştirilmiştir.

Çalışma grubu

Araştırmada çalışma grubu olarak Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Programında 2015-2016 ve 2016-2017 eğitim ve öğretim dönemlerinde öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmuştur. Katılımcılar 1. ve 4.sınıflarda öğrenim gören toplam 115 öğretmen adayından oluşmuştur. Öğretmen adaylarının almış oldukları ilgili derslerin ‘üstün yetenekli çocuk’ kavramına ilişkin olarak belirleyici bir faktör olma olasılığından ötürü 1. ve 4. sınıflarda öğrenim gören öğretmen adayları çalışmaya dahil edilmiştir. Katılımcılara ait bilgiler Tablo1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Öğretmen Adaylarına Ait Bilgiler

	1. Sınıf	4. Sınıf
Kadın	41	57
Erkek	7	10
Toplam	48	67

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri metafor formu ile elde edilmiştir. Form üç bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde araştırmanın amacı ve metafor tanımı yapılmıştır. İkinci bölümde öğretmen adaylarının cinsiyet ve sınıf düzeylerine ilişkin sorular yer almıştır. Son bölümde ise öğretmen adaylarının metafor algıları ile ilgili ifadeler belirtilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarından ‘üstün yetenekli çocuk..... gibidir; çünkü’ formunu doldurmaları istenmiştir. Forma yazılanlar araştırmanın temel veri kaynağı olarak değerlendirilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. İçerik analizinde birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek, okuyucunun anlayacağı bir biçimde düzenlenir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Yıldırım ve Şimşek’e (2011) göre betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analizinde derinlemesine işlenir ve betimsel yaklaşımla fark edilemeyen kavram ve temalar içerik analizi neticesinde keşfedilebilir. İçerik analizinde asıl yapılmak istenen, benzer verileri belirli kavramlar ve temalar doğrultusunda bir araya getirmek ve bu kavram ve temaları okuyucunun anlayabileceği biçimde düzenleyerek yeniden yorumlamaktır.

Araştırmada öğretmen adaylarının ‘üstün yetenekli çocuk’ kavramına ilişkin algıları üç aşamada analiz edilmiştir. Öncelikle katılımcılardan elde edilen metaforlar kodlar olarak yazılmıştır. Yazılan kodlar bir sonraki aşama olarak kategorileri oluşturmanın başlangıcı olarak kabul edilmiştir. Verilerden elde edilen kodların birbiriyle ilişkileri değerlendirilmiştir. Kodların benzerlikleri göz önünde bulundurularak gruplandırılması-kategorisi yapılmıştır. Son olarak elde edilen kategoriler ilgili literatür çerçevesinde isimlendirilmiştir (Merriam, 2013).

1. *Kodların oluşturulması*: Araştırma verilerinin analizinde ilk olarak öğretmen adaylarının oluşturdukları metaforlar incelenmiştir. Katılımcılardan elde edilen metaforların tam bir şekilde ifade edilip

edilmediği ve açıklamalarının tam olarak yapılıp yapılmadığı kontrol edilmiştir. Bu incelemenin sonunda 115 öğretmen adayının birbirinden farklı toplam 87 metafor ürettikleri ortaya çıkmıştır.

2. *Kategorileştirme*: Öğretmen adaylarından elde edilen metaforlar birbiriyle ilişkileri doğrultusunda belirli gruplar altında toplanmışlardır.
3. *Kategorilerin isimlendirilmesi*: Metaforların gruplandırılması ile oluşturulan kategoriler ilgili literatür kapsamında araştırmacılar tarafından isim verilmiştir. Ayrıca, üretilen metaforlara yönelik yüzde (%) ve frekans (f) değerleri hesaplanarak ortak özellikleri bakımından belirli kavramsal kategorilere ayrılmışlardır.

Verilerin Analizinde Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirliliğin sağlanması araştırma sürecinde veri toplanması, veri analizi ve yorumlanmasında tutarlı olunması ve araştırma sürecinin tüm aşamalarının ayrıntılı ve açık bir şekilde ifade edilmesine bağlıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu araştırmada geçerliliğin sağlanması için veri analiz süreci yani, elde edilen verilerden oluşturulan kategorilere nasıl ulaşıldığı açık bir şekilde anlatılmıştır. Bununla beraber elde edilen metaforlar bulgular kısmında yer almıştır. Bulguların yorumlanmasında öğretmen adaylarının kendi ifadelerinden alıntılara yer verilmiştir. Görüşme yapılan kişilerin bakış açılarını yansıtmak ve betimlenen durumu okuyucuda canlandırmak için doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Bulguların sunumunda öğretmen adayları için 'ÖA' kısaltmalar yapılmıştır ve yanına verilen numaralarla hangisinden alıntı yapıldığı belirtilmiştir (Örneğin, ÖA-25).

Araştırmada iç güvenirliliği sağlamak için oluşturulan kategoriler altında yer alan metaforların söz konusu kategoriye temsil edip etmediğini kontrol etmek için iki alan uzmanının görüşlerine başvurulmuştur. Nitel araştırmalarda geçerliliğin sağlanmasında bir strateji 'uzman incelemesi' veya 'uzman gözden geçirmesi' olarak belirtilmiştir (Merriam, 2013).

BULGULAR ve TARTIŞMA

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgular; öğretmen adaylarının oluşturdukları metaforlar, öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre belirttikleri metaforlar ve öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre belirttikleri metaforlar şeklinde sunulmuştur.

Öğretmen adaylarının oluşturdukları metaforlar:

Araştırmaya katılan 115 okul öncesi öğretmen adayı 'üstün yetenekli çocuk' kavramına ilişkin olarak toplamda 87 farklı metafor üretmişlerdir. Öğretmen adaylarının kullandıkları en fazla metafor 'hazine (n=6)' olmuştur. Bunun dışında 'elmas (n=5), altın(n=4), bilgisayar(n=3), kömür (n=3), maden (n=3) ve meyve veren ağaç (n=3) üretilen diğer en sık metaforlardır.

Araştırma verileri doğrultusunda öğretmen adaylarının 'üstün yetenekli çocuk' kavramına yönelik algıları, kategoriler çerçevesinde sırasıyla verilmiştir. Oluşturulan kategoriler 'değer, maddesel dünya, bitki, hayvan, uzay, insani özellik, teknoloji, nesne (eşya) ve yaşam' olarak belirlenmiştir.

Tablo 2. Öğretmen Adaylarının Değer Kategorisine İlişkin Oluşturduğu Metaforların Dağılımı

Kodlar	Frekans (f)	Kodlar	Frekans (f)
Altın	4	Gömü	1
Bulunmamış maden	1	Hazine	6
Cevher	2	Helyum gazı	1
Define	1	Kristal	1
Değerli bir maden	1	Kömür	3
Dünyada ender her ülkede olmayan maden	1	Maden	3
Elmas	5	Mücevher	1

Gizli hazinedir	1	Ülkemiz için	1
		servet	

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının 33'ü üstün yetenekli çocuğu bir değer olarak tanımlamıştır. Tablo2'de de görüldüğü üzere değer kategorisinde yer alan metaforlar; altın, bulunmamış maden, cevher, define, değerli bir maden, dünyada ender her ülkede olmayan maden, elmas, gizli hazine, gömü, hazine, helyum gazı, kristal, kömür, maden, mücevher ve ülkemiz için servet olarak belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının üstün yetenekli çocukların özelliklerini zor bulunan, kıymetli, keşfedilmeye bekleyen, benzeri az olan, ülkenin geleceği için önemli olan olarak belirttiklerinden ötürü bu kategori değer olarak adlandırılmıştır. Değer kategorisinde en fazla 'hazine (n=6)' metaforu yer almıştır. Bu alt metaforun oluşmasında öğretmen adaylarının üstün yetenekli çocukların yeteneklerinin ve özelliklerinin ortaya çıkarılmasındaki süreç ile bir hazinenin ortaya çıkarılması süreç arasındaki benzerliğin etkili olduğu söylenebilir.

Bu kategoride yer alan bazı katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

'Üstün yetenekli çocuk dünyada ender her ülkede olmayan maden gibidir; çünkü ender bulunan bir maden ülkenin kalkınmasında çok önemlidir. Üstün yetenekli çocukta ülkenin kalkınması gelişmesi için önemlidir.'(ÖA-16)

'Üstün yetenekli çocuk kömür gibidir; çünkü kömür görünürde kara sadece yanıcı işleve sahip bir maden misali oysaki işlendiğinde elmas olup değerlenir'.(ÖA-8)

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının İnsani Özellik Kategorisine İlişkin Oluşturduğu Metaforların Dağılımı

Kodlar	Frekans (f)	Kodlar	Frekans (f)
Bilge	1	Her duruma hazır	1
Bir bilim insanı	1	İnsan yavrusu	1
Çokbilmiş	1	Kaptan	1
Çözümlemeyen soru	1	Karmaşık düşünce	1
Dahi	1	Küçük dahi	1
Deli	1	Üç yaş çocuğu	1
Dünyada ender rastlanan birey	1	Sınırsız bir bellek	1
Farkında	1	Toplumdan farklı	1

Farklı	1	Yetişkin	1
Felsefeci	2		

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının 20'si üstün yetenekli çocuğu 'insani özellik' olarak betimlemiştir. Tablo 3'de de görüldüğü üzere bu kategoride yer alan metaforlar şu şekildedir: bilge, bir bilim insanı, çokbilmiş, çözümlenemeyen soru, dahi, deli, dünyada ender rastlanan birey, farkında, farklı, felsefeci, her duruma hazır, insan yavrusu, kaptan, karmaşık düşünce, küçük dahi, üç yaş çocuğu, sınırsız bir bellek, toplumdan farklı ve yetişkin.

Bazı katılımcıların ifadeleri şu şekildedir;

'Üstün yetenekli çocuk felsefeci gibidir; çünkü uçsuz bucaksız bir hayal dünyası, hiç bitmeyen bir soru sorma becerisi, hiç bitmeyen bir araştırmacı ruhu vardır. Öğrenmek yetmez ona neden, niçin diye sürekli sorar. Yaşından büyüktür hep. Ona bakınca bilim adamı görürsün sanki. Bazen onun karşısında hiçbir şey bilmediğini aptal olduğunu düşünürsün. Onları iyi değerlendirmek ve arkadaş ortamlarında kendini ifade edemeyerek kaybolmasını engellemeyiz.'(ÖA-18)

'Üstün yetenekli çocuk deli gibidir; çünkü ne yapacağını, olaylara nasıl tepki vereceğini kestirmek zordur'(ÖA-83)

Tablo 4. Öğretmen Adaylarının Nesne Kategorisine İlişkin Oluşturduğu Metaforların Dağılımı

Kodlar	Frekans (f)	Kodlar	Frekans (f)
Ayna	1	Kutu	2
Beton	1	Küp	1
Çizilmiş tablo	1	Lastik	1
Donmuş beton	1	Matruşka	1
İçini açtıkça hazine dolusu sandık	1	Sünger	1
İngiliz anahtarı	1	Ucu açık doğru	1
Kitap	1		

Araştırmaya katılan 14 öğretmen adayı üstün yetenekli çocuğu 'nesne' olarak tanımlamıştır. Tablo 4'de de belirtildiği üzere nesne kategorisinde yer alan metaforlar:

ayna, beton, çizilmiş tablo, donmuş beton, içini açtıkça hazine dolusu sandık, İngiliz anahtarı, kitap, kutu, küp, lastik, matruşka, sünger, ucu açık doğrudur.

Bu kategoride yer alan bazı katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

‘Üstün yetenekli çocuk İngiliz anahtarı gibidir; çünkü yapmak istediği her şeyi yapar. Tüm formlara girebilir. Gerekli ayarı verdikten sonra her işi yapar.’(ÖA-86)

‘Üstün yetenekli çocuk donmuş beton gibidir; çünkü zekâ seviyesi normalin üzerinde olduğu için şekil vermek zor olur.’ (ÖA-38)

Tablo 5. Öğretmen Adaylarının Teknoloji Kategorisine İlişkin Oluşturduğu Metaforların Dağılımı

Kodlar	Frekans (f)	Kodlar	Frekans (f)
Bilgisayar	3	Robot	2
Google	1	Saat	1
İnternet	1	Teknoloji	1
Makine	1		

Öğretmen adaylarının 10’u üstün yetenekli çocukları ‘teknoloji’ olarak betimlemişlerdir. Tablo 5’de görüldüğü üzere bu kategoride yer alan metaforlar: bilgisayar, google, internet, makine, robot, saat, teknoloji olarak belirlenmiştir. Öğretmen adayları üstün yetenekli çocukların öğrenme kapasiteleri ve hızı ile teknolojinin hızı ve kapasitesi arasındaki benzerlikten ötürü bu kategori teknoloji olarak adlandırılmıştır. Öğretmen adaylarının üstün yetenekli çocukların öğrenme kapasiteleri ile bilgisayarın bilgi işlem durumu arasında bağlantı kurdukları görülmektedir.

Katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

‘Üstün yetenekli çocuk teknoloji gibidir: çünkü her an yeni bir şey ortaya çıkartabilir.’(ÖA-25)

‘Üstün yetenekli çocuk saat gibidir: çünkü hiç durmaz.’(ÖA-60)

Tablo 6. Öğretmen Adaylarının Bitki Kategorisine İlişkin Oluşturduğu Metaforların Dağılımı

Kodlar	Frekans (f)	Kodlar	Frekans (f)
Ceviz	1	Kardelen	1
Çınar ağacı	1	Meyve veren ağaç	3
Çiçek	2	Oduun	1
Dikilen bir tohum	1		

Katılımcıların 10'u üstün yetenekli çocuğu 'bitki' olarak betimlemiştir. Tablo 6'da yer alan bilgilere göre bitki kategorisinde yer alan metaforlar şunlardır: ceviz, çınar ağacı, çiçek, dikilen bir tohum, kardelen, meyve veren ağaç, odun. Öğretmen adaylarının bitkilerin faydaları, ilgi gösterildiğinde ürün vermeleri, yetiştirilme özellikleri ile üstün yetenekli çocukların eğitiminde doğru yöntemlerin kullanılmasını bağdaştırdıkları gözlenmiştir. Bu nedenle oluşturulan metaforlar bitki kategorisi altında toplanmıştır.

Öğretmen adaylarının ifadeleri;

'Üstün yetenekli çocuk çınar ağacı gibidir: çünkü zekâsı yıl geçtikçe gelişir.'(ÖA-57)

'Üstün yetenekli çocuk kardelen gibidir: çünkü kimsenin başaramayacağı şeyleri başarabilir.'(ÖA-26)

Tablo 7. Öğretmen Adaylarının Uzay Kategorisine İlişkin Oluşturduğu Metaforların Dağılımı

Kodlar	Frekans (f)	Kodlar	Frekans (f)
Dünya	1	Kutup yıldızı	1
Güneş	1	Metafor	1
Işık	1	Parlayan bir yıldız	1
Keşfedilmemiş dünya	1	Yıldız	1

Öğretmen adaylarının 8'i üstün yetenekli çocuğu 'uzay' olarak görmüşlerdir. Tablo 7'de de belirtildiği üzere uzay kategorisinde yer alan metaforlar şunlardır: dünya, güneş, ışık, keşfedilmemiş dünya, kutup yıldızı, metafor, parlayan bir yıldız, yıldız. Uzay kategorisinin oluşturulmasında, öğretmen adaylarının üstün yetenekli çocukların diğerlerinden farklı olduklarını belli etmeleri ve geleceğe yönelik faydalı işler yapma

durumları ile uzayda yer alan öğelerin aydınlatma, yön verme durumları arasındaki benzerlikler etkili olmuştur.

Katılımcılardan bazılarının ifadeleri şu şekildedir;

‘Üstün yetenekli çocuk parlayan bir yıldız gibidir: çünkü gelecekte çok güzel başarılar elde edecektir ve ülkenin geleceğine ışık tutacaktır.’(ÖA-24)

‘Üstün yetenekli çocuk kutup yıldızı gibidir: çünkü tektir ve insanlara yön verir farkındalık sağlar.’(ÖA-34)

Tablo 8. Öğretmen Adaylarının Yaşam Kategorisine İlişkin Oluşturduğu Metaforların Dağılımı

Kodlar	Frekans (f)	Kodlar	Frekans (f)
Aşk	1	Şans	1
Disiplinlidir	1	Ülkenin şansı	1
Nefes	1	Yalnız	1
Özgür	1	Zehir	1

Öğretmen adaylarının 8’si üstün yetenekli çocuğu ‘yaşam’ olarak betimlemişlerdir. Bu kategoride yer alan metaforlar Tablo 8’de de görüleceği üzere şunlardır: aşk, disiplin, nefes, özgür, şans, ülkenin şansı, yalnız ve zehir.

Öğretmen adaylarının ifadeleri şu şekildedir:

‘Üstün yetenekli çocuk disiplindir: çünkü kendi yapacağı işleri başkalarının yardımına ihtiyaç duymadan planlayabilir, yapacağı etkinlikleri planlayıp, eksiklerini görebilir ve bunları düzeltebilecek program geliştirir. Farklı, daha ayrıntılı düşünebilir. Hayatına kendisi yön verebilir. Araştırma, inceleme, deneye yönelir. Verilen bilgiyi alıp kabul etmez, bilgiyi sorgulayıp kendi bilgisini yapılandırır.’(ÖA-84)

Tablo 9. Öğretmen Adaylarının Maddesel Dünya Kategorisine İlişkin Oluşturduğu Metaforların Dağılımı

Kodlar	Frekans (f)	Kodlar	Frekans (f)
Çamur	1	Su	1
Doğa	1	Şimşek	1
Kil	1	Toprak	2

Öğretmen adaylarının 7'si üstün yetenekli çocuğu 'maddesel dünya' olarak betimlemişlerdir. Tablo 9'da bu kategoride yer alan metaforlar; çamur, doğa, kil, su, şimşek, toprak olarak sıralanmıştır

Öğretmen adaylarının ifadeleri:

'Üstün yetenekli çocuk kil gibidir: çünkü her şekli alır her şeye şekil verir özgürce.' (ÖA-41)

Tablo 10. Öğretmen Adaylarının Hayvan Kategorisine İlişkin Oluşturduğu Metaforların Dağılımı

Kodlar	Frekans (f)
Bukalemun	2
Çıta	2
Karga	1

Öğretmen adaylarının 5'i üstün yetenekli çocuğu 'hayvan' özelliğinde tanımlamışlardır. Tablo 10'da bu kategoride yer alan metaforlar bukalemun, çıta ve karga olarak sıralanmıştır. Hayvan kategorisinin oluşmasında öğretmen adaylarının üstün yetenekli çocukların uyum sağlama, akıllı davranma özellikleri ile belirtmiş oldukları hayvanlarında bu özellikleri ile bilinmeleri belirleyici faktör olmuştur.

Öğretmen adaylarının ifadeleri:

'Üstün yetenekli çocuk bukalemun gibidir: çünkü farklılıklar ve adapte olma süreçleri başarılıdır.' (ÖA-33)

Araştırma sonucunda elde edilen metaforlar Çapan (2010)'nın eğitim fakültesinin farklı bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının üstün yetenekli öğrencilere ilişkin metaforik algıları araştırması ile karşılaştırıldığında, 'maden- bilgisayar-elmas'

metaforlarının ortak olduğu görülmüştür. Olthouse (2014)'un 124 öğretmen adayı ile üstün yetenekli öğrenci kavramına ilişkin ürettikleri metaforları incelediği araştırma sonucunda, bu öğrencilerin öğrenme açısından dolayı aşırı derecede olumlu metaforlar ürettiklerini belirtmiştir. Ayrıca bazı tanımlamalarda üstün yetenekli olma sürecinde veya desteklenmesinde öğretmen rolünün önemi belirtilmiştir. Bu çalışmanın sonuçları ile elde edilen metaforların olumluluk açısından benzerlik gösterdiği görülmektedir. Bununla beraber, öğretmen adaylarının her iki çalışmada öğretmen rolüne vurgu yaptıkları da belirlenmiştir. Lee (1999) yapmış olduğu fenomenolojik araştırma ile öğretmenlerin üstün yetenekli çocukları 'mükemmel-potansiyel sahibi-ender olan- dikkat çekici olan- Tanrı vergisi beceri- motive olan ve asenkron gelişim gösteren' olarak gördüklerini ortaya çıkarmıştır. Bu çalışmanın sonucunda öğretmen adaylarının üstün yetenekli çocuklara ilişkin kullanmış oldukları metafor açıklamalarında bu çocukların diğerlerinden farklı olan potansiyellerine vurgu yapıldığı görülmüştür. Bu açıdan öğretmen adaylarının algıları ile öğretmenlerin algılarının benzerlik gösterdiği söylenebilir. Bain ve diğerlerinin (2007) 285 öğretmen adayı ile yapmış oldukları üstün yetenekli çocukların eğitimsel ihtiyaçlarının belirlenmesine ilişkin çalışmada, öğretmen adaylarının özel eğitim uygulamaları ve akademik hızlandırma hakkında yanlış kanılara sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen 87 farklı metafordan, öğretmen adaylarının en fazla 'hazine' metaforları ürettikleri görülmüştür. Öğretmen adaylarının bu yönde eğilim göstermelerinde üstün yetenekli çocukların özelliklerinden yola çıkarak önemli bir değer algısına sahip oldukları düşünülebilir. Ayrıca öğretmen adaylarının sadece bu çocuklar için olumlu özelliklerin ön planda olduğunu belirttikleri görülmüştür. Bunda öğretmen adaylarının üstün yetenekli çocukların özelliklerine ilişkin olarak yeterli düzeyde bilgi sahibi olmadıkları söylenebilir. Öğretmen adaylarının ürettiği metaforlar doğrultusunda, üstün yetenekli çocuklarda eğitimin önemi görülmüştür. Öğretmen adaylarının bu doğrultuda üstün yetenekli çocukların gelişiminde sorumluluklarının farkında oldukları söylenebilir. Çapan (2010) öğretmen adaylarının üstün yetenekli çocukların özellikleri ve eğitimi konusunda bilgi yetersizliğinden dolayı, öğretmen

adaylarının bu çocukların gelişimi konusunda kendilerinin fazla bir şey yapamayacaklarını, sistemden ve ülke koşullarından dolayı bu çocukların potansiyellerine uygun gelişemeyeceklerine dair algılara sahip olduğunu belirtmiştir.

Sınıf düzeyine göre öğretmen adaylarının oluşturdukları metaforlar

Okul öncesi öğretmen adaylarının sahip oldukları metaforların sınıf düzeylerine göre dağılımına Tablo 11’de yer verilmiştir. Tablo 11’e göre birinci sınıf ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarının oluşturdukları metaforların genel olarak aynı kategorilerde (değer, nesne, insani özellik, teknoloji, uzay, maddesel dünya, hayvan, bitki ve yaşam) toplandığı görülmektedir. Ancak birinci sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının en fazla ‘değer’ kategorisine ait metaforları ürettikleri ortaya çıkmıştır. Dördüncü sınıf öğretmen adaylarının oluşturduğu metaforların ise ‘değer’ ve ‘insani özellik’ “nesne” ve “teknoloji” kategorilerinde yoğunlaştığı görülmüştür.

Tablo 11. Sınıf Düzeyine Göre Öğretmen Adaylarının Belirttikleri Metaforların Dağılımı

Kategoriler	1.Sınıf	4.Sınıf
Değer	18	15
Nesne	3	11
İnsani özellik	5	15
Teknoloji	2	8
Uzay	4	4
Maddesel dünya	3	4
Hayvan	3	2
Bitki	4	6
Yaşam	6	2
Toplam	48	67

İki sınıf arasındaki üstün yetenekli çocuklara ilişkin oluşturdukları metaforların benzerlik ve farklılıkları ele alındığında 1. Sınıfta değer kategorisi ön planda iken 4. Sınıf öğretmen adaylarında değer yan sıra nesne, insani özellik ve teknolojiye ilişkin algılarının öne çıktığı görülmekle birlikte yaşamla ilgili kategoride de 1. Sınıf öğretmen adayları daha çok metafor ürettikleri anlaşılmaktadır. Çapan (2010) 4.sınıf öğretmen adayları ile yapmış olduğu araştırmada en fazla ‘değerli maden-bilgisayar-verimli toprak-elmas-bomba’ metaforlarının üretildiğini belirlemiştir. Araştırmada, öğretmen adaylarının ürettiği

oldukları metaforların en fazla ‘yüksek performanslı birey-uygun eğitimde şekillendirilmeye gereksinim duyan birey’ kategorilerinde yer aldığı bulunmuştur. Bu çalışmalar sonucunda 4. Sınıf öğretmen adaylarının daha kapsamlı metafor üretmelerinde almış oldukları özel eğitim dersinin etkisi olduğu düşünülebilir. Özel eğitim dersi kapsamında, üstün yetenekli çocukların özellikleri ve eğitimi konuları öğretmen adaylarının bu çocukların sadece zekâ veya yetenek yönleri değil aynı zamanda insani özellikleri konusunda da farkındalık oluşturmaktadır. Ayrıca 1.sınıfların en fazla üstün yetenekli çocuğu ‘değer’ kategorisinde değerlendirmesinde, bu çocuklar hakkında soyut düşüncelere sahip oldukları ve bunlar hakkında bilgi sahibi olmadıkları veya daha önceki duyularından ötürü bu çocukların özelliklerini somutlaştıramadıkları söylenebilir. 4.sınıflarda değer kategorisinin azalmasında ve insani özellik kategorisinin artmasında, 3.sınıfta almış oldukları özel eğitim dersinin ve ayrıca bu sınıf düzeyine kadar uygulama alanına çıkmış olmanın etkisi olabilir. Çünkü 4.sınıf öğretmen adayları almış oldukları dersler kapsamında bu çocuklara ait özellikleri daha somutlaştırabilirler ve bu çocuklarla karşılaşma düzeyleri 1.sınıf öğretmen adaylarına göre daha fazladır. Nitekim Temel (2000) okul öncesi eğitimcileri ile yapmış olduğu araştırma sonucunda, özel gereksinimli çocukların eğitimi dersini alan öğretmenlerin bu dersi almayan öğretmenlere göre kendilerini kaynaştırma süreci sırasında yapılması gerekenler konusunda kendilerini daha yeterli algılarını belirtmiştir. Bu sonuç araştırmada elde edilen bulgularla benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Cinsiyete göre öğretmen adaylarının oluşturdukları metaforlar

Araştırma 17 erkek öğretmen adayı ve 98 kadın öğretmen adayı katılmıştır. Tablo 12’de erkek öğretmen adaylarının oluşturdukları metaforlar ‘teknoloji, değer, insani özellik, nesne, yaşam, uzay ve hayvan’ kategorilerinde iken kadın öğretmen adaylarının tüm kategorilerde metafor oluşturdukları görülmektedir. Kadın öğretmen adaylarının üretmiş oldukları metaforların erkek öğretmen adaylarının üretmiş oldukları metaforlara göre daha geniş kapsamda olduğu söylenebilir.

Tablo 12. Cinsiyete Göre Öğretmen Adaylarının Sahip Oldukları Metaforlar

Kategoriler	Kadın	Erkek
Değer	29	4
Nesne	11	3
İnsani özellik	17	3
Teknoloji	6	4
Uzay	7	1
Maddesel dünya	7	-
Hayvan	4	1
Bitki	10	-
Yaşam	7	1
Toplam	98	17

Alan yazında yapılan araştırmalar incelendiğinde Tortop (2014)'un üstün yetenekli eğitime ilişkin tutumların öğretmen adaylarının cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini belirlediği görülmektedir. Kadın öğretmen adaylarının, erkek öğretmen adaylarına göre tutum puanları daha düşük olduğu belirtilmiştir. Ancak Tortop ve Kunt (2013) öğretmenlerin üstün yeteneklilerin eğitimine ilişkin tutumlarını incelediği araştırmada ise, öğretmenlerin tutum puan ortalamaları cinsiyete, yaşa ve bransa göre farklılaşmazken 'üstün yeteneklilerin toplumsal değer alt boyutuna' göre cinsiyet ve yaşın belirleyici bir faktör olduğu, kadın öğretmenlerin daha düşük puan aldıkları belirlenmiştir. Geake ve Gross (2008) üstün yetenekli öğrencilere karşı öğretmenlerin negatif tutumlarını inceledikleri araştırmada, cinsiyet değişkeninin anlamlı bir farklılık oluşturmadığını bulmuşlardır. Lossing (2009) cinsiyet, yaş, kıdem ve öğretim pozisyonları ve eğitim düzeyi değişkenlerinin öğretmenlerin üstün yetenekli çocuklara ve onların eğitimine yönelik tutumlarında belirleyici faktör olmadığını belirtmiştir. Yapılan araştırmaların bir kısmı üstün yetenekli öğrencilere yönelik tutum konusunda öğretmenlerin cinsiyetlerinin belirleyici bir faktör olmadığını göstermektedir. Bu çalışmada ise erkek öğretmen aday sayısının az olduğu dikkate alınsa da kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre her kategorik açıdan daha farklı metafor ürettikleri söylenebilir. Çapri ve Çelikkale (2008) öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ve mesleki yeterliliklerine inançları konusunda cinsiyet değişkeninin anlamlı bir farklılık oluşturduğunu bulmuşlardır. Kadın öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinin görev ve sorumluluklarını yerine getirebilme

yeteneklerine olan inançları konusunda kendilerini erkeklere göre daha yeterli gördükleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenliğe ilişkin tutumlar ve yeterlilik konusunda cinsiyetin önemini vurgulamışlardır. Bu araştırma sonucunda da katılımcı okul öncesi erkek öğretmen adaylarının kadın öğretmen adaylarına göre daha az sayıda metafor oluşturmalarında mesleğe ilişkin tutumları ve yeterlilik inançlarının etkisi olduğu düşünülebilir. Ayrıca Türkiye’de okul öncesi öğretmenliğinin daha çok kadın mesleği olarak görülmesine yönelik toplumsal algı, erkek öğretmen adaylarının mesleğe yönelik olumsuz tutumlar geliştirebileceğini akla getirmektedir. Bununla beraber, katılımcı erkek öğretmen adaylarının sayısının az olması üretilen metaforların kapsam darlığına da bir diğer neden olarak görülebilir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Okul öncesi öğretmen adaylarının ‘üstün yetenekli çocuk’ kavramına ilişkin metaforik algılarının incelendiği bu çalışmada 87 farklı metafor ürettikleri görülmüştür. Öğretmen adaylarının kullandıkları en fazla metafor ‘hazine’ olmuştur. Bunun dışında ‘elmas, altın, bilgisayar, kömür, maden ve meyve veren ağaç üretilen diğer metaforlardır. Elde bu farklı metaforlar; değer-maddesel dünya-bitki-hayvan-uzay-insani özellik-teknoloji-nesne(eşya) ve yaşam kategorileri başlıkları altında toplanmıştır. Araştırma sonucunda sınıf düzeylerine göre öğretmen adaylarının belirtmiş oldukları metaforlar incelendiğinde kapsam açısından fark görülmezken belirtilen kategoriler açısından farklılıklar olduğu bulunmuştur. Öğretmen adaylarının cinsiyetine göre ürettikleri metaforlar incelendiğinde kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre sayılarının az olduğu dikkate alınsa da daha kapsamlı metaforlar ürettikleri ortaya çıkmıştır. Bu araştırma nitel araştırma yöntemi ile hazırlanmış olup sadece Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği 1. ve 4. Sınıf öğrencilerini kapsadığından elde edilen sonuçlar çalışma grubu ile sınırlıdır. İlgili alan literatürüne olabilecek katkısının yanı sıra, bu araştırmanın sonuçları metaforların okul öncesi öğretme adaylarının üstün yetenekli çocuğa yönelik sahip oldukları algıları ortaya çıkarmada güçlü birer araç olarak kullanılabilmesine dair önemli bilgiler sunmaktadır.

Araştırma sonucuna göre şu öneriler sunulmuştur:

- Araştırma kapsamında nitel araştırma yöntemi ile hazırlanan bu çalışma daha fazla katılımcının yer aldığı nicel araştırma yöntemi ile desteklenebilir.
- Bu araştırma ğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin yeterlilik inançları ile desteklenebilir.
- Bu alışma 1. ve 4. Sınıfları kapsadığı için tüm sınıf düzeylerinde ve farklı bölümlerde öğrenim gören ğretmen adaylarını kapsayan araştırmalar yapılabilir.
- Öğretmen adaylarının özel eğitim alanında etkili olabilmeleri için özel eğitime yönelik uygulama dersleri konulabilir.
- Erken müdahale programlarının etkisi göz önünde bulundurularak okul öncesi ğretmenliği lisans programında özel eğitimde erken müdahale programları içeren uygulamalı dersler açılabilir.

KAYNAKLAR

- Abazoğlu, İ., Yıldırım, O. & Yıldızhan, Y. (2015). Okul öncesi öğretmenliğe genel bir bakış. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 411-423.
- Albu, G. (2015). The teacher and the gifted student: A situation at the border between the atypical manifestation of the student and the standardized requirements of the school. *Journal of Educational Sciences and Psychology*, 67(1), 11-17.
- Ataman, A. (2003). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Bain, S. K., Bliss, S. L., Choate, S. M. & Brown, K. S. (2007). Serving children who are gifted: Perceptions of undergraduates planning to become teachers. *Journal for the Education of the Gifted*, 30(4), 450-478.
- Baykoç Dönmez, N. (2011). *Üstün ve özel yetenekli çocuklar ve eğitimleri*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Coleman, L. J. (2014). Being a teacher emotions and optimal experience while teaching gifted children. *Journal for the Education of the Gifted*, 37(1), 56-69.
- Çapan, B. E. (2010). Öğretmen adaylarının üstün yetenekli öğrencilere ilişkin metaforik algıları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12), 140-154.
- Çapri, B. & Çelikaleli, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarının cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 33-53.
- Dağlıoğlu, H. E. (2010). Üstün yetenekli çocukların eğitiminde öğretmen yeterlikleri ve özellikleri. *National Education*, 186, 72-83.
- Daglioglu, H. E. & Suveren, S. (2013). The Role of teacher and family opinions in identifying gifted kindergarten children and the consistence of these views with children's actual performance. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(1), 444-453.
- David, H. (2011). The importance of teachers' attitude in nurturing and educating gifted children. *Gifted and Talented International*, 26(1-2), 71-80.
- Elhoweris, H. (2008). Teacher judgment in identifying gifted/talented students. *Multicultural Education*, 15(3), 35-38.

- Freeman, J. (2013). The long-term effects of families and educational provision on gifted children. *Educational & Child Psychology* 30(2) , 7-17.
- Geake, J. G. & Gross, M. U. (2008). Teachers' negative affect toward academically gifted students: An evolutionary psychological study. *Gifted Child Quarterly*, 52(3), 217-231.
- Gültekin- Akduman, G. (2015). Okul öncesi eğitimin tanımı ve önemi. Gülden Uyanık Balat (Ed.). *Okul Öncesi Eğitime Giriş* (s.1-15). Ankara: Nobel.
- Karpova, S. I. (2012). A model of an educational institution for working with gifted children. *Russian Education & Society*, 54(11), 53-64.
- Kaya, F. (2015). Öğretmenlerin üstün zekâ kavramı ve üstün zekâlı öğrencilerin özel gereksinimleri. *Eğitim ve Bilim*, 40(177). 59-74.
- Kondrad, S. C. & Gabrijelcic, M. K. (2015). Professional competences of preschool teachers for working with gifted young children in Slovenia. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 3(2), 65-71.
- Kornmann, J., Zettler, I., Kammerer, Y., Gerjets, P. & Trautwein, U. (2015). What characterizes children nominated as gifted by teachers? A closer consideration of working memory and intelligence. *High Ability Studies*, 26(1), 75-92.
- Kuyucu, Y., Şahin, M. & Kapıcıoğlu, M. O. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin “çocuk” kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 43-53.
- Lassig, C. J. (2009). Teachers' attitudes towards the gifted: The importance of Professional development and school culture. *Australasian Journal of Gifted Education*, 18(2), 32-42.
- Lee, L. (1999). Teachers's conceptions of gifted and talented young children. *High Ability Studies*, 10(2),183-196
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. Ed. Turan, S.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık. (Özgün çalışma, 2009, 3. Basım).
- Mhlolo, M. K. (2016). Regular classroom teachers' recognition and support of the creative potential of mildly gifted mathematics learners. *Mathematics Education*, 49, 81-94.

- Olthouse, J. (2014). How do preservice teachers conceptualize giftedness? A metaphor analysis. *Roeper Review*, 36(2), 122-132.
- Park, S. & Oliver E. (2009). The translation of teachers' understanding of gifted students into instructional strategies for teaching science. *Journal Science Teacher Education*, 20(4), 333-351.
- Reid, E. & Horváthová, B. (2016). Teacher training programs for gifted education with focus on sustainability. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 18(2), 66-74.
- Rotigel, J. V. (2003). Understanding the young gifted child: Guidelines for parents, families and educators. *Early Childhood Education Journal*, 30(4), 209-214.
- Şahin, F. & Kargın, T. (2013). Sınıf öğretmenlerine üstün yetenekli öğrencilerin belirlenmesi konusunda verilen bir eğitimin öğretmenlerin bilgi düzeyine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 14(2), 1-13.
- Şenel, T. & Aslan, O. (2014). Okul öncesi öğretmen adaylarının bilim ve bilim insanı kavramlarına ilişkin metaforik algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 76-95.
- Temel, F. (2000). Okul öncesi eğitimcilerinin engellilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 148-155.
- Tortop, H. S. (2014). Öğretmen adaylarının üstün yetenekli ve çok kültürlü eğitime ilişkin tutumları. *Üstün Yetenekliler Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi (UYAD)*, 2(2), 16-26.
- Tortop, H. S. & Kunt, K. (2013). Investigation of primary school teachers' attitudes towards gifted education. *International Online Journal of Educational Sciences*, 5(2), 441-451.
- Uyanık, Ö., & Kandır, A. (2010). Okul öncesi dönemde erken akademik beceriler. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(2), 118-134.
- Walsh, R. L., Hodge, K. A., Bowes, J. M., & Kemp, C. R. (2010). Same age, different page: Over coming the barriers to catering for young gifted children in prior-to-school settings. *International Journal of Early Childhood*, 42(1), 43-58.
- Wright, B. L. & Ford, D. Y. (2017). Untapped potential: Recognition of giftedness in early childhood and what professionals should know about students of color. *Gifted Child Today*, 40(2), 111-116.

- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, F., Göçen, S. & Yılmaz, F. (2013). Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algıları: Bir metaforik çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1).151-164.
- Zembat, R., Tunçeli, H. İ. & Akşin, E. (2015). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının "Okul Yöneticisi" Kavramına İlişkin Algılarına Yönelik Metafor Çalışması. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 1, 446-459.

SUMMARY

In the literature, even though there is no a certain and specific identification about gifted children, teachers are responsible for identifying these children. For this reason, the information of teachers about gifted children is critical. Teachers should have the information not only about the social, academic and developmental characteristics of these children but also the differences these children and normal children have. The perception and attitudes of teachers have influence on the effective learning environment; therefore, teachers should know the developmental characteristics of age groups. This condition comes into prominence especially teaching of gifted children. The purpose of this research is the examination of preschool preservice teachers' metaphoric perception regarding gifted children. The phenomenology design was conducted in this qualitative research. The sample of study is consisted of 115 pre-service teachers from Adiyaman University, Education Faculty, and Preschool Teacher Training Program at the academic year of 2015-2016 and 2016-2017. 48 pre-service teachers from first-grade and 67 preservice teachers from senior class participated in the research and the participants included 17 male and 98 female students. Participants filled up a form in which 'gifted children is as good as.....; because.....' was written. The data of study were analyzed with content analysis method. The perceptions of preservice teachers about gifted children were analyzed according to three stages. In the first, metaphors were written as codes and then, these codes were distributed in terms of similarities and differences. Finally, the groups of codes were identified according to the literature. The statements of preservice teachers were cited for each conception category within the context of validity of research. In addition, for the internal reliability, these categories were offered for consideration to two experts. According to the findings of research, preservice teachers produced 87 different metaphors and these metaphors were grouped under nine categories. These categories are listed as; value, substance, plant, animal, space, characteristic of people, technology, thing and life. 'Treasure' is the most used metaphor by teacher candidates for gifted identification and most of the metaphors are under the category of 'value'. The perception of male teacher candidates was categorized

under the headings of 'technology and value'. The perception of female teacher candidates is wider compared to the perception of males and categorized under the nine different headings. In addition, the most used metaphors of first graders were under the heading of 'value' category, the metaphors of senior students were under the headings of 'value, characteristic of people, thing and technology' categories. The results of this study were gathered as only qualitative data, for the similar future research, the quantitative data should be used to examine preservice teachers' perceptions about gifted young children. Also, this study should be supported with attitudes and beliefs about level of competence of preservice teachers with respect to occupation. In addition, for the teachers' effectivity in special education, there should be applied courses about special education.

Kapsayıcı Okul Öncesi Eğitim Ortamlarında Öğretmenler Çocukların Bireysel Yeteneklerini Belirlemek ve Geliştirmek İçin Neler Yapıyor?*

What are the Teachers Doing to Identify and Develop Children's Individual Skills in Inclusive Preschool Education Environment?

H. Elif DAĞLIOĞLU¹, Aysun TURUPCU DOĞAN², Osman BASİT³

¹Gazi Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Anabilim Dalı edaglioglu1@gmail.com

²Gazi Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Anabilim Dalı aysunturupcu@gmail.com

³Gazi Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Anabilim Dalı osmanbasit@gmail.com

Makalenin Geliş Tarihi: 17.08.2017

Yayına Kabul Tarihi: 14.11.2017

ÖZ

Bu araştırmada Avrupa Birliği Erasmus+ Karma Okul Eğitimi programı kapsamında yürütülen "Strategies for Talented and Gifted Pupils' Teachers" başlıklı proje kapsamında kapsayıcı okul öncesi eğitim ortamlarında öğretmenlerin üstün yetenekli/zekâlı ve tipik gelişim gösteren çocukların bireysel yetenek, ilgi ve becerilerini belirlemek ve geliştirmek, motivasyonlarını arttırmak üzere yaptıkları çalışmaların incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu Türkiye, Almanya, Çekya ve İtalya'dan toplam 200 öğretmenden oluşmaktadır. Çalışma nitel araştırma deseninde tasarlanmıştır. Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen anket formunun üçüncü bölümünden elde edilmiştir. Araştırma sonucunda bütün ülkelerdeki öğretmenlerin daha çok çocukların bilişsel gelişimleri ve akademik becerilerini dikkate aldıkları belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Okul Öncesi Dönem, Üstün Yetenek, Bireysel Yetenek, Okul Öncesi Öğretmeni

* Bu çalışma Avrupa Birliği Erasmus+ Karma Okul Eğitimi programı kapsamında yürütülen "Strategies for Talented and Gifted Pupils' Teachers" başlıklı 015-1-TR01-KA201-021420-STRATEACH numaralı proje kapsamında elde edilen veriler doğrultusunda hazırlanmış olup "Uluslararası Üstün Yetenekliler/Zekâlılar Konferansı"nda sözel bildiri olarak sunulmuştur.

ABSTRACT

This study was conducted in the context of the project titled "Strategies for Talented and Gifted Pupils' Teachers" under the European Union Erasmus + Mixed School Education program. The aim of this study is to determine preschool teachers' studies which are on the purpose of determining and improving individual talents, interests, skills and increasing the motivation of gifted/talented children and typically developed children in preschools. The study group consisted of 200 teachers from Turkey, Germany, Czech Republic and Italy. The study was designed in a qualitative research design. The data of the research were collected by focusing on the answers of teachers to open ended questions in the third part of the questionnaire developed by the researchers. As a result of the research, it was determined that teachers in all countries take more cognitive development and academic skills of children into consideration.

Keywords: *Preschool Period, Giftedness, Individual Ability, Preschool Teacher*

GİRİŞ

21. yüzyılda eğitimin genel çerçevesi değişmektedir ve bu çerçevede geleneksel sınıflarda öğretmenlerin, farklı özellikleri olan çocukların çeşitli ihtiyaçlarını karşılamaları beklenmektedir. Öğretmenler gelişimi, ilgileri, deneyimleri ve geldikleri çevre birbirinden farklı olan pek çok çocuğu sınıflarına kabul etmektedir. Çocuk nüfusunda artan çeşitlilik özellikle üstün yetenekli/zekâlı çocukların eğitimi açısından öğretmene uygun öğretimi sağlamak için yeni sorumluluklar yüklemekte ve pek çok farklılıklar sunmasını gerektirmektedir.

Üstün yetenekli/zekâlı çocuklar diğer yaşlılarından oldukça belirgin farklılıklar sergilediklerinden normal yaşlıları ile birlikte olabilecekleri eğitimsel fırsatların yanı sıra yetenek, ilgi ve potansiyelleri doğrultusunda desteklenecekleri farklı fırsatlara da gereksinim duyarlar. Ancak gerek yaşlıları ile birlikte oldukları gerekse potansiyelleri doğrultusunda belirlenen eğitim stratejileri ile bu stratejiler doğrultusunda hazırlanan programlar için vazgeçilmez unsur üstün yetenekli/zekâlı çocuklara eğitim verecek öğretmenlerdir (Van-Tassel-Baska ve Stanbaugh, 2010). Morelock (1992), üstün yetenekli/zekâlı çocukların nicelik ve nitelik açısından normal gelişim standartlarından farklı içsel deneyimler yaşayan ve bilişsel gelişimleri diğer gelişim alanlarından daha hızlı ve erken gelişen çocuklar olduklarını belirterek onların eş zamansız gelişimleri üzerine odaklanmıştır. Üstün yetenekli/zekâlı çocukların bu gelişim özellikleri nedeniyle

bilişsel gelişimleri genellikle diğer gelişim alanlarına ait özelliklerden çok daha hızlı ve erken geliştiğinden gelişim alanları arasındaki eşgüdüm bozulmakta ve bu durum üstün yetenekli/zekâlı çocuklarda öfke nöbetleri, kızgınlık gibi birçok istenmeyen davranışa neden olmaktadır. Diğer taraftan üstün yetenekli/zekâlı çocuklar, geniş yetenek alanları olan, özel öğrenme ihtiyaçları ve stilleri olan çocuklardır. Aile ve çevre faktörleri ile birlikte çocukların ihtiyaçlarındaki benzersizliği dikkate alarak öğretmenlerin, akademik olarak genel programlarını farklılaştırmaları, eğitimsel materyalleri ve başarı için potansiyellerini geliştirmede çocuklara yardımcı olacak yöntemleri işe koşabilmeleri gerekmektedir (Cukierkorn, Karnes ve Manning, 2007; Sak, 2013). Standart programdan gereksinimlerini yeterli düzeyde karşılayamayan olağandışı özellikleri olan çocuklara hizmet etme konusunda doğal olarak öğretmenler oldukça zorlanmaktadır. Ayrıca öğretmenin eşsiz yetenekleri yardımıyla başkaları ile bağlantı kurması, çocukları severek genç insanlara inanan, işbirliği taraftarı, nazik, demokratik ve bir o kadar da düşünceli bir kişiliğe sahip olması üstün yetenekli/zekâlı çocuklar kadar diğer çocuklar için de önemli özelliklerdir. Böyle bir öğretmen, üstün yetenekli/zekâlı olsun olmasın bütün çocukların potansiyellerini ortaya çıkarıp en üst noktada gelişmelerini sağlayacak bir öğrenme ortamını düzenleyecek bilgi ve deneyime sahip demektir (Dağlıoğlu, 2015).

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2002-2008 yılları arasında öğretmen yeterlikleri üzerinde çalışılmış ve öğretmenlerin genel ve özel alan yeterlikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin genel yeterlikleri incelendiğinde, yeterlik alanlarından birinin “öğrenciyi tanıma” olduğu görülür. Bu bağlamda öğretmenlerin temel görevlerinden birinin çocukların bireysel yetenek, ilgi ve potansiyellerinin farkına varmaları, geliştirmeleri olduğu söylenebilir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2006). Duruma üstün yetenekli/zekâlı çocuklar açısından bakıldığında bu çocukların diğer çocuklardan en temel farkları yaşlılarından daha üst düzeyde yeteneğe, yaratıcılığa ve motivasyona sahip olmalarıdır (Renzulli, 1986). Yaşlılarından daha geniş yetenek alanları olan, farklı özel öğrenme ihtiyaçları ve stilleri olan üstün yetenekli/ zekâlı çocuklar, ilgi duydukları alan/alanlarla ilgili öğrenmeye sürekli hazırdırlar ve bu konuda öğretmenlerini zorlayan bireylerdir (Matthews ve Foster, 2004). Öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlikler

doğrultusunda kapsayıcı eğitim ortamlarında onlardan, sınıflarında bulunan gerek tipik gelişim gösteren gerekse üstün yetenekli/zekâlı çocukların bireysel yetenek, ilgi ve becerilerini keşfetmeleri, bunları geliştirmeleri ve motivasyonlarını artırmaları için farklı yöntem, teknik ve stratejiler uygulamaları beklenmektedir.

Literatür incelendiğinde özellikle küçük yaşlardaki üstün yetenekli/zekâlı çocukları akranlarından ayırmadan yetenek, ilgi ve kapasiteleri ölçüsünde eğitim almalarını amaçlayan kapsayıcı eğitim ortamlarında zenginleştirilmiş programların uygulanmasının öne çıktığı görülmektedir. Zenginleştirme uygulamaları, yetenekli çocuklara ileri oldukları alanlarda kendi hız, yeterlik ve kapasitelerine göre gelişmelerine fırsat verirken, aynı zamanda diğer alanlarda akranlarıyla birlikte olmalarına ve onlarla etkileşimde bulunmalarına da olanak sunmaktadır. Dolayısıyla çocuğun uygun sosyal becerileri kazanarak topluma uyum sağlaması kolaylaşmaktadır (Metin, 1999; Ataman, 2003; Çağlar, 2004). Sınıfta farklı potansiyele sahip çocukların eğitim gereksinimlerini karşılama imkânı yaratan zenginleştirme, aynı zamanda tipik gelişim gösteren çocuklara da üstün yetenekli/ zekâlıların çeşitli yollarla edindikleri geniş ve derin bilgiden yararlanma, kendi yeteneklerini ortaya çıkarma ve geliştirme fırsatı sunmaktadır (Koshy, 2002; Çağlar, 2004). Yapılan araştırmalar sonucunda zenginleştirilmiş kapsayıcı eğitim ortamlarının üstün yetenekli/zekâlı ve tipik gelişim gösteren çocukların eğitimi açısından başarılı olduğu ve çocukların yetişkinliğe akademik ve sosyal anlamda daha sağlam adımlarla ilerledikleri belirlenmiştir (Reis ve Renzulli, 2003; Renzulli, 2005).

Tipik gelişim gösteren ve üstün yetenekli/zekâlı çocukların bir arada bulunduğu zenginleştirilmiş eğitim ortamının sağlanmasında önemli bir unsur da öğretmenlerdir. Bir öğretmen bilgiye ve beceriye sahip olup kendini geliştirir nitelikte olması gerektiği vurgulanmaktadır. Üstün yetenekli/zekâlı çocukların sosyal ve duygusal uyumlarının onların yetenekli oldukları alanlara, eğitimsel desteklerine ve bireysel özelliklerine bağlı olduğu ifade edildiği (Versteynen, 2005) için öğretmenlerin de çocukların bireysel ilgi ve ihtiyaçlarını bilerek hareket etmesi gerekmektedir. Ancak genel olarak bakıldığında öğretmenlerin temelde ilk dikkate aldıkları özelliklerin çocukların bilişsel gelişimleri ve akademik becerileri ile ilgili olduğu görülmektedir. Bu nedenle okul öncesi

öğretmenlerinin üstün yetenekli/zekâlı çocukların gelişimsel özellikleri, yaşitlarından farklı özellikleri hakkında bilgilendirilmelerinin her bir çocuğun farklı akademik, sosyal ve duygusal ihtiyaçlarının olduğunun hakkında bilinçlenmelerinin (Schulte, 2001) bu konuda anahtar öneme sahip olduğu görülmektedir. Renzulli'nin (2004) de vurguladığı üzere üstün yetenekli/zekâlı çocuklarla çalışan bir öğretmenin bilgiye, yaşama coşkusuna, öğrenme ve öğretme aşkına sahip olması; bu öğretmenin üstün yetenekli/zekâlı çocuklar için uygun eğitim ortamı hazırlayacak ve onların öğrenmeye karşı motivasyonlarını arttıracak yeterliklere sahip olduğunu göstermektedir.

Dünyada üstün yetenekli/zekâlı çocuklar hakkında öğretmenlerin görüşlerini içeren çalışmalar yapıldığı, ancak bu araştırmalarda hedef kitlenin daha çok erken çocukluk dönemi sonrasındaki yaş gruplarını kapsadığı görülmektedir (Schulte, 2001; Son, 2014; Sawyer, 2016). Bu sebeple Türkiye'nin koordinatörlüğünde Almanya, Çekya ve İtalya'nın ortak olduğu okul öncesi ve ilkokul çağında kapsayıcı eğitim ortamlarında görev yapan öğretmenler için iki grup çocuğu sosyal duygusal açıdan birbirine kaynaştırmak amacıyla stratejilerin geliştirildiği bir Avrupa Birliği Projesi hazırlanmış ve Türkiye Ulusal Ajansı tarafından kabul edilmiştir. Bu bağlamda söz konusu ülkelerde üstün yetenekli/zekâlı özellikle okul öncesi dönem çocukları ile ilgili yapılan araştırmalar incelenmiş ve sayılarının oldukça sınırlı olduğu (Metin, Kangal Bencik ve Uyaroğlu, 2012; Baykoç ve diğerleri, 2013a; Dağlıoğlu ve Suveren, 2013; Kıncal ve diğerleri, 2013; Baykoç ve diğerleri, 2013b; Çetinkaya, 2014; Saranlı ve Metin, 2014; Saygılı, 2014; Tantay ve Kurt, 2014; Coşar, Çetinkaya, Çetinkaya, 2015; Kaya, 2015) ve özellikle kapsayıcı eğitim ortamlarında çocukların bireysel ilgi ve yeteneklerini belirlemek, geliştirmek ve motivasyonlarını arttırmakla ilgili herhangi bir araştırma yapılmadığı belirlenmiştir.

Söz konusu araştırma ile Türkiye, Almanya, Çekya ve İtalya'da kapsayıcı okul öncesi eğitim ortamlarında öğretmenlerin üstün yetenekli/zekâlı ve tipik gelişim gösteren çocuklara ilişkin olarak,

1. Bireysel yetenek, ilgi ve becerilerini belirlemek için yaptıkları çalışmalar nelerdir?

2. Bireysel yetenek, ilgi ve becerilerini geliştirmek üzere yaptıkları çalışmalar nelerdir?
3. Motivasyonlarını arttırmak üzere yaptıkları çalışmalar nelerdir?

sorularına yanıt aranmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma betimsel olarak tasarlanmış ve nitel araştırma geleneği çerçevesinde sunulmuştur. Ayrıca çalışmada olgu bilim deseni kullanılmıştır. Olgu bilim deseni, farkında olunan ancak tam olarak anlaşılabilen bu yüzden de derinlemesine ve ayrıntılı fikir sahibi olunamayan olgulara odaklanmaktadır. Olgu bilim çalışmalarında amaç farkında olunan ancak tam olarak derinlemesine bilgi sahibi olunmayan olgular hakkında bireylerin deneyimlerinin betimlenmesidir. Nihai hedef bireylerin deneyimlerinin özünü ulaşabilmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2011; Creswell, 2014). Bu çalışmada kapsayıcı eğitim ortamlarında okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli/zekâlı ve tipik gelişen çocukların bireysel yetenek, ilgi ve becerilerini belirlemek geliştirmek ve motivasyonlarını arttırmak için yaptıkları çalışmalar ayrıntılı bir şekilde incelendiği için olgu bilim deseni kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Olgu bilim çalışmalarında verilerin elde edileceği kaynak söz konusu olguyu deneyimleyen ve bu paylaşımlarını dışarı aktarabilecek olan kişi ya da gruplar olarak ifade edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çalışmada çalışma grubunu dört ülkedeki kapsayıcı eğitim ortamında görev yapan okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Proje ortaklarının bulunduğu Türkiye’de Ankara, Çekya’da Prag, İtalya’da Verona ve Almanya’da Weimar kentlerinde yer alan kapsayıcı okul öncesi eğitim kurumlarının listesi çıkartılmıştır. Bilgi açısından zengin durumlar sunarak daha detaylı bilgi edinimine olanak sağlayan amaçsal örnekleme (Büyüköztürk ve diğerleri, 2014) ile bu okullardaki

İngilizce bilen öğretmenler belirlenmiştir. Belirtilen illerdeki yetkili kuruluşlardan ve okullardan gerekli evraklar tamamlanarak izin süreci tamamlamış olup süreç sonrasında nihai olarak Türkiye'den 50, Çekya'dan 50, İtalya'dan 50 ve Almanya'dan 50 olmak üzere toplam 200 okul öncesi öğretmeni çalışma grubunu oluşturmaktadır. Tablo 1'de bu öğretmenlere ilişkin demografik bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 1. Dört Ülkedeki Okul Öncesi Öğretmenlerine İlişkin Demografik Bilgilerin Dağılımı

		Türkiye		Çekya		İtalya		Almanya		Toplam	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Yaş	20-25	1	2	3	6	7	14	2	4	13	6.5
	26-30	7	14	5	10	5	10	8	16	25	12.5
	31-35	14	28	-	-	11	22	9	18	34	17
	36-40	8	16	2	4	10	20	12	24	32	16
	41 +	20	40	40	80	17	34	19	38	96	48
Cinsiyet	Kadın	48	96	50	100	50	100	44	88	192	96
	Erkek	2	4	-	-	-	-	6	12	8	4
Mesleki kıdem	1-5	3	6	8	16	9	18	11	22	31	15.5
	6-10	15	30	7	14	7	14	9	18	38	19
	11-15	31	62	2	4	7	14	6	12	46	23
	16-20	-	-	3	6	14	28	12	24	29	14.5
	21 +	1	2	30	60	13	26	12	24	56	28
Sınıftaki çocuk. Yaş	3 Yaş	4	8	1	2	14	28	8	16	27	13.5
	4 Yaş	15	30	1	2	7	14	10	20	33	16.5
	5 Yaş	6	12	1	2	6	12	12	24	25	12.5
	3-5 Yaş	25	50	43	86	23	46	7	14	98	49
	Diğer	-	-	4	8	-	-	13	26	17	8.5

Tablo 1'de okul öncesi öğretmenlerinin yaş, cinsiyet, mesleki kıdem, mezun oldukları fakülte ve sınıflarında bulunan çocukların yaş gruplarına göre dağılımı görülmektedir. Çalışma grubuna genel olarak bakıldığında okul öncesi öğretmenlerinin ortalama %80'nin 31 yaş ve üzerinde olduğu, %80'inden fazlasının kadın ve %60'ından fazlasının 11 yıl ve üzerinde deneyime sahip olduğu belirlenmiştir. Türkiye'de en çok öğretmenlerin %50'sinin, Çekya'da %86'sının ve İtalya'da %46'sının 3-5 yaş grubu çocuklarla çalıştığı Almanya'da ise öğretmenlerin farklı yaş gruplarında dengeli bir dağılımla görev yaptığı görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırma Avrupa Birliği Erasmus+ Karma Okul Eğitimi programı kapsamında kabul edilen “2015-1- TR01- KA201-021420” numaralı ve “Strategies for Talented and Gifted Pupils’ Teachers” başlıklı Türkiye, Çekya, İtalya ve Almanya’nın birlikte yürüttüğü proje gereğince okul öncesi öğretmenleri için hazırlanan anket formları kullanılarak sınıflarında tanılanmış üstün yetenekli/zekâlı çocuklar olan ya da bu yönde gözlemleri olan öğretmenlerin üstün yetenekli/zekâlı ve tipik gelişim gösteren çocukların bireysel yetenek, ilgi ve becerilerini belirlemek, geliştirmek ve motivasyonlarını arttırmak üzere yaptıkları çalışmaların karşılaştırılmalı olarak incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Bu bağlamda kapsayıcı okul öncesi eğitim ortamında görev yapan öğretmenlerin görüşlerinin elde edilebilmesi adına dört bölümden oluşan bir anket formu oluşturulmuştur. Anket formunun ilk bölümü katılımcıların demografik bilgilerine yönelik olurken ikinci bölümde 5’li likert tipi sorular öğretmenlere sunulmuştur. Üçüncü ve dördüncü bölümler ise öğretmenlerin belirlenen konulardaki görüşlerini detaylı bir şekilde almak için açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Bu çalışmada söz konusu anket formunun üçüncü bölümünde yer alan açık uçlu sorular ele alınmıştır.

Veri toplama aracı olarak öğretmenlere sunulacak soruların hazırlık aşamasında araştırmacının alt problemlerine yönelik olarak değişkenleri ile ilişkili olacak şekilde literatüre dayandırarak verilerin elde edilmesine yönelik madde havuzu oluşturması gerekmektedir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Bu çalışma tüm ortak ülkelerde de uygulanacağı için madde havuzu oluşturulması amacıyla dört ülkede görev yapan okul öncesi eğitimi, psikolojik rehberlik danışmanlık ve ölçme-değerlendirme uzmanları literatür taraması yaparak kültürel farklılıklar da göz önünde bulundurularak çalışmanın amacına yönelik soruları hazırlamış ve diğer ortakların görüşüne sunmuştur. Oluşturulan madde havuzundaki maddelerin kapsam geçerliliğinin değerlendirilebilmesi için bir uzman değerlendirme formu oluşturulmuştur. Oluşturulan form üç okul öncesi eğitimi, iki psikolojik danışmanlık ve rehberlik, iki ölçme-değerlendirme alan uzmanının görüşlerine sunulmuştur. Uzmanlardan gelen geri bildirimler ışığında, ülkeler arasında yer alan kültürel-çevresel farklılıklar ve söz konusu

ülkelerin milli eğitim bakanlıklarının yönetmelikleri doğrultusunda uygulamaya dönük kısıtlamaları içeren sorular çalışmadan çıkarılmıştır. Ön uygulama için üzerinde gerekli düzenlemeler yapılan sorular İngilizceye çevrilerek iki İngilizce dil uzmanı tarafından yeniden incelenmiş ve dört bölümden oluşan anket formunun nihai hâli verilmiştir.

Proje kapsamında geliştirilen ve üçüncü bölümünde yer alan açık uçlu soruların yanıtlarının bu çalışmada kullanıldığı anketteki soruların farklı özellikleri veya aynı özelliği ölçüp ölçmemesinin belirlenebilmesi için bir ön uygulama yapılmasına karar verilmiştir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2014). Bu sebeple oluşturulan soruların ön denemesini yapmak için her ülkeden beşer katılımcıya ulaşılmıştır. Katılımcılardan gelen geri bildirimler doğrultusunda soruların anlaşılabilirliği ve uygulanabilirliği açısından bir problem görülmediği için herhangi bir değişiklik yapılmadan uygulama aşamasına geçilmiştir.

Uygulamada kullanılan formun ilk bölümü demografik bilgilerden, ikinci bölümü ise yirmi beş maddelik 5’li likert tipi sorulardan oluşmaktadır. Hazırlanan anketin üçüncü bölümünde öğretmenlerin kısa cevaplar hâlinde üç soruyu yanıtlaması beklenirken, son bölümünde kapsayıcı okul öncesi eğitim ortamında görev yapan öğretmenlerin görüşleri beş açık uçlu soru ile irdelenmiştir. Bu çalışmanın amacını oluşturan üçüncü bölümde öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların bireysel yetenek, ilgi, becerilerini belirlemek, geliştirmek ve motivasyonlarını arttırmak için neler yaptıklarını ve hangi stratejileri kullandıklarını belirlemeye yönelik üç soru bulunmaktadır.

Veri Toplama Süreci

Veri toplama araçları öğretmenlere dağıtılmış ve her uygulama sırasında da çalışmaya yeterli özenin gösterilmesi için öğretmenlerin yanında birer araştırmacı bulunmuştur. Öğretmenlerin tüm yanıtları yazılı olarak alınmıştır. Projenin her bir partner ülkesi, kendi verilerini toplamış ve verilerin online transferinin sağlanabilmesi adına oluşturulan excel formuna verileri girmiştir.

Veri Analizi

Bu çalışmada sistematik aynı zamanda da esnek bir araştırma deseni olan nitel araştırma tercih edilmiştir. Öğretmenlerin hazırlanmış anket formunun üçüncü bölümünde yer alan açık uçlu sorulara vermiş oldukları yanıtların analizi ise içerik analizi yapılarak yorumlanmıştır. Yapılan içerik analizinde amaç, verilerin açıklanmasına yardımcı olacak kavramlara ve var olan ilişkiyi belirleyebilmektir. Bu kavramların ve ilişkilerin belirlenmesi sürecinde de 1-verileri kodlama, 2- temaları bulma, 3-kodları ve temaları düzenleme ve 4- bulguları tanımlama ve yorumlama olarak ifade edilen dört aşamanın takip edilmesi gerekliliği vurgulanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Her bir partner ülke tarafından toplanan veriler excel dosyasına aktarılırken her bir katılımcı için Ö1, Ö2, ...Ö200 şeklinde kod isimler kullanılmıştır. Her bir veri iki okul öncesi alan uzmanı ve ölçme-değerlendirme uzmanı tarafından incelenmeye alınmıştır. Kapsayıcı eğitim ortamında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin belirtilen konulardaki çalışmalarına ilişkin görüşleri içerik analizi yapılarak kodlanmış ve çeşitli kategoriler altında ele alınmıştır. İçerik analizi yapılırken açık ve gizli içerik kullanılarak kodlamalar yapılmış ve çalışmanın geçerlik-güvenirliği desteklenmiştir. Çalışmanın güvenilirliğini arttırmak için içerik analizi konusunda araştırma grubunun dışından bir uzmanın daha görüşünün alınması, iki uzmanın kodlar konusunda %80 oranında fikir birliğine ulaşması gerekmektedir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2014). Bu çalışma için de iki alan uzmanı tarafından yapılan kodlamalar sonucunda puanlayıcılar arası güvenilirlik değeri %86.79 olarak bulunmuştur.

Araştırmada ele alınan üç soru için kategorilerden elde edilen tema sayıları sırasıyla yedi, sekiz ve altıdır. Her bir soru için oluşturulan birer tema ve bu temanın altında ele alınan kategoriler Tablo2’de belirtilmiştir.

Tablo 2. Her Bir Soru İçin Birer Tema ve Kategori Örnekleme

Sorular	Kategoriler	Temalar
Soru 1: Çocukların bireysel yetenek, ilgi, becerilerini belirlemek için kullanılan çalışmalar	*Gözlem *Değerlendirme *Yetenek testi kullanma *Test ve geribildirim *Tanılama	Gelişimi Gözleme, İzleme ve Değerlendirme
Soru 2: Çocukların bireysel yetenek, ilgi, becerilerini geliştirmek için kullanılan çalışmalar	*Veli iş birliği *Uzman yardımı alma *İlkokullarla iş birliği	İş birliği
Soru 3: Çocukların motivasyonlarını artırmak için yapılan çalışmalar	*Merkez zenginleştirme *Uygulamalı eğitim ortamı *Farklı araç- gereç *Materyal	Eğitim Ortamı

Bütün bu alanlardaki yaptıkları çalışmalar kategorize edilirken öğretmenlerin birden fazla görüşü dikkate alındığından kategoriler öğretmenlerin belirttikleri görüşlere ilişkin kodlamalar dikkate alınarak gerçekleştirilmiştir. Buna ek olarak öğretmenler birden fazla kategoriye içeren cevaplar verdiği için katılımcı sayısı ile frekans dağılımı örtüşmemektedir.

BULGULAR

Türkiye, Çekya, İtalya ve Almanya'da kapsayıcı okul öncesi eğitim ortamlarında görev yapan öğretmenlerin çocukların bireysel yetenek, ilgi ve becerilerini belirlemek ve geliştirmek ile öğrenmeye karşı motivasyonlarını arttırmak için yaptıkları çalışmalar aşağıda araştırma soruları doğrultusunda sırasıyla ele alınmıştır.

Tablo 3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocukların Bireysel Yetenek, İlgi ve Becerilerini Belirlemek İçin Yaptıkları Çalışmaların Dağılımı

Kategori	Türkiye		Çekya		İtalya		Almanya	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Gelişimi Gözleme, İzleme ve Değerlendirme	12	25.5	34	50.8	19	32.2	29	65.9
Bireysel Eğitim	3	6.4	7	10.4	9	15.2	3	6.8
Eğitim Ortamı Hazırlama	8	17.0	3	4.5	5	8.5	-	-
Öğretim Yöntem ve Teknikleri	11	23.4	2	3.0	6	10.2	1	2.3
Etkinlik Yapma ve Çeşitlendirme	6	12.8	9	13.4	12	20.3	7	15.9
Davranış Yönetimi	3	6.4	8	11.9	7	11.9	3	6.8
İşbirliği	4	8.5	4	6.0	1	1.7	1	2.3

Tablo 3'te Türkiye'de öğretmenlerin görüşlerinin %25.5'i çocukların gelişimini gözleme, tanılama prosedürleri ve yetenek testleri yoluyla gelişimlerini izleme ve değerlendirme ile ilgiliyken %23.4'ü farklı yöntemler kullanma, grup çalışması, akran eğitimi, araştırma yapma gibi çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmak yoluyla çocukların bireysel yetenek, ilgi ve becerilerini belirledikleri yönündedir. Türk öğretmenlerin çocukların bireysel yeteneklerini belirlemekle ilgili olarak belirttikleri bazı görüşleri şöyle sıralanabilir: Ö3 “Çocuklar için fen, matematik ve sanat etkinlikleri hazırlarım, etkinlikler sırasında soru cevap yöntemi kullanırım”; Ö2, 3, 4, 7, 9 ise “çocukları gözlemlerim”; Ö11, 14, 18, 35 “Oyun ortamında gözlemlerim.” Ö2, 12, 45 “öğrenme merkezlerini zenginleştiririm.”

Çekya'daki öğretmenlerin de görüşlerinin %50.8'i çocukların gelişimini gözleme, izleme ve değerlendirme yoluyla; %13.4'ü sınıflarında farklı etkinlikler hazırlama, oyun, deney, drama, anadili etkinliği, sanat etkinliği, çalışma yaprakları, ürün oluşturma gibi çeşitli etkinlikler hazırlayıp uygulayarak çocukların bireysel yetenek ve ilgilerini belirlediklerini ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin bu konudaki söylediklerinden bazı örnekler: Ö51, 92 “değerlendirme yaparım ve çocukların portfolyolarını hazırlarım”; Ö58 “istedikleri resimleri çizmelerine ve ürünler oluşturmalarına fırsat veririm, kendi oyunlarını organize etme imkânı vererek, rol oynama/drama etkinliklerine ağırlık veririm.” Ö18, 21, 28,

“meslektaşlarımla ve uzmanlarla iş birliği yaparım”; Ö62, 64, 94, 99 “bireysel yaklaşım sergilerim” şeklinde sıralanabilir.

İtalya’da çocukların bireysel yetenek ve ilgilerini belirlemek için okul öncesi öğretmenlerin görüşlerinin %32.2’si Türkiye ve Çekya’da olduğu gibi gelişimi gözleme, izleme ve değerlendirmeyi; %20.3’ü farklı etkinlikler hazırlayıp uygulamayı; %15.2’si bireysel eğitim uygulamaları yapmayı tercih ettiklerini göstermektedir. İtalyan öğretmenlerin görüşlerine ilişkin örnekler şöyle özetlenebilir: Ö101, 102, 103, 106, 109, 112, 114, 119, 135, 136, 139, 145, 146, 150 “Etkinlikler sırasında gözlemlerim/ Davranışlarını sistematik olarak gözlemlerim.”; Ö110, 115, 122, 123 “Etkinlikleri çeşitlendiririm.”; Ö116, 125 “Yaratıcılıklarını kullanmalarını sağlarım”; Ö129, 134, 136, 138, 140 “Sınıftaki materyal, oyun ve oyuncakları çeşitlendiririm.”

Almanya’da ise okul öncesi öğretmenlerin görüşlerinin %65’i diğer ülkelerde olduğu gibi çocukların gelişimini gözleme, izleme ve değerlendirme yoluyla; %15.9’u farklı etkinlikler hazırlayıp uygulayarak ve % 6.8’i bireysel eğitim olanakları ve aynı oranda davranış yönetimine önem vererek çocukların bireysel yetenek ve ilgilerini belirlediklerini işaret etmektedir. Öğretmenlerin belirttikleri görüşleri şöyle örneklendirilebilir: Ö151, 152, 153 “Farklı öğrenme etkinlikleri uygularım.”; Ö154, 155, 156, 157, 158, 159, 161, 166, 167, 169, 172, 178, 180, 181, 187, 191, 192, 193, 194 “Gözlem yaparım.”; Ö157, 160, 165, 171, 195, 197 “Değerlendirme yaparım/portfolyo hazırlarım.”

Tablo 4’te okul öncesi öğretmenlerinin çocukların bireysel yetenek ve ilgilerini, zekâ ve yeteneklerini belirledikten sonra bunları geliştirmek için yaptıkları çalışmalara ilişkin görüşlerinin dağılımına yer verilmektedir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Çocukların Bireysel Yetenek, İlgi ve Becerilerini Geliştirmek İçin Yaptıkları Çalışmaların Dağılımı

Kategori	Türkiye		Çekya		İtalya		Almanya	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Bireysel Eğitim	1	3.0	18	39.2	10	16.1	2	5.4
Eğitim Ortamı Hazırlama	9	26.5	8	17.4	6	9.7	10	27.1
Güdüleme	6	17.6	1	2.2	11	17.7	1	2.7
Öğretim Yöntem ve Teknikleri	4	11.8	2	4.3	12	19.4	9	24.3
Etkinlik Yapma ve Çeşitlendirme	10	29.4	7	15.2	16	25.8	11	29.7
İletişim/Etkileşim	1	2.9	-	-	6	9.7	-	-
İşbirliği	1	2.9	6	13.0	-	-	3	8.1
Değerlendirme	2	5.9	4	8.7	1	1.6	1	2.7

Tablo 4'ten elde edilen bulgulara göre Türkiye'de öğretmenlerin görüşlerinin %29.4'ünün farklı etkinlikler planlayıp uygulayarak çocukların bireysel ilgi ve yeteneklerini geliştirmeye çalıştıklarını göstermektedir. Türkiye'de öğretmenler en az değerlendirme; bireysel öğrenme ve çalışma imkânı sunma, çocuk merkezlilik, hayal gücünü kullanmalarını destekleme yoluyla bireysel eğitim imkânı sunarak, iletişim/etkileşim fırsatları tanıyarak ve iş birliği yaparak çocukların yetenek, ilgi ve becerilerini geliştirdiklerini ifade etmişlerdir. Ö3, 5, 9, 34, 41, 49, farklı etkinlikler planlarım”, Ö3, 6, 9, 34, 41, 50 “Farklı öğretim yöntem ve teknikleri (beyin fırtınası, altı şapka, proje, deneme-yanılma vb.) uygulayım.” Ö3, 17, 38, “Ailelerle görüşme yaparım/iş birliği yaparım.” Ö3, 16, 39, 44 “Eğitim ortamını düzenlerim.” ifadeleri öğretmenlerin görüşlerine örnek olarak sunulabilmektedir.

Çekya'daki durum ise öğretmen görüşlerinin %15.2'sinin farklı etkinlikler planlama, oyun, deney, drama, kitap okuma, sanat, müzik etkinlikleri yapma gibi çeşitli etkinlikler planlayıp uygulama yönündedir. Çekya'daki öğretmenler en az farklı yöntem ve teknikleri uygulama, grup çalışması yapma, araştırma yapma gibi öğretim yöntem ve tekniklerini çeşitlendirme ve güdüleme ile ilgili çalışma yaptıklarını belirtirken iletişim/etkileşime yönelik hiçbir girişimde bulunmadıklarını ifade etmişlerdir. Bu ifadelere ilişkin örnekler

şunlardır: Ö51, 82, 96 “Ailelerle iş birliği yaparım.”; Ö62, 64, 65, 68, 72, 78 “Bireysel yeteneklerine göre etkinlikleri farklılaştırırım”; Ö58, 59, 60, 62, 72, 84 “Yaratıcı ortam oluştururum/ortamı zenginleştiririm.”

İtalya’da öğretmenlerin görüşlerinin %25.8’i farklı etkinlikler planlayıp uygulayarak, %19.4’ü öğretim yöntem ve teknikleri kullanarak, %17.7’si çeşitli pekiştireçler kullanarak güdüleme yoluyla çocukların mevcut potansiyellerini geliştirmeye ilişkin çalışmalar yaptıklarını ortaya koymaktadır. Örnekler ise Ö102, 111, 121, 122, 141 “zengin ve uyarıcı bir eğitim içeriği oluşturarak çocukların aktif katılımını sağlayan eğitsel oyunlar uygulayım.”; Ö114, 121, 128, 138, 147, 150 “Grup çalışmaları yaparım.”; Ö108, 112, 113, 116, 127, 131, 132, 136, 141, 148 “Çember zamanı, beyin fırtınası, işbirlikli oyunlar, eğitsel oyunlar, yaratıcı etkinlikler uygulayım.” şeklinde belirtilmiştir.

Almanya’da ise çocukların bireysel yetenek ve ilgilerini geliştirme konusunda okul öncesi öğretmenlerin görüşlerinin %29.7’si farklı etkinlikler hazırlayıp uygulama, %27.1’i eğitim ortamında düzenlemeler yapma ile ilgiliyken Almanya’daki öğretmenlerin en az işbirliği, bireysel eğitim, güdüleme ve değerlendirme ile ilgili çalışma yaptıkları iletişim/etkileşimle ilgili hiçbir girişimde bulunmadıkları görülmektedir. Öğretmenlerin kullanmış olduğu örnek ifadeler; Ö155, 157, 186 “Bireysel eğitim yaparım/bireysel görevler veririm.” Ö156, 168, 171, 197, 199 “Farklı materyaller sunarım.” Ö163, 185, 191, 195, 196 “Farklı yaşlardan gruplar oluştururum.”

Son olarak bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin çocukların motivasyonunu arttırmak için yaptıkları çalışmalara ilişkin görüşleri incelenmiş ve bu görüşlere ve dağılımına Tablo 5’te yer verilmiştir. Yapılan içerik analizi sonucunda, Türkiye’de okul öncesi öğretmenlerinin çocukların motivasyonunu arttırmak konusundaki görüşlerinin %50’sinin sorumluluk verme, yanlışlar hakkında konuşma, pekiştireç verme gibi güdülemeye ilişkin stratejiler kullanma üzerineyken, Türkiye’de öğretmenlerin en az farklı yöntem ve teknikler kullanma, grup çalışması ve akran eğitimi gibi öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma ve bireysel çalışma imkânı sunma, bireysel görüşme gibi bireysel eğitim imkânı sunma ile ilgili çocukların öğrenmeye ilişkin motivasyonlarını arttırmak üzere çalışma yaptıklarını belirtirlerken oyun, drama, kitap okuma, müzik,

değişik etkinlikler yapma gibi etkinlikleri çeşitlendirme konusunda hiç çaba sarf etmedikleri görülmektedir. Öğretmenlerin kullandıkları ifadeler: Ö2, 23, 30 “Farklı yöntem ve teknikler (beyin fırtınası, altı şapka, buluş yoluyla öğrenme, proje, SCAMPER, deneme-yanılma vb.) kullandırım.”; Ö3, 17, 41, 49 “Kendini ifade etme fırsatı (ilgi, yetenek, beceri, fikirlerini dinleme, imkân sağlama, sunum yapma, soru sorma vb.) tanırım.”; Ö7, 9, 15, 37, 50 “Güdülerim/teşvik ederim/geri bildirim veririm/sözel pekiştireç sunarım.” şeklinde örneklendirilebilir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Çocukların Motivasyonlarını Arttırmak İçin Yaptıkları Çalışmaların Dağılımı

Kategori	Türkiye		Çekya		İtalya		Almanya	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Bireysel Eğitim	1	2.9	9	23.1	9	14.8	2	5.4
Eğitim Ortamı Hazırlama	5	14.7	5	12.8	4	6.6	1	2.7
Güdüleme	17	50.0	8	20.5	23	37.7	15	40.5
Öğretim Yöntem ve Teknikleri	4	11.8	6	15.4	7	11.5	5	13.5
Etkinlik Yapma ve Çeşitlendirme	-	-	11	28.2	9	14.8	1	2.7
İletişim/Etkileşim	7	20.6	-	-	9	14.8	13	35.1

Tablo 5, Çekya’da okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin %28.2’si farklı etkinlikler planlayıp uygulayarak, %23.1’i ise bireysel eğitim fırsatları tanıyarak, çocukların motivasyonlarını arttırmanın mümkün olduğunu göstermektedir. Kullanılan ifadelere ilişkin örnekler şunlardır: Ö51, 52, 54, 58 “Bireysel ilgi ve yetenekleri doğrultusunda motive ederim.”; Ö62, 79, 89 “teşvik ederim/ödül veririm/pozitif yaklaşım sergilerim/pozitif geribildirim veririm.”; Ö67, 71, 75, 88, 95 “Farklı etkinlikler (hikâyeler, şarkılar, şiirler, dramatik etkinlikler) sunarım.”

İtalya’da okul öncesi öğretmenlerinin çocukların motivasyonlarını arttırmaya ve etkinliklere katılımlarını desteklemeye ilişkin görüşlerinin %37.7’si güdülemeye dayalı stratejiler kullanmak iken, burada öğretmenler en az öğretim yöntem ve teknikleri kullanma ve eğitim ortamı hazırlama ile ilgili çocukların motivasyonunu artırıcı çalışma

yapmaktadırlar. İtalyan öğretmenlerin görüşleri: Ö101, 121, 123, 127, 141 “En iyi öğrenmeyi sağlayan eğlenceyi unutmadan çocuklarda merak, sürpriz ve duygusal katılımı uyandırmaya çalışıyorum.”; Ö109, 114, 121, 125, 131, 133, 136 “Sözel pekiştireç veririm/başarılarını ödüllendiririm/teşvik ederim/geri bildirim veririm.”; Ö124, 126, 128, 132, 137, 139, 146 “Onların ilgi alanlarına göre farklı faaliyetlerde bulunmaya çalışıyorum.” olarak örneklendirilebilir.

Almanya’da ise öğretmenlerin görüşlerinin %40.5’i güdülemeye ilişkin stratejileri, %35.1’i iletişim ve etkileşim yollarını, %13.5’i öğretim yöntem ve tekniklerini etkili kullanarak çocukların motivasyonlarını arttırabildiklerini ve etkinliklere katılımlarını sağlayabildiklerini ortaya koymaktadır. Alman öğretmenlerin görüşlerine ilişkin örnekler şu şekilde sıralanabilir: Ö151, 152, 155, 162, 168, 169, 170, 174, 175, 181 “pozitif geribildirim veririm/sözel pekiştireç sunarım/teşvik ederim.” Ö158, 167, 171, 174, 186, 198, 200 “Çocukların materyalleri ve etkinlikleri seçmesine fırsat veririm.”

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada kapsayıcı okul öncesi eğitim ortamlarında görev yapan öğretmenlerin çocukların bireysel yetenek, ilgi ve becerilerini belirlemek ve geliştirmek ile öğrenmeye karşı motivasyonlarını arttırmak için yaptıkları çalışmalar incelenmiştir.

Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, bütün ülkelerdeki okul öncesi öğretmenlerinin en yüksek oranda çocukların gelişimlerini gözleyerek, izleyerek ve değerlendirerek onların bireysel yetenek, ilgi ve becerilerini belirlemeye yönelik çalışmalar yaptıkları belirlenmiştir. Ancak yapılan incelemeler sonucunda en az değerlendirmeye ilgili kodlamalar yapıldığı görülmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin özellikle gelişimi gözlemlemeleri ve bu süreci izlemeleri son derece önemli olmakla birlikte bu sürecin sonucunda çocuklardaki değişimlerin ortaya koyan değerlendirme basamağının da dikkate alınması gerekmektedir.

Öğretmenlerin sahip olması gereken nitelik ve yeterlikler açısından farklı ülkelerdeki uygulamalarda bu kapsamda benzerlikler olsa da yeterliklerin yapılandırılmasında ve

ortaya konulmasında farklı modeller kullanıldığı görülmektedir (Ministerial Council on Education, 2003; TDA, 2007; Colker, 2008; MEB, 2008; The Teacher Council, 2009). Ancak öğretmenlerin temel olarak sahip olması gereken yeterlikler açısından bakıldığında bunlardan birisinin öğretmen; sınıfında bulunan çocukların sosyal-duygusal, bilişsel, dil, fiziksel ve kültürel anlamda gelişim düzeylerini, öğrenme biçimlerini, bireysel, ilgi ve gereksinimlerini bunun yanında güçlü ve zayıf yönlerini bilmeleri olan “çocuğu tanıması” olduğu görülmektedir. Bu bağlamda gelişimin en hızlı olduğu okul öncesi dönem içerisinde çocukları gözlemleyerek ilgi, yetenek ve beceri düzeylerini belirlemek ve eğitim sürecinde buna dönük önlemler almak son derece önemlidir (MEB, 2006). Bir diğer yeterlik ise, öğrenme ve gelişimi izleme ve değerlendirmedir. Öğretimin ayrılmaz bir parçası olarak kabul edilen değerlendirme, her öğrenme sürecinde ve öğrenmenin sonunda mutlaka kontrol görevini üstlenecek şekilde yapılması gerekmektedir. Ancak okul öncesi dönemde çocukların dikkat sürelerinin kısa olmasından ve okuma yazma bilmediklerinden dolayı öğretmenin bu tip değerlendirme çalışmalarını oldukça dikkatle ve özenle hazırlaması, ek olarak da alternatif değerlendirme yöntem ve tekniklerini geliştirmesi ve uygulaması gerekmektedir (Brown, Bull ve Pendlebury, 1997; Bowman, Donovan ve Burns, 2000; MEB, 2008). Bu durum tipik gelişim gösteren çocuklar kadar belki de daha fazla üstün yetenekli/ zekâlı çocuklar için de önem taşımaktadır. Dolayısıyla okul öncesi öğretmenin her şeyden önce özellikle eğitim-öğretim yılı başında sınıfındaki her bir çocuğu gözlemleyerek kaydedeceği gelişim gözlem formları kapsayıcı eğitim ortamının oluşması açısından temel çıkış noktasıdır.

Çalışmanın ikinci boyutu olan çocukların bireysel yetenek, ilgi ve becerilerini geliştirmek için yaptıkları çalışmalarla ilgili öğretmenlerin görüşleri sonucu elde edilen bulgular incelendiğinde ülkeden ülkeye oranlarda farklılık olsa da öğretmenlerin, üstün yetenekli/zekâlı çocukların tipik gelişim gösteren yaşlıları ile birlikte bireysel farklılıklarına yönelik olarak eğitim fırsatları sunarak, çocukların yetenek ve ilgileri doğrultusunda farklı etkinlikler planlayıp uygulayarak, çeşitli yöntem ve teknikler kullanarak eğitim ortamlarında farklı düzenlemeler yaparak (Clark, 2002; McAlpine,

2004; Needham, 2010), bireysel yetenek, ilgi ve becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmaları görülmektedir. Çünkü Coleman'ın (1996) da belirttiği gibi her bir öğrencinin kendine has bir grup sosyal ve duygusal ihtiyaçları olacaktır (Coleman'dan aktaran Schulte, 2001) ve bunları karşılayabilmek için de öğretmenlerin çocukların bireysel ilgi ve ihtiyaçlarını belirleyip geliştirmeleri gerekmektedir. Ancak öğretmenlerin bütün bu çabalarının daha çok çocukların bilişsel gelişimleri ve akademik becerileri ile ilgili olduğu görülmektedir. Literatür incelendiğinde gelişimin bir bütün olduğu ve bütün gelişim alanlarına eşdeğerde önem verilmesi gerektiği her zaman vurgulanmaktadır (Berk, 2013; Trawick-Smith, 2014; Santrock, 2014). Üstün yetenekli/zekâlı çocukların bilişsel gelişimlerinin diğer gelişimlerinden daha erken ve hızlı ilerlemesine işaret eden eş zamansız gelişimleri nedeniyle aslında sosyal ve duygusal açıdan çok daha fazla desteğe ihtiyaç duydukları bilinmektedir (Morelock, 1992). Üstün yetenekli/zekâlı çocukların bu özellikleri onlara sunulması gereken eğitim olanaklarının oldukça dikkatle ele alınmasını gerektirmektedir. Bununla birlikte bu imkânların sağlanabilmesi için de üstün yetenekli/zekâlı çocuklara akranları ile birlikte oldukları kapsayıcı eğitim ortamları sunarak sosyal ve duygusal gelişimlerinin desteklenebileceği vurgulanmaktadır (Bain, Bliss, Choate ve Sager Brown, 2007; Corso, 2007; Needham, 2012).

Elde edilen bulgular genel olarak incelendiğinde öğretmenlerin çocukların öğrenmeye karşı motivasyonlarını artırmak üzere yaptıkları çalışmaların, ülkelere göre oranları değişmekle birlikte olumlu pekiştiriciler kullanma, çocuklar arası etkileşimi ve çevrelerindeki insanlarla olan iletişimlerini destekleme ve farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanma başlıkları altında toplandığı görülmektedir. Needham (2010) da üstün yetenekli/zekâlı çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerinin sağlanmasında, başkaları ile ilişkilerin başlatılıp devam ettirilmesinin, yaşanan çatışmalarının çözümlenmesinin, duyguları ve ihtiyaçları hakkında uygun bir biçimde konuşulmasının önemli hedefler olduğu belirtmiştir. Mead'ın (1954) da belirttiği gibi üstün yetenekli/ zekâlı çocuğun kendisine has özel yeteneğini deneyimleme olanağı bulması, onu maddi ve manevi birçok ödül ve övgüden daha çok kamçılacaktır (Mead'den aktaran Clark, 2015). Bu sebeple de öğretmenler çocukların bireysel yetenekleri kapsamında ona imkânlar sunarak onun

ufkunu açıp başka fikirlerden beslenmesi için motivasyonunu desteklemiş olacaktır. Literatür incelendiğinde, okul öncesi dönemde sunulan öğrenme ortamları ile çocukların motivasyonunu geliştirmenin, onun gelecekteki öğrenme performansı üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu bilinmektedir (Theodotou, 2014). Ayrıca üstün yetenekli/zekâlı çocukların olası karşılayamadıkları sosyal ve duygusal ihtiyaçlarını tolere edebilmek ve motivasyonlarını artırabilmek adına müfredata ek aktivitelerin sunulması, farklı hobilere sahip olunması, çeşitli fiziksel aktiviteler içerisinde bulunulması ve çocukların birbirleri ile zaman geçirebilecekleri ortamlarının sağlanması üstün yetenekli/zekâlı çocukların sosyal beceri ve ihtiyaçlarını karşılayabilecek olumlu stratejiler olarak ifade edilmektedir (Cross,1997). Yapılan çalışmalarda; motivasyonu geliştirmek için çocukların ilgilerine göre hazırlanan etkinliklere katılan çocukların öğrenme, performans, sebat, yaratıcılık, özgüven, canlılık ve genel refahı konularında olumlu gelişmeler olduğunu belirtilmektedirler (Ryan ve Deci, 2015; Özbey ve Dağlıoğlu, 2017). Bu bağlamda gerek tipik gelişim gösteren gerekse üstün yetenekli/zekâlı çocukların öğrenmeye karşı motivasyonlarını artırma konusunda öğretmenlere büyük görev düşmektedir.

Öneriler

Sonuç olarak araştırmanın nitel bir çalışma olması ve ülkelerden sınırlı sayıda öğretmenin görüşü dikkate alınması nedeniyle elde edilen bulgular çalışma grubu ile sınırlıdır. Ancak bundan sonraki çalışmalar açısından özel eğitimin temel ilkelerinden biri olan erken teşhis ve erken eğitime başlama düşünüldüğünde okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli/zekâlı çocuklar konusunda bilinçlendirilmesi gerekmektedir. Bunun yanı sıra bu çocukların diğer akranları ile birlikte oldukları eğitim ortamlarında bütün çocukların gelişimlerini en üst noktada gerçekleştirebilecekleri bireysel yetenek, ilgi ve becerilerini belirleyip buna göre uygun eğitim imkânları sunulması gerekmektedir. Bu bağlamda özellikle farklı eğitim yaklaşımları ve stratejilerinin denenmesi, eğitim ortamının bu yaklaşım ve stratejiler doğrultusundan düzenlenmesi, kullanılan yöntem ve tekniklerin çeşitlendirilmesi, farklı yetenek ve becerileri farklı düzeylerde destekleyecek çalışma ve etkinlikler yapılması, tüm çocukların bireysel ilgi ve yetenekleri doğrultusunda gelişimsel ve eğitimsel ihtiyaçlarının olabildiğince karşılanmaya ve motivasyonlarının artırılmaya

alışılması yararlı olacaktır. Buna ek olarak tüm bu süreçler takip edilirken gerek çocukların gerek uygulamaların etkin ve verimli bir Şekilde değerlendirmesinin yapılması gerekli olacaktır. Söz konusu değerlendirmenin içerisinde hem çocuklar hem de oğretmenler için öz değerlendirmenin yapılmasının sağlanması karşılıklı olarak motivasyonu artıracak ve çocukların gelişimlerine bir destek daha sağlamış olacaktır. Bu bağlamda okul müdürlüklerinin farklı kişi ve kurumlarla ya da gönüllü kurum ve kuruluşlarla iş birliği yaparak çeşitli çalışma ve projeler üretmeleri çocukların yüksek yararı dikkate alınarak gelişimlerini en üst noktada gerçekleştirmelerine yardımcı olacaktır.

KAYNAKLAR

- Ataman, A. (2003). *Üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar*. Ataman, A. (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş* (s. 175-197) içinde. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Berk, L. (2013). *Bebekler ve çocuklar* (Çev. Işıkoğlu Erdoğan, N.). Ankara: Nobel.
- Bain, S. K., Bliss, S. L., Choate, S. M. and Sager Brown, K. (2007). Serving children who are gifted: Perceptions of undergraduates planning to become teachers. *Journal for the Education of the gifted*, 30(4), 450-478.
- Baykoç, N., Aydemir, D. and Uyaroğlu, B. (2013a). Analyzing the effectiveness of nb interest and ability domains weekendspecial group programs for gifted and talented students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 89, 171 – 175.
- Baykoç, N., Uyaroğlu, B., Aydemir, D. and Seval, Ç. (2013b). A new dimension in education of Turkish gifted children. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 47, 2005 – 2009.
- Bowman, B. T., Donovan, M. S. and Burns, M. S. (2000). *Eager to learn: Educating our preschoolers*. Washington DC: National Academies Press.
- Brown, G., Bull, J. and Pendlebury, M. (1997). *Assessing student learning in higher education*. London: Routledge
- Büyüköztürk, Ş, Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Clark, B. (2002). *Growing up gifted* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Clark, B. (2015). *Üstün zekâlı olarak büyümek*. (Çev. Kaya, F. ve Uğurlu, Ü.). Ankara: Nobel.
- Colker, L. J. (2008). Twelve Characteristics of Effective Early Childhood Teachers. *NAEYC, Beyond the Journal*, 3 (6), 1-6.
- Corso, R. M. (2007). Practices for enhancing children's social- emotional development and preventing challenging behavior. *Gifted Child Today*, 30(3), 51-56.
- Coşar, G., Çetinkaya, Y. and Çetinkaya, Ç. (2015). Investigating the pre-school training for gifted and talented students on gifted school teachers' view. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 3(1), 13-21.

- Creswell, J. W. (2014). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (Çev. Demir, S. B). Ankara: Eğiten kitap.
- Cross, T. L. (1997). Psychological and social aspects of educating gifted students. *Peabody Journal of Education*, 72(3/4), 180- 200.
- Cukierkorn, J. R., Karnes, F. A. and Manning, S. J. (2007). Serving the Preschool Gifted Child: "Programming and Resources". *Roeper Review*, 29 (4), 271-276 (EJ929839).
- Çağlar, D. (2004). Üstün zekâlı çocukların eğitim modelleri. *Seçilmiş makaleler kitabı 1. Türkiye üstün yetenekli çocuklar kongresi*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Çetinkaya, Ç. (2014). Selection and/or peer-review under responsibility of Academic World Education and The effect of gifted students' creative problem solving program on creative thinking. *Social and Behavioral Sciences*, 116, 3722 – 3726.
- Dağlıoğlu, H. E. (2015). *Erken çocuklukta üstün yetenek*. Şahin, F. (Ed.), *Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların eğitimi* (s. 75- 96) içinde Ankara: PegemA
- Dağlıoğlu, H. E. and Suveren, S. (2013). The role of teacher and family opinions in identifying gifted kindergarten children and the consistence of these views with children's actual performance. *Educational Science: Theory and Practice*, 13(1), 431-453.
- Kaya, F. (2015). Teachers' conceptions of giftedness and special needs of gifted students. *Education and Science*, 40(177), 59-74.
- Kıncal R. Y., Abacı, R., Çetinkaya, Ç., Uşak, M. and İnci, G. (2013). Unusual topics in pre-school gifted and talented children. *International Journal of Educational Science*, 5(3), 179-186.
- Koshy, V. (2002). *Teaching gifted children 4-7*. London: David Fulton Publishers Ltd.
- Matthews, D. J. and Foster, J. F. (2004). *Being smart about gifted children*. Arizona: Great Potential Press.
- McAlpine, L. (2004). Designing learning as well as teaching: *A Research-Based Model for Instruction that Emphasizes Learner Practice*. *Active Learning in Higher Education*, 5(2), 119-134.
- MEB (2006). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Ankara: MEB Yayınevi.

- MEB (2008). *Öğretmen yeterlikleri: Öğretmenlik yeterlikleri genel ve özel alan yeterlikleri*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Metin, N. (1999). *Üstün yetenekli çocuklar*. Ankara: Öz Aşama Matbaacılık.
- Metin, N., Kangal Bencik, S. and Uyaroğlu, B. (2012). A pilot study of pre-school children with high potential. *Third National Congress of Gifted Children in Turkey 14-16 November 2012 Hacettepe University Proceeding Book* (177-182). Ankara: Hacettepe University.
- Ministerial Council on Education, (2003). *A national framework for Professional standarts for teaching*. Australia: MCEETYA.
- Morelock, M. (1992). "Giftedness: The view from within". *Understanding Our Gifted*, 4(3), 11-15.
- Needham, V.C. (2010). *Primary teachers' perceptions of the social and emotional aspects of gifted and talented education* (Unpublished master thesis). The departement of Teaching and Learning, New Zealand.
- Needham, V. C. (2012). Primary teachers' perceptions of the social and emotional aspects of gifted and talented education. *APEX: The New Zealand Journal of Gifted Education*, 17(1), 1-18.
- Özbey, S. and Dağlıoğlu, H.E. (2017). Adaptation study of the motivation scale for the preschool children (DMQ18). *International Journal of Academic Research*, 4(2-1), 1-8.
- Reis, S. M., and Renzulli, J. S. (2003). Research related to the schoolwide enrichment triad model. *Gifted Education International*, 18(1), 15-39.
- Renzulli, J. S. (1986). *The treering conception of giftedness: A developmental model for creative productivity*. *Conception of giftedness* press Syndicate of University of Cambridge. Cambridge.
- Renzulli, J. S. (2004). What makes a problem real: stalking the illusive meaning of qualitative differences in gifted education. VanTassel-Baska, J. (Ed.), *Curriculum for gifted and talented students*. (45-65) in California. U.S.: CorwinPress.
- Renzulli, J. S. (2005). Applying gifted education pedagogy to total talent development for all students. *Theory into Practice*, 44(2), 80-89.
doi:10.1207/s15430421tip4402_2.

- Ryan, R. M., and Deci, E. L. (2015). "Toward a social psychology of assimilation: self-determination theory in cognitive development and education". Sokol, B. W., Grouzet, F. M. E. and Muller, U. (Ed). *Self Regulation and Autonomy: Social and Developmental Dimensions of Human Conduct* (p. 191–207) in New York, NY: Cambridge University Press.
- Sak, U. (2013). *Üstün zekalılar*. Ankara: Vize.
- Sanrock, J. W. (2014). *Yaşam boyu gelişim; gelişim psikolojisi (Gözden geçirilmiş yeni basım)* (Çev. Yüksel, G.). Ankara: Nobel.
- Saranlı, A. G. and Metin, E. N. (2014). The Effects of the SENG parent education model on parents and gifted children, *Education and Science*, 39(175), 1-13.
- Sawyer, H. A. (2016). *Perceptions of teachers from rural school districts regarding the identification and programs for gifted students* (Unpublished doctoral dissertation). The Faculty of the School of Education, Innovation and Continuing Studies.
- Saygılı, G. (2014). Problem-Solving skills employed by gifted children and their peers in public primary schools in Turkey. *Social and Behavior and Personality: An International Journal*, 42(1), 53-63. doi: <https://doi.org/10.2224/sbp.2014.42.0.S53>
- Schulte, D. R. (2001). *Primary teachers' attitudes, perceptions, and beliefs about gifted students* (Unpublished master thesis). the Department of Teacher Education, Michigan
- Son, Y. (2014). *Korean elementary teachers' perceptions of giftedness and support for talent Students* (Unpublished master thesis). The Faculty of The School of Education, Virginia.
- Tantay, Ş. and Kurt, O. (2014). Research on Istanbul Beyazıt Ford Otosan primary school for gifted or talented children. *Social and Behavioral Sciences*, 152, 1022 – 1028.
- TDA (2007). *Professional standarts for teachers: Qualified teacher status*. London: Author.
- The Teacher Council (2009). *Codes of Professional conduct for teachers*. Ireland.
- Theodotou, E. (2014). Early years education: are young students intrinsically or Extrinsically motivated towards school activities? A discussion about the effects of rewards on young children's learning. *Research In Teacher Education*, 4(1), 17–21.

- Trawick- Smith, J. (2014). *Erken çocukluk döneminde gelişim: Çok kültürlü bir bakış açısı (Gözden geçirilmiş yeni basım)* (Çev. Akman, B.). Ankara: Nobel.
- Van-Tassel-Baska, J. and Stanbaugh, T. (2010). Challenges and Possibilities for Serving Gifted Learners in the Regular Classroom. *Theory Into Practice*, 44(3), 211-217.
- Versteynen, L. (2005). *Issues in the social and emotional adjustment of gifted children: What does the literature say?*
<http://www.giftedchildren.org.nz/apex/v13art04.p> adresinden erişilmiştir.
- Yıldırım A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (8.baskı)*. Ankara: Seçkin.

SUMMARY

Aim

The gifted/talented children exhibit considerable differences from their peers, therefore they need different opportunities to support their education, as well as their talents, interests and potentials in addition to the educational opportunities in which they benefit with their typically developed peers. Taking into account the uniqueness of the needs of children along with family and environmental factors, teachers need to be able to differentiate their general education programs academically and to employ educational methods to help children improve their potential for success (Cukierkorn, Karnes & Manning, 2007; Sak, 2013). The literature emphasizes the implementation of enriched programs in inclusive educational environments aimed at educating gifted/talented children, especially younger aged children, in terms of their abilities, interests and capacities without separating from their peers. There were studies involving the opinions of teachers about gifted/talented children in the world, whereas in these studies it seems that the target group covers the age groups after the early childhood (Schulte, 2001; Son, 2014; Sawyer, 2016). For this reason, a European Union Project was developed in Turkey as the coordinator in which strategies for teachers working in inclusive educational settings were developed in pre-school and primary school. The partner countries were Germany, Czech Republic and Italy. The aim of the research is to determine what teachers are doing in the context of pre-school settings in these countries to identify and develop individual talents, interests and skills of gifted/talented children and typically developing children and to improve their motivation.

Methodology

In this study, the phenomenological case study was preferred as the research design. The study was conducted at four different countries; Turkey, Czech Republic, Italy and Germany which are the partner countries of the project. The sample of the study was defined as purposive sampling because the teachers were the participants who are working with gifted/talented and typically developing children at the inclusive preschool and who are English speakers, as well. The study group consisted of 50 teachers from each country and 200 teachers in total. These teachers' opinions were taken with open-ended questions in questionnaires that was prepared by the researchers. The items were determined by each partner countries and there was an item pool. After the assessment of the experts of preschool education, assessment and evaluation, psychological counseling and guidance, the final version of the questions was completed. The open-ended question part of the questionnaire was filled by all participants. These participants were coded as Ö1, Ö2, ...Ö200 while their answers were transcribed in the excel file.

After all data were gathered from four countries, the content analysis was used for the data analysis. As final step, seven themes for the first question, eight themes for the second questions were organized while six themes were determined for the last research question of this study.

Findings

According to findings; at the highest level in all countries, teachers observe and evaluate the development of children to determine their individual abilities, interests and skills. However, as a result of the content analysis made within this study, it is seen that the coding related to the assessment is very limited. In this context, the observation of teacher of children's development is very crucial, while they need to pay more attention to the assessment at the end of whole process. Another result of the study is that, teachers prefer to set different educational opportunities and activities, to make different arrangements in educational environments using a variety of methods and techniques (Needham 2010; McAlpine, 2004; Clark, 2002) to develop individual skills, ability and interest of gifted/talented children. Finally, teachers explained that they use positive reinforcement, enhance interaction and communication between peers and others, prefer to use different teaching methods and techniques to increase motivation of gifted/talented children.

Results and Discussion

Because the research is a qualitative study, the findings are limited to the study group, and the view of the limited number of teachers is taken into account in the countries. As a result of this research, especially the testing of different educational approaches and strategies, regulating the educational environment based on them, using different methods and techniques, conducting studies and activities to support different levels of different skills and abilities of all children will be helpful to meet their developmental and educational needs and to motivate them. In addition, while all these processes are being pursued, it will be necessary to make effective and efficient evaluation of both the development of children and the applications in the classrooms. If both teachers and children could do self- assessment, it will be very beneficial for the mutual motivation of them in the classroom. At that point, administrators should plan and organize different workshops and projects with the help of variable NGOs, institutions etcetera to foster talented and gifted children's development.

Dokuz Tip Mizaç Modeli ile Aktif Müzik Eğitimi Uygulamalarının İlişkisi

The Nine Type Temperament Models Relationship with Active Music Education Applications

Kıvanç AYCAN¹

¹Erciyes Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Müzik Bölümü,
kivancaycan@yahoo.com

Makalenin Geliş Tarihi: 22.09.2017

Yayına Kabul Tarihi: 08.12.2017

ÖZ

Bu çalışma Erciyes Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, müzik bölümü öğrencilerinin mizaçları ile aktif müzik eğitimi yöntemlerini tercihleri arasında ilişkiyi araştırmak için yapılmıştır. Araştırmanın amacı müzik öğretmenleri aday aday katılımcıların mizaç tipini öncelikle keşfetmesidir. Daha sonra katılımcıların ileride eğitim vereceği gurubun mizacını keşfederek neden, niçin, nasıl, hangi eğitim seviyesinde, nerede ve kimlerle vereceğini analiz etmesidir. Çalışma 2016- 2017 öğretim yılı, bahar döneminde, Erciyes Üniversitesi pedagojik formasyon sertifika programı kapsamında özel öğretim yöntemleri (ÖÖY) dersini alan n=21 öğrenciyle yapılmıştır. Katılımcılara Dokuz tip mizaç model testi uygulanmıştır. Test verilerini derinlemesine anlamak için 2 kısımdan oluşan yapılandırılmış bir görüşme formu uygulanmıştır. Formun 1. kısmı bireyleri tanıma, 2. kısmı testler hakkında katılımcı öğrencilerin görüşlerini almak amacıyla sorulmuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre bireylerin mizaç modeli dikkate alınarak bir eğitim verilmelidir. Bireylerin mizaçları ile öğrenme durumları arasındaki ilişkinin keşfedilmesi için aktif müzik eğitimi metotlarından faydalanılmalıdır.

Anahtar Sözcükler: Elementer, DTMM, Aktif Müzik Eğitimi Metotları, MAXQDA 11+

ABSTRACT

This study was carried out in Erciyes University, Faculty of Fine Arts, to investigate the relationship between temperament and active music education methods of music students' preferences. The aim of the research is to discover the temperament type of the candidates for music teacher candidates first. It is then necessary to analyze the reason why, how, at what level of education, where, and by whom, the participants will discover the temperament in the future that they will train. The study was conducted in a 2016-2017 academic year in the spring semester with n = 21 students attending the private teaching methods course within the pedagogical formation certificate program of Erciyes University. Participants 9 types of temperament model test were applied. In order to understand the test data in depth, a structured interview form consisting of 2 parts was applied. The first part of the questionnaire was asked to identify the individuals and Second part was asked to take the opinions of the participant students about the tests. According to the results of the research, a training should be given considering

the temperament model of the individuals. Active music education methods should be exploited to explore the relationship between individual temperament and learning situations.

Keywords: *Elementary Music, NTTM, Active Music Education Methods, MAXQDA 11+*

GİRİŞ

Kuralları ve koşulları katılımcılar, öğrenciler ya da bireyler tarafından belirlenen; keşfederek, içselleştirerek ve deneyimleyerek yapılacak bir müzik eğitiminin bireylerin özgüvenini arttıracacağı, ayrıca farklı ortam ve koşullara uyum sağlama becerisi edindireceği bir gerçektir. Ancak günümüzde Türkiye’de müzik eğitiminde bireyin sadece bilişsel ve akademik yönünün geliştirmesine çalışılmaktadır. Öğrencinin aktif bir şekilde müzik dersine katılması yerine birkaç istisnai durum dışında müzik dersi sadece *blokflüt* çalarak ya da notaları ezberleyerek, sıralarda öğrenciler oturtularak bu ezberlerin çalınıp, tekrar edildiği bir durumdan ibarettir. Bu noktada üniversitelerde verilen akademik müzik eğitiminin neyi, ne kadar karşıladığı ve bu eğitimden neyin beklendiği irdelenmelidir. Ayrıca müzik dersinden bireylerin, velilerin ve eğitim sisteminin beklentilerinin sadece akademik düzeyde olduğu bir durumda bireylerin kendini keşfetmesi, müziği içselleştirmesi ve de deneyimlemesi beklenemez.

Bireyin olumlu ve olumsuz özelliklerini deneyimleyebilmesi için müzik, resim ve beden eğitimi gibi dersler bir bütün olarak fayda sağlamaktadır. Bu derslerin günümüzde bir birleşimi ve kesişim noktası olarak düşünebilecek *Orff-Schulwerk yaklaşımı, elementer müzik; müzik ve hareket eğitimi uygulamaları, Kodaly ve Dalkroze metotları* müzik öğretmeni adaylarına yeterince verilmelidir. Ancak özellikle eğitim fakülteleri, güzel sanatlar anabilim dalları, müzik bilim dallarında bu yaklaşım ve metotlar eğitim müziği besteleme teknikleri, oyun-dans ve müzik ile özel öğretim yöntemleri dersleri özelinde işlenebilmektedir. Ancak *elementer müzikler* müzik bölümlerinde ses eğitimi derslerinde de ele alınabilir. Bir şarkının elementer olarak işlenişi, öğrenilmesi ve öğretilmesi bu derslerde de mümkün olabilir. *Orff-Schulwerk* yaklaşımına göre ele alınan şarkılar (Andante, 2015; Gürgen, 2007; Uçan, 2003) incelendiğinde şarkıların ve bu şarkıların çalışma şeklinin müzik eğitiminde nasıl, hangi içerikle ve hangi aşamada verileceği önem taşımaktadır (Aycan, 2017).

Elementer müzik ve hareket uygulamalarını aktarmak için Aycan (2017)'in yaptığı *hareket, konuşma ve şarkı söyleme odaklı ses eğitimi uygulamaları* isimli eylem araştırmasında ses eğitimi dersinin interaktif (kuralları ve koşulları katılımcılar ile etkileşimle belirlenen) bir şekilde işlenmesiyle daha kalıcı bir öğrenme sağlanmıştır. Dolayısıyla ses eğitimi çalışmalarına geçilmeden önce birtakım ısınma ve nefes çalışmalarının hareket ederek yapılmasının vücut dilinin anlaşılmasına katkı sağladığı görülmüştür. Konuşan, ayak adımlarıyla *ritim* tutup dans eden, *beden perküsyonu* ile *ritim duygusu* gelişen bireylerin kelimeleri beden perküsyonu ile kodlayarak daha iyi öğrendikleri görülmüştür. Ancak bu çalışmaya katılan 20 kişilik öğrenci grubunun küçük bir kısmı ses eğitimi dersinin *Orff okul yaklaşımına* göre interaktif işlenmesinin gerekliliğini anlamamış, çalışmaları basit ve sebepsiz bulan öğrencilerin olması sebebiyle araştırma olumsuz etkilenmiştir. Katılımcı öğrenciler bu olumsuzlukları ortadan kaldırmak için ses eğitimi dersinde hareket, konuşma ve şarkı söyleme odaklı uygulamaların belli bir program dâhilinde (temel müzik eğitimi anabilimdalı, ses eğitimi programı gibi) yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Programlı bir müzik eğitiminin gerçekleştirilebilmesi için bireylerin kişisel öğrenme şekillerinin ve mizaçlarının anlaşılması önem taşımaktadır.

(Yılmaz, Gençer, Ünal, ve Aydemir, 2014)'e göre Enneagram Sistemi'nin yorumlanmasıyla yeni bir mizaç modeli olan Dokuz Tip Mizaç Modeli (DTMM) oluşturulmuştur. Enneagram ile DTMM arasındaki benzerlikler ve farkları, dokuz temel mizaç tipi ve bu tiplerin stres ve rahatlama durumlarında sergiledikleri normalden farklı davranış ve tutumları açıklamışlardır. Aynı zamanda DTMM'yi, insan davranışlarının sebeplerini açıklayabilecek, *psikiyatri*, *psikoloji* ve *eğitim* alanlarında hem araştırma hem de pratikte kullanılabilecek yeni ve bütüncül bir model olarak ortaya koymuşlardır. Yılmaz, Gençer, ve Aydemir (2011)' e göre DTMM, ES'nin savları olan dokuz temel tipin varlığını, bir çember üzerinde 1'den 9'a kadar numaralarla sembolize edilen bu tiplerin iki yanındaki tipin temel mizaç tipine etki ve katkıda bulunduğunu (kanat etkisi), tiplerin aşırı stres ve rahatlama durumlarında ortalamada gösterdikleri davranış örüntülerinin dışında davranışlar gösterdiklerini (stres ve rahat hattı-mizacın salına

bilirliği öne sürmektedir. Bununla birlikte DTMM ES'den farklı olarak, tiplerin *kişilik tipleri* olarak tanımlanmasına karşı çıkar. Aslında tipler doğuştan gelen özellikler kümesini (huy) ifade ettiği için mizaç tipleri olarak adlandırılmalıdır. Ayrıca tipler tek bir mizaç özelliği üzerinden tanımlanamaz. DTMM, ES yorumcularının göz ardı ettikleri mizaç, karakter ve kişilik kavramlarına bir bütünlük ilişkisi içinde açıklık getirmiştir.

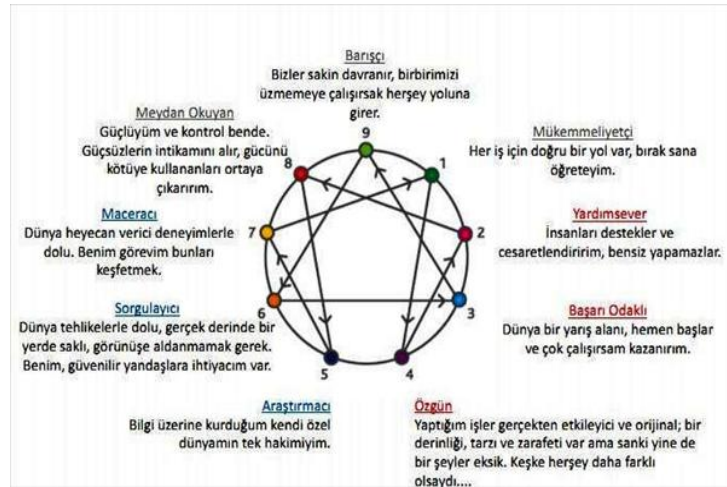
DTMM'de bir çember üzerinde 1'den 9'a kadar numaralarla sembolize edilen mizaç tipleri şu şekildedir (Şekil1). Kusursuzluk ve düzen arayan: *kusursuzluğu arayan mizaç modeli* (DTMM 1), sevgi ve ilgi arayan: *duyguları hissetmeyi arayan mizaç modeli* (DTMM 2), başarı ve popülerlik imajı arayan: *hayran olunacak mizaç modeli* (DTMM 3), bireysellik ve özgünlük arayan: *duyguların anlamını arayan mizaç modeli* (DTMM 4), bilgi ve uzmanlaşma arayan: *bilginin anlamını arayan mizaç modeli* (DTMM 5), güven ve emniyet arayan: *entelektüel dinginlik arayan mizaç modeli* (DTMM 6), yenilik ve haz arayan: *keşfetmenin hazzını arayan mizaç modeli* (DTMM 7), güç ve hâkimiyet arayan: *mutlak güç arayan mizaç modeli* (DTMM 8), huzur ve sükûnet arayan: *duyumsal hareket arayan mizaç modeli* (DTMM 9)'dir (Logia, 2014a; Selçuk ve Yılmaz, 2015; Yılmaz ve Gençler, 2014).



Şekil 1: DTMM tipleri çemberi

(http://www.bilfen.com/haber/ilkogretim_okullari/bilfen-sancaktepe-ilkokulu/9-tip-mizac-modeli.html, 2017)

DTMM'ye göre bireyler aşırı stres ve rahatlama durumunda; temel mizacımdan farklı bir mizaç tipinin olumsuz ve olumlu mizaç özelliklerini sergileme eğilimindedir. Birey normal şartlara döndüğünde ise; streste ve rahatta sergilediği görünümünden kendi temel mizaç tipine ait görünüm ve mekanizmalara dönmektedir (Yılmaz, Gençler, Ünal, ve Aydemir, 2014) (Şekil 2). Örneğin; Yılmaz, Gençler, Ünal, ve Aydemir (2014)'e göre "*Kusursuzluğu Arayan*" (DTM1) mizaç tipindeki bir birey, normal şartlarda ciddi, gergin, katı, prensipli, her zaman en doğruyu yapmaya çalışan ve çevresinde gördüğü hata ve eksiklere müdahale eden biridir. Oysa bu birey; rahatladığı durumlarda kontrolü gevşetip, "*Keşfetmenin Hazzını Arayan*" (DTM7) mizaç tipinin neşeli, keyifli ve şakacı olma gibi olumlu özelliklerini sergiler. Stres durumunda ise; ideallerinin, hayatı geliştirme ve düzeltme çabalarının çevresi tarafından anlaşılmadığını düşünüp, "*Duyguların Anlamını Arayan*" (DTM4) mizaç tipinin içe kapanma, durgunlaşma ve melankoli gibi olumsuz özelliklerini sergiler. Bireylerin stres ve rahat durumlarında mizaç tiplerine dair kişilik görünümündeki değişiklikler, kişiliğin bir çeşit denge durumunu (psikolojik homeostazi) koruma çabası olarak değerlendirilebilir (Yılmaz, Gençler, Ünal, et al., 2014).



Şekil 2: DTMM 1'den 9'a kadar temel mizaç tipleri ile bunlara etki ve katkıda bulunan (kanat etkisi) mizaçlar (Özeren, 2017)

Mizaç, karakter ve kişilik kavramları ile bireyler arası farklılıklar birçok disiplin tarafından ele alınmıştır. Tarih boyunca insan davranışlarının nedenlerini anlamak ve bireyler arası farklılıkları açıklamak, psikolojinin temel konusu olmuştur. İnsan davranışlarının nedenlerini ve bireysel farklılıkları mizaç kavramı ile açıklayan Hipokrat ve Galen'in beden sıvılarıyla ilişkilendirdikleri dört mizaç yapısından günümüze dek, mizaç ve kişilikle ilgili birçok çalışma yapılmıştır (Clark, 2005; Demirel Yılmaz, Gençler, Ünal, ve Aydemir, 2014; Rothbart, Ahadi, ve Evans, 2000). Yapılan bu örnek olay çalışmasında ise bireylerin davranışlarının doğası anlaşılmaya, bireysel farklılıkları mizaçları üzerinden anlaşılmaya ve açıklanmaya çalışılmıştır. Bireylerin olumlu ya da olumsuz davranışlarının doğası (mizaçları) anlaşılabilirken daha etkili bir müzik eğitiminin nasıl verilebileceği araştırılmıştır. Bu eğitimi verecek kişilerinde olumlu ve olumsuz davranışlarının doğasının (mizaçları) ne olduğu ve eğitim verilen gruba nasıl sağlıklı bir iletişim kurulabileceği irdelenmiştir.

Bu çalışmanın gerçekleştirildiği *Özel Öğretim Yöntemleri* dersi 1998 yılında gerçekleştirilen yükseköğretimin yeniden yapılandırma sürecinde ve sonrasında eğitim fakültelerini daha işlevsel kılmak için konulan derslerden birisidir. 1998 yapılanması ile *özel öğretim yöntemleri* alanının bir disiplin olarak tanımlanması ve bu alanda elemanlar yetiştirilmesi, özel öğretim yöntemleri dersinin saatinin artırılması ve alanın uzmanları tarafından okutulmasının önemi vurgulanmıştır (Özevin, 2010b; YÖK, 1998). Çalışmada ders saatinin artırılması ve alanın uzmanları tarafından verilmesi önerilen pedagojik formasyon sertifika programı, özel öğretim yöntemleri dersinde müzik bölümü öğrencileri ile ilk defa bir mizaç modeline dayanarak aktif müzik eğitimi yöntemlerinin etkisi teorik ve uygulamalı olarak çalışılmıştır. Mizaç özelliklerini bilerek verilecek bir eğitimin öğretmen ve öğrenci ilişkisini olumlu yönde etkileyeceği beklenmiştir. Bu şekilde verilen eğitim modern müzik eğitimi yaklaşımları ve yapılandırmacı eğitim yaklaşımı ile uyumluluk gösterecektir. Bireyin kendini tanıması, keşfetmesi ve çevresi ile olumlu ilişkiler kurması için aktif müzik eğitiminin etkili bir çalışma ortamı sağlaması beklenmektedir.

Her alanın kendine has yapısı, bu alanın nasıl öğretilceği ile ilgili özel öğretim yöntemlerini bilmeyi gerektirir. Sosyal bilimler, fen bilimleri veya güzel sanatlar eğitimlerinin, hatta güzel sanatlar eğitimi adı altında birleştirilen resim ve müzik eğitiminin birbirinden farklı öğretim yöntemleri olması doğaldır. Müzik, soyut bir sanat alanı olduğu için diğer alanların özel öğretim yöntemlerinden farklı düzenlemeler gerektirir. Müzik alanındaki konuların çeşitliliği, özellikle neyin öğretilceğini ve aktif öğrenme tekniklerinin nasıl kullanılacağını bilmeyi gerektirir. Müzik alanındaki konuların çeşitliliği aslında seçilen konunun nasıl öğretilceğinin önemli olduğunu göstermektedir. Ayrıca sık sık bireysel değerlendirme yapma durumu, değerlendirmenin nasıl yapılacağı konusunda diğer alanlara göre önemli farklılıkların görülmesine neden olmaktadır. Değişik yetenek düzeylerinde karşımıza çıkan öğrencilerin düzeylerine uygun müzik yaşantıları yaratmak ve doğru değerlendirmeleri yapmak bilginin yanı sıra daha üst düzeyde beceri gerektirmektedir. Bu da müzik öğretmenliği lisans programlarındaki özel öğretim yöntemleri derslerinin niteliği ve uygulanma şekli ile doğrudan ilişkilidir (Özevin, 2010a).

Araştırmanın Amacı

Yapılan bu durum (örnek olay) çalışmasında araştırmacının 2015-2016 eğitim-öğretim yılında yaptığı *hareket, konuşma ve şarkı söyleme odaklı ses eğitimi uygulamaları* isimli eylem araştırmasında yaşanan olumsuzlukları ortadan kaldırmak ve programlı bir eğitim vermek amaçlanmıştır. Bu sebeple *Dokuz Tip Mizaç Modeli* (DTMM) testinden yararlanılmıştır. Çalışmaya katılacak öğrenciler ve çalışmayı yapacak öğretmenin mizaçlarını tespit ederek daha sağlıklı bir öğrenme ortamı oluşturmak hedeflenmiştir. Ayrıca katılımcı öğrencilerin ileride eğitim verecekleri grubun mizacını keşfederek neden, niçin, nasıl, hangi eğitim seviyesinde, nerede ve kimlerle vereceğini analiz etmeleri hedeflenmiştir.

DTMM'nin bu çalışmada tercih edilme sebebi Logia (2014b)' a göre kişinin huyunun doğuştan gelen, yaşam boyu değişmeyen, temel motivasyon ve algımızı belirleyen bir temel yapıtaşı olmasındandır. Ancak cinsiyet, yaş, zekâ ve genetik yapıya göre şekillenen aile, *eğitim*, kültür, yaşanan olaylar inanç vb. şeylerle değişiklik gösteren

karakter ve kişiliğin araştırılması gereklidir. Logia (2014b)' a göre kişinin mizacını anlamadan sadece karakter ve kişiliğine bakarak yanlış değerlendirilme yapılabilir. Eğer bireyin mizacı bilinirse yaşamdaki temel amacının ne olduğu; algısal özellikleri; motivasyon kaynakları ve olaylara nasıl baktığı bilinir ve sağlıklı bir iletişim kurula bilinir.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Çalışma güncel bir olguyu kendi yaşam çerçevesi içinde ele aldığı, sınırlarının kesin belli olmadığı, olgu ve içinde bulunduğu içerik arasında birden fazla kanıt ve veri kaynağı olduğu için bir durum (örnek olay) çalışmasıdır (Şimşek ve Yıldırım 2013; Yin, 1984). Bu çalışma özel öğretim yöntemleri dersi içinde çalışılan aktif müzik öğretimi yöntemleri gibi güncel bir olguyu katılımcı bireylerin mizaçları çerçevesinde ele almaktadır. Ayrıca *DTMM testi*, öğrencileri gözlemleyerek tutulan notlar, ses kayıtları olarak odak grup görüşmesi yapmak gibi birden fazla kanıt ve veri kaynağı kullanıldığı için karma metodun kullanıldığı bir araştırmadır.

Örnekleme

2016-2017 öğretim yılı, bahar döneminde, Erciyes Üniversitesi pedagojik formasyon sertifika programı kapsamında özel öğretim yöntemleri dersini alan n=21 öğrenci çalışma grubunu oluşturmuştur. Katılımcılar güzel sanatlar fakültesi, müzik bölümü öğrencilerinden not ortalaması, mezuniyet durumu gibi kısıtlara göre pedagojik formasyon programına dahil olanlardan rastgele bir örnekleme ile seçilmiştir.

Veri Toplama Aracı ve Uygulama

2016-2017 öğretim yılında Erciyes Üniversitesi, eğitim fakültesi, pedagojik formasyon sertifika programında müzik bölümü öğrencilerine 1 günde ve 4 saat üst üste verilen özel öğretim yöntemleri dersi 7 hafta teorik, 7 hafta uygulamalı işlenmiştir. Orff yaklaşımı gibi aktif bir müzik öğretim yöntemi çalışmada uygulanmıştır. Çalışmanın 7

haftalık teorik kısmı sırasında katılımcı öğrencilerin bütün aktif öğrenme kuram ve uygulamalarını araştırıp anlatmaları ve uygulamalarına çalışılmıştır. Bu sayede aktif öğrenme kuram ve uygulamalarının olumlu ve olumsuz yanlarını aralarında tartışmışlardır. Çalışmanın 7 haftalık uygulama kısmında aktif bir müzik eğitimi uygulaması olan *Orff yaklaşımı* deneyimlenmiştir. Konuşma, şarkı söyleme, müzikli ya da müziksiz oyunlar ve yaratıcı dans, beden perküsyonunu ya da eşliği ve Orff çalgılarının kullanımını içeren *Orff yaklaşımı* katılımcı öğrencilerin düzeylerine uygun müzik yaşantıları yaratmak ve doğru değerlendirme yapabilmek ve bilginin yanı sıra daha üst düzeyde becerilerin kazandırılması açısından önemlidir. Ayrıca öğrencilerin DTMM testine göre mizaçları belirlenerek, mizacın modern müzik eğitimi yöntemleri kullanımında öğrenme ve öğretme yetkinliklerine katkısı ilk kez bu çalışma ile değerlendirilmiştir.

Katılımcı öğrenciler aktif müzik öğretim yöntemleri (*Orff-Schulwerk, Dalcroze, Kodaly, Suzuki*) hakkında sunumlar yapmışlardır. Bu sunumlara ilaveten katılımcı öğrencilerden 2'sine dokuz mizaç modeli (DTMM) hakkında testi uygulamadan önce bir sunum yaptırılmıştır. Bu sunum sonrasında *mizaç nedir? Öğrenme ile mizaç arasında nasıl bir ilişki vardır? Dokuz tip mizaç modelini nasıl algılıyorlar? Mizaç modellerine günlük hayattan örnek bulabiliyorlar mı? şeklinde sorular yöneltmiş ve konu derinlemesine irdelenmeye çalışılmıştır.*

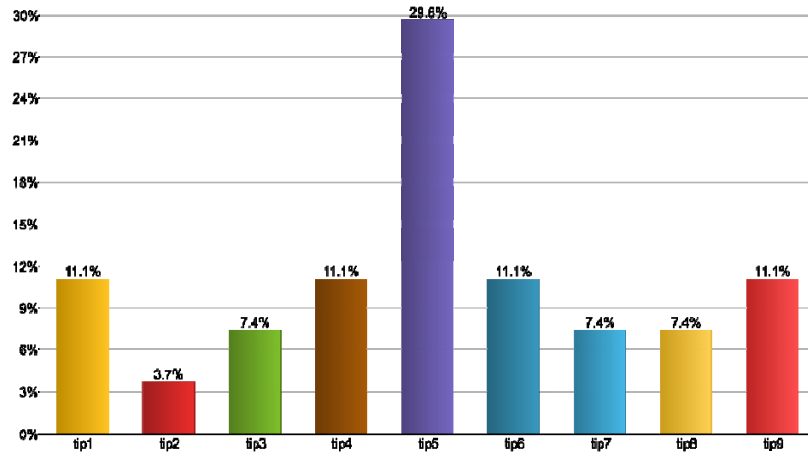
Katılımcılara tüm sunumlarını tamamladıkları 7 haftanın sonunda geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılmış (Yılmaz, Gençer, Aydemir, et al., 2014) 91 soruluk *Dokuz tip mizaç model testi* uygulanmıştır. Test, Dokuz Tip Mizaç Model Derneği'nden temin edilmiştir. Ardından aktif müzik eğitimi uygulamaları 7 hafta boyunca uygulanmıştır. Test verilerini anlamak için yarı-yapılandırılmış 2 kısımdan oluşan çevrimiçi bir görüşme formu uygulanmıştır. Formun 1. kısmı bireyleri tanıma, 2. kısmı testler hakkında katılımcı öğrencilerin görüşlerini almak amacıyla oluşturulmuştur. Veri kaybını önlemek için katılımcılarla odak grup görüşmesi yapılarak ses kayıtları alınmıştır. Ses kayıtlarının sadece bilimsel amaçla kullanılacağı belirtilerek katılımcılar

bilgilendirilmiştir. Verilerin analizi, temaların oluşturulması ve kodlayarak içerik analizi yapılması için MAXQDA 11+ nitel veri analiz programından faydalanılmıştır.

BULGULAR

Katılımcıların DTMM testine göre göre mizaç tipleri

Çalışmada katılımcılara DTMM testi uygulanarak mizaç tipleri belirlenmiş ve mizaçlarının aşağıdaki gibi bir dağılım gösterdiği bulunmuştur (Şekil 3).

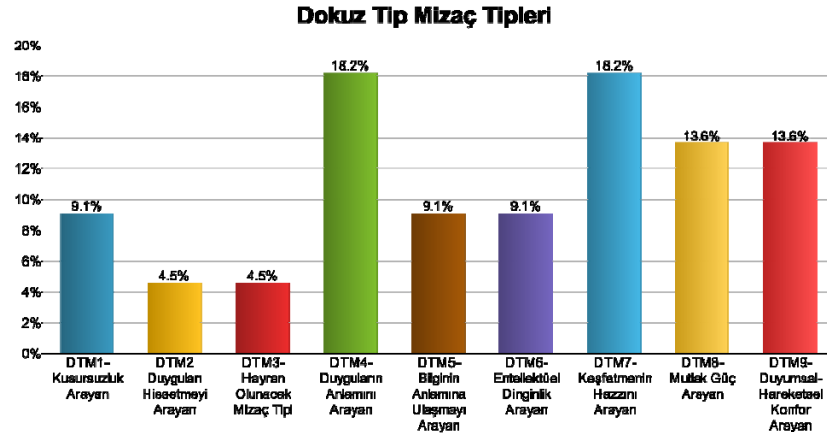


Şekil 3: Özel öğretim yöntemleri dersinde grubun ortak mizaç tipleri sonucu

SPSS verilerine göre katılımcılardan 21 kişiden 8 kişi (%29,6) *DTMM 5* (bilginin anlamını arayan mizaç modeli) mizaç modeline sahiptir. Bunu 3'er kişiyle *DTMM 1* (kusursuzluğu arayan mizaç modeli), *DTMM 4* (duyguların anlamını arayan mizaç modeli), *DTMM 6* (entelektüel dinginlik arayan mizaç modeli) ve *DTMM 9* (duyumsal hareket ve konfor arayan mizaç modeli) (% 11,1) mizaç tipleri izlemektedir.

Odak grup görüşmesine göre öğrencilerin mizaç yapıları

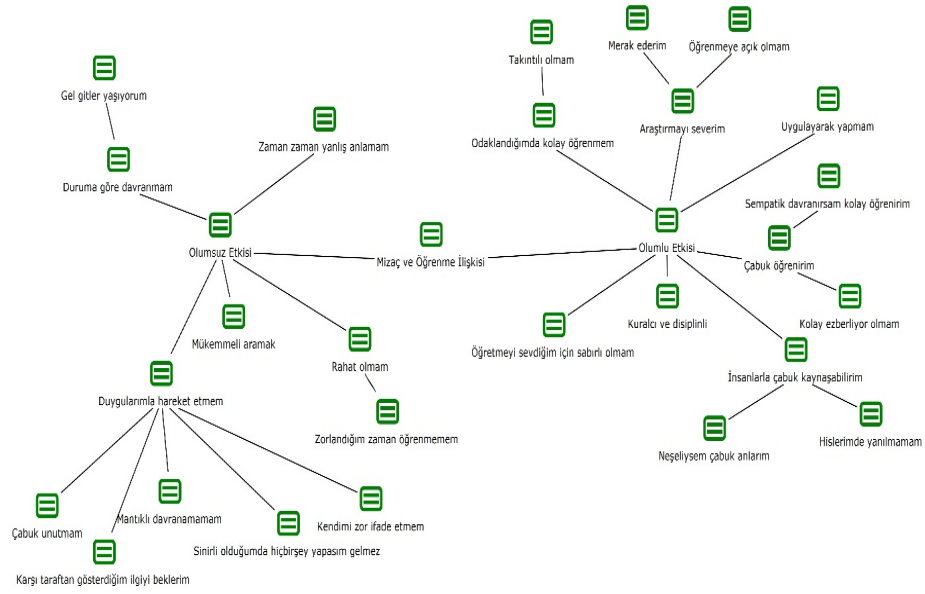
Çalışmada odak grup görüşmesi yapıldığında aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir (Şekil 4).



Şekil 4: Odak grup görüşmesine göre mizaç tipleri

Katılımcılarla yapılan odak grup görüşmesine göre 21 kişiden 4' er kişi (% 18,2) *DTMM 4* (duyguların anlamını arayan mizaç modeli) ve *DTMM 7* (keşfedilmenin hazzını arayan mizaç modeli) çıkmıştır. Bunu 3'er kişiyle *DTMM 8* (mutlak güç arayan mizaç modeli) ve *DTMM 9* (duyumsal hareket- konfor arayan mizaç modeli) izlemektedir.

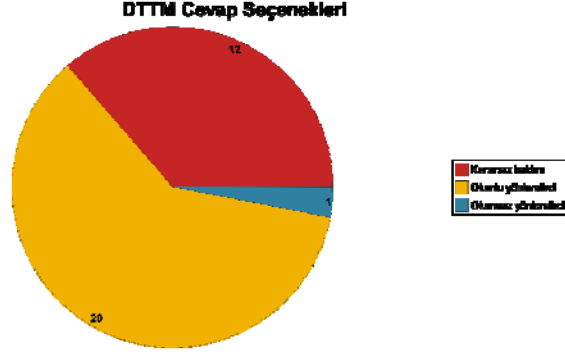
Katılımcıların herhangi bir konuyu öğrenirken mizaçlarının olumlu ya da olumsuz etkisinin olup-olmadığı



Şekil 5: Mizaç ve Öğrenme Arasındaki İlişki

Katılımcılara herhangi bir konuyu öğrenirken mizaç yapılarının olumlu ya da olumsuz etkileri olup olmadığı sorulmuştur. Cevaplar *MAXQDA 11+* programında kodlandığında olumlu mizaç özellikleri 7 kod ve 7 alt koda toplanırken, olumsuz özellikler 5 kod ve 7 alt koda toplanmıştır.

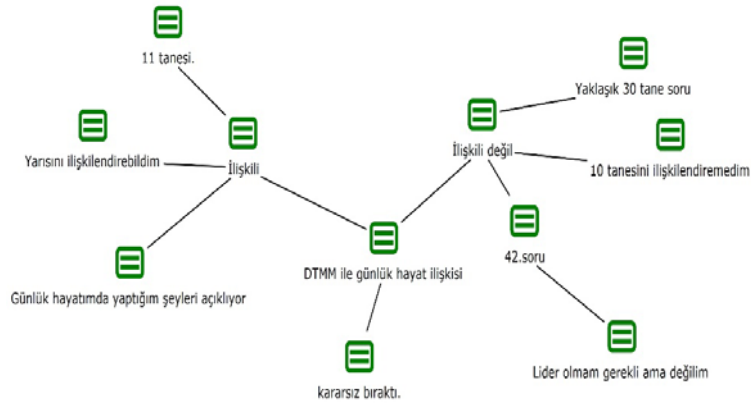
DTMM testindeki soruların cevabının 3 seçenekli olmasının olumlu veya olumsuz yönleri



Şekil 6: Dokuz Tip Mizaç Model testi cevap seçenekleri hakkında

DTMM testinde 3 cevap seçeneği 21 öğrenciden 20'sini olumlu yönlendirmiş, 12'sini kararsız bırakmış, 1 kişiyi ise olumsuz yönlendirmiştir. Kararsız kalan öğrencilerin özellikle 2 cümle ile ifade edilen ya da virgülle ayrılıp 2 cümleyle ifade edilen sorularda kararsız kaldıkları anlaşılmıştır. Cümlenin bir kısmına katılan öğrenci diğer kısmına katılmamış ya da kararsız kalmıştır.

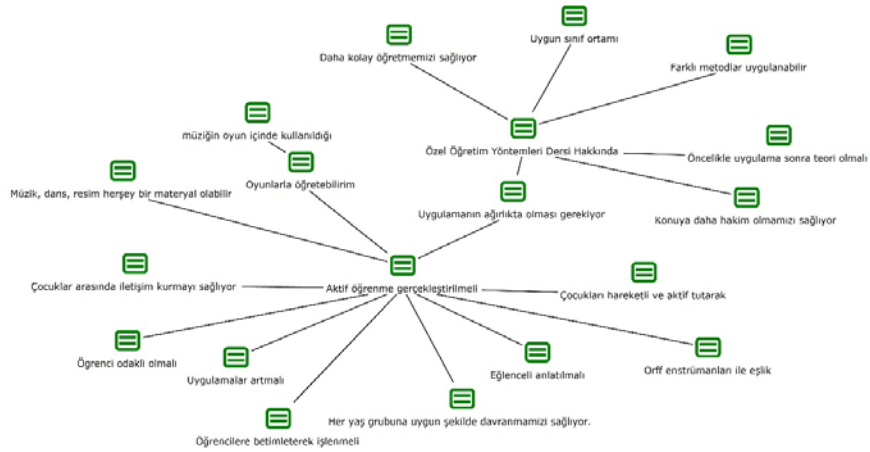
Katılımcıların DTMM testindeki 91 sorudan hangilerini günlük hayatları ile ilişkilendirdikleri, hangilerini ilişkilendiremedikleri ve nedenleri



Şekil 7: DTMM ile günlük hayat ilişkisi

DTMM testindeki soruları günlük hayatlarıyla ilişkilendirip, ilişkilendiremedikleri soruları katılımcılar 91 sorudan en fazla 30 tanesini ilişkilendiremediklerini belirtmişlerdir. Özellikle katılımcıların 42. madde de (lider ve zorlayıcı bir yapımdır) yoğunlaştıkları ve cevap verirken kararsız kaldıkları görülmektedir. Katılımcıların genel olarak soruları günlük hayatları ile ilişkilendirdikleri görülmektedir.

Katılımcıların özel öğretim yöntemleri dersindeki uygulamalar hakkında görüşleri



Şekil 8: Katılımcıların ÖÖY uygulamaları hakkında görüşleri

Katılımcı 21 öğrenciden 19'u (%80) ÖÖY dersinin uygulamalı bir ders olması gerektiğini belirtmişlerdir. Uygulamaların özel öğretim yöntemleri dersinde ağırlıklı olması gerektiğini belirten öğrenciler anlatacakları konuya bu sayede daha hâkim olduklarını, uygulamaların daha kolay öğrenmelerini sağladığını, aktif bir öğrenmenin gerçekleştiğini, müzik ve hareket eğitimi uygulamalarının yapılması için uygun bir sınıf ortamının oluşturulması gerektiğini belirtmişlerdir. 1 öğrenci öncelikle yapılacak uygulamaların ardından teorik bilgilerin de verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Uygulamanın ağırlıkta olduğu ve *aktif bir öğrenmenin* gerçekleştiği özel öğretim yöntemleri dersinde uygulamaların daha da artırılması gerektiği, dersin bu şekilde eğitim verilecek çocuklar arasında iletişimi sağlayacağı, çocukları ders içerisinde aktif ve hareketli tutacağını, dersin öğrencilere betimletilerek, onların ifade etmesi talep edilerek işlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca özel öğretim yöntemleri dersinin oyunlarla öğretilbileceği, müzik, dans ve resim gibi her şeyin bir materyal olarak kullanılabilceğini belirtmişlerdir. Özel öğretim yöntemleri dersinde bir *elementer müzik eğitimi materyali* olan *Orff enstrümanları* ile eşlik yapılması gerektiğini belirtmişlerdir.

SONUÇLAR, ÖNERİLER VE TARTIŞMA

Sonuçlar

Araştırmanın sonuçlarına göre *DTMM* testinde 8 öğrenci *tip 5* çıkarken, odak grup görüşmesine göre sadece 2 öğrenci *DTMM 5* çıkmıştır. *DTMM* testinin istatistikî verilerine göre çalışma grubu ağırlıklı olarak *tip 5* çıkarken odak görüşmesine göre 4'er öğrenci *tip 4* ve *tip 7*, 3'er öğrenci *tip 8* ve *tip 9* çıkmıştır. Bu durum *DTMM* testindeki 3 seçenecli cevapların 21 kişilik öğrenci grubundan 12'sini kararsız bırakması ile ilişkili olabilir. Bu öğrenciler, 3 cevap seçeneğinin özellikle bazı soruları cevaplamakta yetersiz olduğundan; ara sıra, nadir gibi cevap seçenekleri olmadığından; *likert tipte* olduğu gibi daha dereceli cevaplar olmadığından ve boşluk doldurmalı cevapların

bulunmamasından kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Ancak bu noktada *DTMM* testinin cevaplarında kararsız kalan öğrencilerin net cevapları olmayan sorular olduğu yönünde bir eleştirisi de olmuştur. Katılımcı öğrenciler bu sorunun *soruların bazılarının 1 cümle ile özetlenmesi yerine virgülle ya da noktalama işareti ile ayrılarak 2 cümlede ifade edilmesinden* kaynaklandığını ifade etmişlerdir. 2 cümlede ifade edilen bir sorunun cevabının bir kısmına katılırken, bir kısmına katılmadıkları için cevaplarırken kararsız kaldıklarını belirtmişlerdir.

DTMM testindeki soruları günlük hayatlarıyla ilişkilendirip, ilişkilendiremedikleri sorular katılımcılar 91 sorudan en fazla 30 tanesini günlük hayatlarıyla ilişkilendiremediklerini belirtmişlerdir. Özellikle katılımcıların 42. madde de (lider ve zorlayıcı bir yapıya vardır) yoğunlaştıkları ve cevap verirken kararsız kaldıkları görülmektedir. Katılımcılar *DTMM* testi sorularını günlük hayatları ile % 66,1 ilişkili, % 30,6 ilişkisiz, % 3,2 kararsız kalarak değerlendirmişlerdir.

Herhangi bir konuyu öğrenirken katılımcıların mizaç yapılarının olumlu özellikleri 7 kod ve 7 alt kodda toplanırken, olumsuz özellikleri 5 kod ve 7 alt kodda toplanmıştır. Katılımcılara göre 7 olumlu mizaç özelliği araştırmayı sevmek, odaklanıldığında kolay öğrenmek, uygulayarak öğrenmek, çabuk öğrenmek, insanlarla kolay iletişim kurmak, kuralcı ve disiplinli olmak, sabırlı olmaktır. 5 olumsuz mizaç özelliği ise mükemmeli aramak, duygularla hareket etmek, duruma göre davranmak, dinlememek ve zaman zaman yanlış anlamak, rahat davranmaktır. Olumsuz mizaç özelliğinden duygularla hareket etmede yoğunlaşan 5 alt kod çabuk unutmak, karşı tarafa gösterdiği ilginin aynısını beklemek, mantıklı davranmamak, sinirlendiğinde hiçbir şeyi öğrenememek ve kendini ifade edememektir.

Katılımcıların mizaç yapılarının olumlu ve olumsuz özelliklerinin kodlarından yola çıkarak mükemmeli aramak *DTMM 1* (kusursuzluğu arayan mizaç tipi); karşı tarafa gösterdiği ilginin aynısını beklemek, mantıklı davranmamak, sinirlendiğinde hiçbir şeyi öğrenememek *DTMM 2* (duyguları hissetmeyi arayan mizaç tipi); duruma göre davranmak ya da nasıl davranılması gerekiyorsa o şekilde diplomatik/adaptif davranabilme *DTMM 3* (hayran olunacak mizaç tipi); duygularla hareket etmek *DTMM*

4 (duyguların anlamını arayan mizaç tipi); araştırmayı sevmek *DTMM 5* (bilginin anlamına ulaşmayı arayan mizaç tipi); odaklanıldığında öğrenmek, kontrollü, güven ve emniyet odaklı davranmak *DTMM 6* (entelektüel dinginlik arayan mizaç tipi); insanlarla kolay iletişim kurmak, uygulayarak öğrenmek, dinlememek ya da dinlemekten sıkılmak, zaman zaman yanlış anlamak *DTMM 7* (keşfetmenin hazzını arayan mizaç tipi); kuralcı ve disiplinli olmak *DTMM 8* (mutlak hâkimiyet arayan mizaç tipi); rahat davranmak *DTMM 9* (duyumsal- hareketsel (fiziksel) konfor arayan mizaç tipi) kodlamaları çıkmaktadır.

Katılımcı öğrencilere göre aktif bir eğitimin gerçekleştirilmesi için oyunlarla bir konuyu öğretmek önemlidir. Ancak müzikli oyunlar bu noktada tercih edilmelidir. Müzikle birlikte dans ve görsel materyallerde bu derste bir materyal olabilir. Uygulamaya dayanarak verilen bir özel öğretim yöntemleri dersinden katılımcı öğrencilerin elde ettiği deneyimlere göre örnek bir müzik eğitimi dersi şu şekilde olmalıdır: Öğrenciler arasındaki iletişimi konuşmanın ritmik yapısından faydalanarak sağlayan; müzikli oyunlar ile müzik ve hareket eğitiminin verildiği; öğrencilere konuşmanın ve dolayısıyla şarkı sözlerinin ritmik yapılarını beden perküsyonu gibi olanakları deneyerek, analiz ederek sağlayan ve *Orff enstrümanlarının* bir yardımcı materyal olarak kullanıldığı, teoriden önce uygulamaya önem verilen bir müzik dersi olmalıdır. Ayrıca yalnızca öğretmen ve öğrencinin blokflüt çalarak yapacağı bir müzik eğitimi öğrencinin müzik dersine aktif katılımını engelleyecektir.

Öneriler

Bireylerin mizaç modeli dikkate alınarak bir eğitim verilmelidir. Bireylerin mizaçları ile öğrenme durumları arasındaki ilişki keşfettirilmelidir. Bireylerin mizaçları ile öğrenme durumları arasındaki ilişkinin keşfedilmesi için aktif müzik eğitimi metotlarından faydalanabilir. Aktif müzik eğitimi metotları bireylerin mizaçlarını keşfetmeleri için kullanılabilir. Aktif müzik eğitimi metotlarını dokuz tip mizaç modeline göre hangi mizaç modelinin tercih ettiği daha geniş bir çalışma grubuyla tespit edilebilir. Aktif müzik eğitimi metotlarını dokuz tip mizaç modeline göre hangi mizaç modelinin tercih etmediği daha geniş bir çalışma grubuyla tespit edilebilir. Üniversitelerin psikolojik

danışma birimleri ile rehberlik, psikolojik danışma öğretmenliği bölümlerine öğrencilerin mizaç modellerini tespit etmek ve daha sağlıklı bir öğrenme ortamı oluşturmak için başvurula bilinir. Üniversitelerin psikolojik danışma birimleri ve rehberlik, psikolojik danışma öğretmenliği bölümleri ile koordineli çalışmalar yaparak öğrenciler başarısızlık ve üniversiteye uyum sorunları yaşamadan çözümler getirilebilir. *DTMM testinde* soruların bazılarının 1 cümle ile özetlenmesi testin daha anlaşılır olmasını sağlayabilir. *DTMM testinde* 3 cevap seçeneği dışında *ara sıra, nadir* gibi cevap seçenekleri de olabilir. *Likert* tipte derecelendirmede olduğu gibi daha dereceli cevaplar kullanılabilir ve boşluk doldurmalı cevaplar bulunabilir. *DTMM testi*ni testi çözen kişi dışında onu yakından tanıyan örneğin ailesinden birilerinin çözmesi de mizaç tipinin doğru tespit edilmesinde faydalı olacaktır. Müzikli oyunlar ile müzik ve hareket eğitimi verilmelidir. Müzik eğitimi verilecek öğrencilerle konuşma ve şarkı sözlerinin ritmik yapılarını beden perküsyonu gibi olanakları denenmeli, analiz edilmelidir. Teoriden önce uygulama önemsenmeli, bunun için müzik eğitimi derslerinde blokflüt yerine Orff enstrümanları bir yardımcı materyal olarak kullanılmalıdır. Mizaç özelliklerini bilen bireyin öncelikle aktif müzik eğitimi yöntemlerini neden tercih ettiğini ya da etmediğini tespit etmek için daha geniş gruplar ile çalışmalar yapılmalıdır.

Tartışma

Müzik eğitiminin Türkiye'deki durumu batıya doğru giden bir geminin içinde doğuya doğru yürüyen ya da koşan insanlara benzetilebilir. Tufan ve Sökezoğlu (2009)'a göre genellikle teorik bilgiyi aktararak, kulaktan şarkı öğretimi ile gerçekleştirilmeye çalışılan müzik dersleri, öğrencinin en çok bilişsel yönünü geliştirmektedir. Bu durum ise diğer davranışların az gelişmesine ya da hiç gelişmemesine sebep olmaktadır. Müzik eğitimi kapsamında yer alması gereken *işitme, çalma, müzik dinleme* ve *yeni fikir ve ürünler ortaya koyma, keşfetme* etkinliklerine yeterince yer verilmemektedir. Toplumların gelişmesinde önemli bir yeri olan müzik eğitiminin sürekli değerlendirilmesi, yeni öğretme-öğrenme etkinliklerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Yeni öğretme-öğrenme etkinlikleri, *ritim, hareket, dans, oyun* ve *şarkı öğretimini* kapsayan müziği çocuğa bu yollarla öğreten ve sevdiren bir eğitim olmalıdır.

Ritim, hareket, dans, oyun ve şarkı öğretimiyle bilgileri öğrenen ve keşfeden çocuk için oyun ve müzikli oyunlar önemli bir yer tutmaktadır. Oyun, çocuğun isteklerini ve amaçlarını anlatan, bu isteklere ulaşmasını sağlayan ve hayata hazırlayan en etkili araçlardan biridir. Çocuk, yaşam için gerekli davranışları, bilgi ve becerileri oyun içinde kendiliğinden öğrenmektedir. Bir çocuğun bedensel ve ruhsal yönden sağlıklı gelişimi ve eğitimi için oyun, beslenme ve uyku kadar önemli bir ihtiyaçtır. Bu nedenle okul öncesi dönem çocuklarının gelişimi açısından önemli olan oyun ile ilgili yapılan çalışmaların incelenmesi ve çocuklar üzerindeki olumlu etkileri üzerine çalışmalıdır (Kaytez ve Durualp, 2014).

Hızla değişen çağa ayak uydurabilmek için bedensel ve ruhsal yönden sağlıklı gelişmiş, düşüncelerini rahatlıkla ifade edebilen, yenilikçi bireylerin yetişmesi önemlidir. Ritim, hareket, dans, oyun ve şarkı öğretimiyle bilgileri öğrenen ve keşfeden çocukların içinde var olan zekâ, düşünce ve hayal gücünden yararlanarak daha önce görülmeyen yeni bir şey ortaya koyma özelliklerinin geliştirilmesi mümkündür. Müzik eğitimi yoluyla; çocuklarda kritik düşünme, problem çözme, birlikte iş yapabilme, sentezleme gibi akademik ve kişisel becerilerin gelişmesi de söz konusudur (Öztosun, 2002). Müzik eğitimine paralel uygulanacak bir hareket eğitimi ile bireyin kendini, sesini, bedenini, bedeninden çıkan müziği deneyimlemesi söz konusudur. Müzik ve hareket eğitimi işbirlikli bir şekilde yapan, kendini, sesini, bedenini, bedeninden çıkan müziği bir müzik, matematik ya da Türkçe problemini çözerken kullanan bireyin kişisel becerilerinin gelişmesi söz konusudur.

Ancak Türkiye’de günümüzde müzik eğitimi programları genel bir nitelik taşıdığı için bireyin kişisel becerilerinin gelişmesine yeterince imkân tanımamaktadır. 1998 yılından sonra ve ardından 2006 yılında yapılan müzik eğitim programının revizyonunda güzel sanatlar bilim dalı, müzik bilim dalı şeklinde tek bir anabilim dalı olması sebebiyle verilen eğitim genel bir nitelik taşır hale gelmiştir. Türkiye’de bu sebeple genel müzik eğitimine yönelik 1 tip müzik öğretmeni yetiştirilmektedir (Aycan, 2017; Duru ve Karakelle, 2013). Müzik öğretmeni aday adaylarının kendisini keşfetmesi bu açıdan önem taşımaktadır. Maalesef müzik öğretmeni aday adaylarının aktif müzik eğitimi

yöntemleri ve yaklaşımını kullanıp kullanmayacağı müzik eğitimi bölümlerinde temel ve mesleki müzik eğitimi programları gibi bir yapılanma olmadığı için kişinin kendisine bırakılmıştır. Eğer temel müzik ve hareket eğitimi programı Türkiye’de yapılandırılırsa aktif müzik eğitimi yöntemlerinin uygulanabileceği akademik ortamların oluşması söz konusu olacaktır. Bu programlar oluşturulurken kişinin mizaç özelliklerinin tespiti ve aktif müzik eğitimi yöntemlerini kullanma isteğini belirlemek kolaylaşabilir.

Bu noktada en önemli bir problem ise eğitim sistemimizin bir felsefesi olmamasıdır. Eğitim felsefesi ile ilgili Türkiye’de yazılmış akademik kitaplara rastlamak mümkün değildir. Yapılan çalışmalar çeviri çalışmaların ya da kurum içi akademik tartışmaların ötesine geçememektedir. Türk eğitim sisteminde yeniliklere açık, olaylara ve durumlara farklı açılardan bakacak bireylerin yetiştirilmesi ancak bir eğitim felsefesi ile mümkün olacaktır (Logia, 2014a).

Yeniliklere açık, olaylara ve durumlara farklı açılardan bakacak bireylerin yetiştirilmesinde sanat eğitimi önemli bir noktadadır. Türkiye’de akademik eğitim, sanat eğitimi ve beden eğitiminde somut ve soyut bilgileri öğrenmede ortak işlevleri irdelenmelidir. Gerek akademik derslerde (Türkçe, yabancı dil ve matematik öğretimi vb.) gerek sanat eğitiminde (resim, müzik eğitimi, müzik ve hareket eğitimi), gerek beden eğitiminde (hareket eğitimi) ezbere bilgilerin öğretilmesi yerine birbiri ile bağlantılı çalışmalar yapılmalıdır.

Türk eğitim sisteminde uygulanan birçok model yurtdışında görülmüş, örnekleri incelenmiş fakat eğitim sistemimize uygunluğu irdelenmeden uygulanmıştır. Ancak akademik bir eğitim verilirken *nitelikli bilim insanları*, sanat eğitimi verilirken *üstün yetenekli sanatçılar*, hareket eğitimi verilirken *milli sporcuların yetiştirilmesi* beklenmektedir. Bu beklenti gerek öğrencilerin velilerinde, gerek öğretmenlerde, gerek ise eğitim sisteminde bulunmaktadır. Sanat ve beden eğitiminde üstün yetenekli sanatçılar ve milli sporcuların yetiştirilmesi önemli bir konudur. Ancak bireyin kendini tanıması, keşfetmesi, sadece akademik (somut bilgi) yönde gelişerek mümkün değildir. Akademik eğitimin yanında sanat ve beden eğitimlerinin (soyut bilgi) bilgi birikimleri ile bütüncül bir eğitimle bu mümkün olacaktır. Örneğin alfabadeki harfleri doğru

yazması beklenen bir öğrencinin resim dersinde bir sınırlama ve kısıtlama getirilmeden bunu çalışması gerekmektedir. Aktif bir müzik eğitimi ya da hareket ve müzik eğitiminin de bu noktada katkıları olabilir. Örneğin soyut dışavurumculuk yaklaşımında olduğu gibi dinlenecek bir müzik örneği ile öğrencinin alfabeledi harfleri hayal etmesi, zihninde canlandırması ve vücudunu kullanarak yaratıcı dans yoluyla ifade etmesi söz konusudur.

Eğitim sisteminden beklentilerin yüksek olmasının sebebi bireylerin ileride ne olacakları, ne yapacakları ile ilgili beklentilerin yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Günümüzde okul sistemi hala *matematik, Türkçe, yabancı dil, sosyal ve fen bilimleri* ile *müzik* disiplinleri üzerine kuruludur. Ve bu disiplinler vasıtasıyla bireyin zekâsı geliştirilmeye çalışılmaktadır. Ancak bir okul sisteminde önemli olan bireyin sadece zekâsını geliştirmek mi?, yoksa okul ütopyası olup olmadığı mıdır?. Türkiye’de okul ütopyasının temelinde ne olmalıdır? Özgürlükçü mü; dindar mı; ekonomik anlamda üretken mi; mutlu mu; sadık yurttaşlardan oluşan bir toplum mu? Okul sisteminin temelinde *toplum, ekonomi* ya da *teknoloji* değil *insan* olmalıdır. Ekonomi, bilgi, mutluluk, yurttaşlık gibi hedefler yerine *bilgelik* ya da *kâmil insan* kavramı olmalıdır. Bu noktada öncelikle eğitim felsefesini ortaya koyduktan sonra bireylerin ileride ne yapabileceklerini belirlemek önemlidir. Başlangıcın nasıl olması gerekmektedir? Elma vermesi gereken bir ağaçtan armut çıkması mı beklenmektedir. Bu noktada bireylerin huy, mizaç ve kişilik özelliklerini anlamak ona göre eğitim vermek önemlidir. Bu açıdan insanın mizaç tipi bir yol haritası sunabilir. Mizacımızı tanımak için yaşamdaki temel yönelimimiz ne; temel pozitif ve negatif duygumuz ne; temel arzumuz ne; temel problemimiz ne; temel korkumuz ne; temel ikilemimiz ne; temel bağımlılığımız ne; içimizdeki aktif ses ne? sorularına cevap aramamız gerekmektedir. (Logia, 2014a).

Öğrencilerin mizaç tipleri ne olursa olsun aktif müzik eğitimi uygulamalarının görüşlerini olumlu yönde değiştirdiği görülmektedir. Örneğin, *DTMM 5* ya da *6* olan asosyal, mesafeli, soğuk ve çekingen, gözlemci, çok düşünüp az eyleme geçen, kontrollü, kararsız, güven ve emniyet odaklı katılımcı öğrenciler (Selçuk ve Yılmaz, 2015) bu sayede iletişim kurmanın, oyun oynamanın önemli olduğunu belirtmişlerdir.

DTMM 9 olan rahatına düşkün, rutini seven, harekete geçmekte zorlanan, olayları akışına bırakan/ erteleyen (Selçuk ve Yılmaz, 2015) katılımcı öğrenciler oyunlar ile özellikle de müzikli oyunlarla, bedenini kullanarak bir müzik eğitimi vermenin gerekliliğini idrak etmişlerdir.

Bu anlamda gerçekleştirilen çalışma müzik ğretmenliği yapacak bireylerin hem mizaçlarını tanıma hem de mizaçlarının öğrenme ve öğretme becerilerine katkısını gözleme imkânı sağlamıştır. Ayrıca bu konuda bireylerde farkındalık oluşturma yönünden bireylere önemli katkılar sağladığı gözlenmiştir. Bu farkındalığı sağlarken de mizaçlarına göre belirleyecekleri modern müzik eğitimi yöntemlerinin de bireylerin eğitim verirken hem daha etkin hem de neyi niçin yaptığını bilerek eğitim vermelerine katkı sağlayacağı ve böylelikle öğrenme ve öğretme becerilerini artıracakları düşünmektedir.

KAYNAKLAR

- Andante. (2015) *Türkiye'de Müzik Eğitimi ve Orff Yaklaşımı/Interviewer: Andante*.
- Aycan, K. (2017). Hareket, konuşma ve şarkı söyleme odaklı elementer ses eğitimi uygulamaları. *Turkish Studies*, 12(14), 1-18.
doi:<http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11661>
- Clark, L. A. (2005). Temperament as a unifying basis for personality and psychopathology. *Journal of Abnormal Psychology*, 114(4), 505-521.
doi:10.1037/0021-843X.114.4.505
- Demirel Yılmaz, E., Gençer, A. G., Ünal, Ö., ve Aydemir, Ö. (2014). Enneagram'dan dokuz tip mizaç modeli'ne: Bir öneri. *Education & Science/Eğitim ve Bilim*, 39(173).
- Duru, E. G., ve Karakelle, S. (2013). Türkiye ve Avusturya müzik öğretmeni yetiştirme programlarının karşılaştırılması. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, ANKARA-TURKEY*, 8(3), 233-245.
- Gürgen, E. T. (2007). *Orff-Schulwerk ve Kodály yönteminin vokal doğaçlama, müziksel işitme ve şarkı söyleme becerileri üzerindeki etkileri*. (PhD), T.C. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- http://www.bilfen.com/haber/ilkogretim_okullari/bilfen-sancaktepe-ilkokulu/9-tip-mizac-modeli.html. (2017). 9 Tip Mizaç Modeli *9 Tip Mizaç Modeli* Retrieved from http://www.bilfen.com/haber/ilkogretim_okullari/bilfen-sancaktepe-ilkokulu/9-tip-mizac-modeli.html
- Kaytez, N., ve Durualp, E. (2014). Türkiye'de okul öncesinde oyun ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2014(2).
- Logia, P. (Producer). (2014a). Prof. Dr. Ziya Selçuk EducaShow'da DTMM yi anlattı. <https://vimeo.com/97005824>'den 12.06.16 tarihinde alıntılanmıştır.
- Logia, P. (Producer). (2014b, 12.06.16). Prof. Dr. Ziya Selçuk'tan Dokuz Tip Mizaç Modeli Semineri. <https://vimeo.com/94501765>'den 12.02.16 tarihinde alıntılanmıştır.
- Özeren, U. (2017). Yarın, bugünün içinde yaşanır. "Dokuz tip mizaç modeli". <http://ekampus.orav.org.tr/blogger/ugurozeren/page/43605/yarin--bugunun->

icinde-yasanir---dokuz-tip-mizac-modeli--'den 12.02.16 tarihinde alıntılanmıştır.

- Özevin, B. (2010a). The Evaluation of the perspectives of music teachers concerning the influence of the program from which they have graduated on the profession. . *Procedia-Social and Behavioral Sciences Journal*, 2(2), 4359-4365.
- Özevin, B. (2010b, 15-17 Aralık). Özel öğretim yöntemleri dersinin öğretmenlik mesleğine yansımaları Paper presented at the IX. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu, İstanbul.
- Öztosun, Ö. (2002). İlköğretim okullarında müziklendirilmiş fişlerle yapılan eğitimin ilkokuma öğretimine etkisi; Ankara Yenimahalle ilçesi Yahya Çavuş İlköğretim okulu örneği. (PhD), Gazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Rothbart, M. K., Ahadi, S. A., ve Evans, D. E. (2000). Temperament and personality: Origins and outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(1), 122-135. doi:10.1037/0022-3514.78.1.122
- Selçuk, Z., ve Yılmaz, D. E. (2015). Dokuz tip mizaç modeli'ne göre rehberlik yaklaşımına giriş (Vol. 1). Ankara: Pegem Akademi.
- Şimşek, H., ve Yıldırım , A. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (Vol. 6): Seçkin Yayıncılık.
- Tufan, S., & Sökezoğlu, D. (2009) Oyun, Hareket, Dans ve Ritim Yoluyla Müzik Eğitiminin 7-11 Yaş Grubu Çocuk Yuvası Öğrencilerinin Sosyal Gelişimleri Üzerine Etkisi. 23–25 Eylül tarihleri arasında OMÜ 8. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu'nda sunulmuştur.
- Uçan, A. (2003). Türkiye'de Müzik Eğitiminin Gelişimi, Orff Okul Öğretisinin Tanımı-Uygulanımı-Uyarlanımı ve Orff Anlayışıyla Temel Müzik Eğitiminin Genel Durumu. Paper presented at the Orff-Schulwerk Müzik ve Dans Pedagojisi İstanbul.
- Yılmaz, E. D., ve Gençer, A. G. (2014). Enneagram'dan dokuz tip mizaç modeli'ne: Bir öneri. *Eğitim ve Bilim*, 39(173).
- Yılmaz, E. D., Gençer, A. G., ve Aydemir, Ö. (2011). Tarihsel bir sistemin yeni bir mizaç modeline evrimi: Dokuz Tip Mizaç Modeli. Retrieved from *Anadolu Psikiyatri Dergisi*:

- Yılmaz, E. D., Gençer, A. G., Aydemir, Ö., Yılmaz, A., Kesebir, S., Ünal, Ö., . . . Bilici, M. (2014). Dokuz tip mizaç ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirliği. *Eğitim ve Bilim*, 39(171).
- Yılmaz, E. D., Gençer, A. G., Ünal, Ö., ve Aydemir, Ö. (2014). Enneagram'dan dokuz tip mizaç modeli'ne: Bir öneri. *Eğitim ve Bilim*, 39(173).
- Yin, R. K. (1984). *Case study research: Design and methods*. Beverly Hills Sage Publishing.
- YÖK. (1998). *Eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirme programlarının yeniden düzenlenmesi*. Ankara: YÖK: Yüksek Öğretim Kurumu [YÖK].

SUMMARY

Introduction

One of the Aycan (2017) 's research on movement, speech, and singing-focused voice training exercises reveals that to explore voice training courses interactively (the interaction of rules and conditions with the participants) in a named action research process provides a more long-lasting learning process. Furthermore, warming up and breathing exercises have seen to contribute to the understanding of the body language. It has been seen that individuals who speak, dance rhythmically with footsteps, develop body percussion and rhythm senses, and learn better by encodings with body percussion. However, the study was lack of revealing the necessity of interactive processing of the voice education course according to the Orff approach from the group of 20 students, and the research was negatively affected because the minority of the students found the studies simple and unreasonable. Participating students stated that the voice training course had to be taught by using speaking and singing-oriented practices over a certain program (such as elementary music education voice education program).

In this case study (case study), it was aimed to remove the negativities in the study of the movement, speech and singing act of voice education class actuated by the researcher during the academic year of 2015-2016, and to provide a programmatic education. For this reason, the Nine Type Temperament Model (NTTM) test was used. It is aimed to create a better learning environment by identifying the temperament of the students who will participate in the study and the teacher who will do the work. It is also aimed that the participating students will discover the reason of the group they are going to train in the future and analyze what why, how, at what level of education, where and by whom.

The Research's problem statement is Erciyes University, Faculty of Fine Arts, whether music students' temperament and active music education method preferences have a relationship or not.

The purpose of the research is to discover the temperament type of the music teacher candidates first. It is then necessary to analyze the reason why, how, at what level of education, where, and by whom, the participants will discover the temperament model in the future that they will train considering their own temperament and the students' temperaments.

Method

During the academic year 2016-2017, in the spring semester, n = 21 students working in special teaching methods course within the scope of Erciyes University pedagogical formation certificate program have participated in the study. A test of 91 questions which has been evaluated for its validity and reliability (Yılmaz, Gençer, Aydemir, et al., 2014) was performed to assess the nine temperaments. The Nine Type of Temperament Model test obtained the Nine Type of Temperament Model society. Statistical analysis of nine types of temperament model test was done with SPSS 18 program. A semi-structured focus group interview form was applied to understand the test data. Part 1 of the questionnaire was to identify the individuals and Part 2 was to take the opinions of the participant students about the tests. This study deals with contemporary issues such as active music teaching methods that are studied in the course of special teaching methods within the context of the traits of participating individuals. In addition, the NTTM test is a research using the mixed method because multiple evidence and data sources are used, such as notes kept by students, voice recordings, and focus group interviews.

Findings, Result, and Discussion

According to NTTM test, 8 students were type 5, 3 students were type 1, type 4, type 6, and type 9. 2 students were typing 3, type 7, type 8 and only 1 student was type 2. According to the focus group interview results, 4 students were typing 4 and type 7; 3 students type 8 and type 9 in each; 2 students were typing 1, type 5 and type 6; 1 student type 2 and type 3. Negative features of temperament traits of the learners were collected in 5 codes and 7 sub codes while the positive were collected in 7 codes and 7 subcodes. It was stated that the 3 choices in NTTM test led 20 of 21 students in a positive direction, 12 left uncertain, and 1 student negatively. The participants who were asked if they could associate the questions in the NTTM test with their daily lives or not, they stated that they could not associate at most 30 questions of the 91 questions with their daily lives.

According to the results of the research, 8 students were in type 5 in NTTM test and only 2 students were in NTTM 5 according to focus group interview. According to the statistical data of the NTTM test, the study group was predominantly typed 5 whereas 4 'student type 4 and type 7, 3' student type 8 and type 9 were obtained according to the focus interview. This is related to the fact that the 3 choices in the NTTM test leave 12 out of 21 students uncertain. A training should be given considering the temperament model of the individuals. It can benefit from active music education methods for exploring the relationship between feelings and learning situations of individuals. Active music education methods can be used to discover the temperament of individuals.

It is known that psychological counseling units of universities and guidance and psychological counseling teaching sections can be applied to determine the temperament models of students and to create a better learning environment. In NTTM test, summarizing some of the questions in one sentence can make the test more understandable. In the NTTM test, other than the 3 answer options, occasional, rare answers might be included in the answer options. As with the rating of the Likert scale, more graded answers can be used and space filled answers can be added.

In Turkey, one type of music education for general music education is being trained. Music teacher candidates need to discover themselves because they are educated as one type of music teacher. However, if the elementary music and movement education program are structured in Turkey, the academic environment in which active music education methods can be applied will be the very useful. While these programs are being developed, the identification of the person's temperament characteristics can provide the understanding of which temperament individual will be directed to active music education methods.

As a result of our study, it can be clearly seen that independent from the temperament of the participants, active music methods are helpful even for educators and the trainees. For instance, a person temperament of NTTM 5 or 6 who is not social, self-conscious, who makes observations but not make so many comments on events might gain some positive features of by using the active music education methods as it was also stated by via games.

**Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecinin Aday ve Danışman
Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri Kapsamında
Değerlendirilmesi: Bir Karma Yöntem Çalışması**

**Assessment of Candidate Teacher Training Process in the
Scope of Candidate and Mentor Primary School Teachers'
Opinions: A Mixed Method Study**

İsmail SARİKAYA¹, Osman SAMANCI², Ömer YILAR³

¹Bayburt Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı,
ismailsarikaya@bayburt.edu.tr

²Erzurum Atatürk Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı,
osamanci@atauni.edu.tr

³Ömer YILAR, Erzurum Atatürk Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı,
omery@atauni.edu.tr

Makalenin Geliş Tarihi: 16.05.2017

Yayına Kabul Tarihi: 02.10.2017

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, mevcut aday öğretmen yetiştirme sürecini aday ve danışman sınıf öğretmenlerinin görüşleri kapsamında, nitel ve nicel verileri birlikte kullanarak değerlendirmektir. Çalışma karma araştırma yaklaşımlarına ait temel desenlerden keşfedici ardışık desene uygun olarak yürütülmüştür. Çalışma grupları kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ve ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırmanın nitel verileri 20 aday, 10 danışman ve iki Millî Eğitim şube müdürü; nicel verileri ise 100'ü aday ve 100'ü danışman olmak üzere toplam 200 sınıf öğretmeninden toplanmıştır. Nitel veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen iki farklı yarı-yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Nitel verilerin analizinde betimsel ve içerik analizi birlikte kullanılmıştır. Çalışmanın nicel verileri ise nitel verilerin analizi sonucunda geliştirilen anketler ile toplanmıştır. Nicel verilerin analizinde betimsel istatistikten yararlanılmıştır. Aday öğretmenlik eğitim sürecinin atama yapılan okulda ya da atama yapılan okula benzer özelliklere sahip bir okulda yapılması ve sürecin kesinlikle birleştirilmiş sınıfları gözlemlemeyi de içermesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Sürecin özgüven sağlama, sınıf yönetimi, planlama, materyal tasarlama, müfredat, iletişim ve etkileşim boyutlarında adaylara gelişme imkânı sunduğu tespit edilmiştir. Adayların dışlanması, öğretmen muamelesi görmemesi, toplantılara alınmaması, boş derslere görevlendirilmesi ve tek bir sınıfta gözlem yapma mecburiyetinde bırakılması durumları aday öğretmen yetiştirme sürecinin olumsuz yönleri olarak görülmüştür. Ayrıca aday öğretmen yetiştirme sürecinin devam ettirilmesi, süreçte

doldurulması gereken evrakların azaltılması ve eğitimlerin daha çok uygulama içermesi gerektiği yargısına varılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Aday Öğretmenlik Süreci, Öğretmen Yetiştirme, Aday Öğretmen, Danışman Öğretmen, Sınıf Öğretmenliği

ABSTRACT

The aim of this study is to evaluate the current candidate teacher training process using both qualitative and quantitative data in the context of the opinions of candidate and mentor primary school teachers. The study was conducted in accordance with the exploratory sequential design from the basic design of mixed research approaches. The participants of the study were selected by convenience sampling method and criterion sampling method. Qualitative data of the study were collected from 20 teacher candidates, 10 mentor teachers and two branch managers of provincial directorate of national education; while quantitative data were collected from 200 primary school teachers, 100 of which were teacher candidates and 100 of which were mentor teachers. Qualitative data were collected by two different semi-structured interview protocols developed by researchers. Descriptive and content analysis were used together in the analysis of qualitative data. The quantitative data of the study were collected with the surveys developed as a result of analysis of qualitative data. Descriptive statistics were used in the analysis of quantitative data. The results showed that teacher candidate education should be done in a school appointed or at a school with characteristics similar to the assigned school. And the process should certainly include observation of multi-grade classes. It was found out that teacher candidates are provided with the opportunity to develop in terms of providing self-confidence, classroom management, planning, material design, curriculum, communication and interaction dimensions. The results of this study revealed some negative practices of teacher candidate training process: teacher candidates are isolated in their academic circle, are not accepted as teachers, are not allowed to participate in academic meetings, are enforced to attend idle classes unwillingly and to observe single classroom. In addition, it was concluded that the teacher candidate training period should be continued; the number of documents to be filled in the process should be reduced and the training should include more applications.

Keywords: Candidate Teaching Process, Teacher Training, Teacher Candidate, Mentor Teacher, Primary School Teaching

GİRİŞ

Her ülkenin kendine özgü bir eğitim sistemi bulunmaktadır. Eğitim sistemi öğretmen, öğrenci ve eğitim programı olmak üzere üç temel ögeden oluşur (Karahan, 2008). Öğretim programının, alt yapı ve kaynakların çok iyi olması durumunda bile öğretmen niteliklerinin düşük olması istenilen reformların gerçekleştirilmesini, öğretim hedeflerine ulaşılmasını engelleyebilir (Baki ve Bektaş-Baki, 2016). Nitelikli araştırmalar eğitimsel açıdan başarıya ulaşabilmede ana unsurun öğretmen niteliği olduğunu ortaya koymaktadır (Abazaoğlu, Yıldırım ve Yıldızhan, 2016; Harris ve Sass, 2010; Jacob ve Lefgren, 2004). Bu durumda düşünülmesi gereken elbette yetiştirilen öğretmenlerin niteliği ve öğretmen adaylarına verilen mesleki eğitimin etkililiğidir. Bu doğrultuda uygulanmakta olan öğretmen yetiştirme sisteminin değerlendirilmesi ve geliştirilmesi daha etkili bir eğitim sisteminin oluşmasına imkân tanıyabilir. Aday öğretmen yetiştirme sistemi, öğretmenlik yapacak bireylerin seçilmesini, seçilen adaylara hizmet öncesinde verilen eğitimleri, adayların staj uygulamalarını, göreve başladıktan sonra alacakları hizmet içi eğitimlerini içeren ve adayları öğretmenlik mesleğine hazırlamak amacıyla yapılan tüm faaliyetleri kapsamaktadır (Kavcar, 2002). Türkiye’de aday öğretmenlerin seçimi süreci merkezi yerleştirme sınavları ile yapılmakta olup; hizmet öncesi eğitimler lisans programı ve lisans programı kapsamında okulda yapılan uygulamalar ile sağlanmaktadır. Ancak yapılan çalışmalar okulda yapılan uygulamaların beklenen düzeyde etkili olmadığını, mesleğe yönelik uyumu tam olarak sağlayamadığını ve gerekli deneyimleri kazandıramadığını göstermektedir (Eraslan, 2008; Erdemir, 2007; Gökçe ve Demirhan, 2005; Gündoğdu, Çoban ve Ağırbaş, 2010). Hizmet öncesi programların etkinliği ve adaylar tarafından değerlendirilmesini amaçlayan bazı çalışmalarda ise okulda yapılan uygulamaların adaylara kazandırdığı deneyimlerin yararlı olduğu ancak; yeterli olmadığı ve istenilen düzeyde işbirliği sağlanamadığından adaylara katkı sağlayamadığı belirtilmiştir (Gökçe ve Demirhan, 2005; Gündoğdu ve ark., 2010; Haydn ve Barton, 2007; Karamustafaoğlu ve Akdeniz, 2002).

Gökulu (2017), hızla değişmekte ve gelişmekte olan koşullara uyum sağlayabilmesi için gerek eğitim fakültelerinde gerekse uygulama okullarında aday öğretmenlere deneyim, bilgi ve becerilerini geliştirme imkânının sunulması gerektiğini vurgulamaktadır. Erdemir (2007) yapmış olduğu araştırma sonucunda Türkiye’de yürütülmekte olan aday öğretmen yetiştirme programının kapsam olarak ihtiyacı karşılamaya yönelik olduğunu; ancak yeteri kadar uygulama içermediğinden beklentileri karşılayamadığını ifade etmiştir. Bu ve sözü geçen çalışmaların çoğunluğunda (Eraslan, 2008; Erdemir, 2007; Gökçe ve Demirhan, 2005; Gündoğdu, Çoban ve Ağırbaş, 2010; Karamustafaoğlu ve Akdeniz, 2002) aday öğretmen yetiştirme sürecinin özellikle uygulama ve deneyim kazandırma alanlarında yetersizliğinin ortaya konması Millî Eğitim Bakanlığının (MEB) bu hususta bazı yenilikler yapmasını gerekli kılmaktadır

Aday Öğretmen Yetiştirme Süreci

Öğretmen yetiştirme sistemlerinin genelinde hizmet öncesi ve hizmet sonrası eğitimler yer almaktadır (Özoğlu, Gür ve Altınoğlu, 2013). Adayın hizmet öncesinde kazandığı bilgilerin uygulamaya aktarılmasında, hizmet öncesi eğitim sürecinde kazanılan bilgilerin unutulmaması ve güncel tutulmasında, öğretmenlik mesleğine yönelik gelişmelerin takip edilmesinde hizmet içi eğitimlerin rolü büyüktür. Güney Kore, Japonya, Yeni Zelanda, Finlandiya, Fransa, İspanya, Almanya gibi ülkelerde uygulanmakta olan öğretmen yetiştirme programlarında Türkiye’deki lisans programına karşılık gelen 4-5 yıllık bir eğitimin olduğu görülmektedir (Mete, 2013; Özoğlu ve ark., 2013). Bu eğitimin sonunda adayların yeterliliklerini belirlemek amacıyla sınavlar yapılmaktadır. Bazı ülkelerde aday öğretmenler, öğretmen olmadan önce altı ay veya bir yıl boyunca denenmekte ve başarılı olanlar öğretmen olarak atanmaktadır. Ayrıca ülkelerin büyük çoğunluğunda hizmet içi eğitim faaliyetleri zorunlu olarak yürütülmektedir (Ada, Baysal ve Şahenk, 2009; Köse, 2016; Yılmaz, 2011).

Türkiye’de öğretmen yetiştirme süreci ise yaklaşık 150 yıllık bir geçmişe sahiptir (Üstüner, 2004). Yakın zamanda aday öğretmen yetiştirme süreci ile ilgili olarak 1995-2015 yılları arasında temel, hazırlayıcı ve uygulamalı eğitimler olmak üzere toplam 160 saatlik bir seminer uygulamasına yer verilmiştir. Bu eğitimlerin hemen ardından adaylar

sınava tabi tutulmakta, sınavlardan başarılı olan adaylar birinci ve ikinci sicil amirinin de değerlendirmesi sonucunda adaylık sürecini tamamlamaktaydılar (MEB, 1995). MEB 2015 yılından itibaren aday öğretmen yetiştirme sürecinde birtakım yenilikler yapmıştır. Bu yeniliklere göre aday doğrudan atamasının yapıldığı kurumda göreve başlatılmamış; yaklaşık altı ayı kapsayan bir eğitime tabi tutulduktan sonra göreve başlatılmıştır. Bu uygulama adayın sınıf içi faaliyetler (3 gün), okul içi faaliyetler (1 gün) okul dışı faaliyetler (1 gün) olmak üzere haftanın beş gününde eğitime tabi tutulmasını içermektedir (MEB, 2016a). Bu süreç sınıf ve okul içi faaliyetleri (384 saat), okul dışı faaliyetleri (96 saat) ve hizmet içi eğitim uygulamalarını (240 saat) kapsamaktadır. Okul içi faaliyetler ders planlama/ hazırlık/değerlendirmeyi (144 saat), ders izlemeyi (54 saat), ders uygulamasını (90 saat) ve okul içi gözlem ve uygulamalarını (96 saat) içermektedir. Okul dışı faaliyetler şehir kimliğini tanıma (18 saat), kurumsal işleyiş (18 saat), yanı başımızdaki okul (18 saat), tecrübeyle buluşma (12 saat), gönüllülük ve girişimcilik (12 saat), mesleki gelişim ve kariyer (12 saat), kitap okuma (5 adet) ve film izleme (10 adet) etkinliklerini içermektedir. Ayrıca program bu etkinliklere ait ölçme ve değerlendirme formlarının doldurulması sürecini de kapsamaktadır. Hizmet içi eğitim uygulamaları ise öğretmenlik mesleğinin misyonu (24 saat), kültür ve medeniyetimizin özündeki eğitim anlayışı (24 saat), 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu (24 saat), kültürel çeşitliliklerimiz (48 saat), öğretmenlik uygulamalarına yönelik bilgi ve beceriler (24 saat), milli eğitimin genel politikaları (24 saat), uluslararası gelişmeler (24 saat), öğrenme süreçleri eğitim etkinlikleri (24 saat) ile eğitim-öğretim ile ilgili mevzuattaki temel konuları (24 saat) içermektedir (MEB, 2016b).

Bahsi geçen yönetmelikle birlikte aday öğretmenlik sürecinin tamamlanacağı okulun belirlenmesi adaylara; yetiştirme sürecinin yönetilmesi kurum yöneticisi ve danışmanlara bırakılmıştır. MEB'in (2016a) yönergesine göre danışman öğretmenler aşağıda belirtilen usule göre belirlenmektedir:

Mevcut aday öğretmen yetiştirme uygulamasına ilişkin yönergeye göre danışman öğretmenler, aday öğretmenlerin yetiştirme sürecinde görevlendirildikleri eğitim kurumu

müdürünce, adaylık dâhil en az on yıl hizmet süresine sahip öğretmenler arasından, ulusal veya uluslararası projelerde koordinatör, danışman veya katılımcı öğretmen olarak görev almış olan, sosyal ve kültürel faaliyetlere (tiyatro gösterisi, şiir dinletisi, okul gazetesi, okul dergisi, okul gezileri, spor müsabakaları vb. etkinlikler) katılım sağlayan, iletişim becerisi ve temsil yeteneği güçlü ve mesleğinde temayüz etmiş ve aday öğretmenle aynı alanda olan öğretmenler arasından seçilmektedir (Madde 11, s.3).

Ayrıca süreç adayların farklı zamanlarda olmak üzere üç kere değerlendirmeye tabi tutulmasını içermektedir. Bu değerlendirmeler eğitim kurumu müdürü, danışman öğretmen ve maarif müfettişlerince yapılmakta; ilk değerlendirmenin yüzde onu, ikinci değerlendirmenin yüzde otuzu, üçüncü değerlendirmenin ise yüzde altmışı hesaba katılmaktadır. Not ortalaması 50 ve üzeri olan adaylar başarılı sayılıp bir yıllık çalışma sonucunda yazılı sınava girmeye hak kazanmaktadır. Bakanlığın gerekli görmesi halinde aday yazılı sınavdan sonra sözlü sınava da alınabilmektedir (MEB, 2015). Eğitimde uluslararası standartların yakalanabilmesi için öğretmen yetiştirmeye yönelik program ve uygulamaların değerlendirilmesi ve geliştirilmesi gerekmektedir (Temizsoylu, 2010). Mevcut çalışma öğretmen yetiştirme sürecini gündemde tutmak, uygulanan aday öğretmenlik sürecini değerlendirmek ve geliştirmek; nitel ve nicel verileri birlikte kullanarak yeni bulgulara ulaşmak bakımından önemli görülmektedir. Bu doğrultuda çalışma sonuçlarından politika yapıcıların, uygulayıcıların ve araştırmacıların faydalanması beklenmektedir. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı mevcut aday öğretmen yetiştirme sürecinin aday ve danışman sınıf öğretmenlerinin görüşleri kapsamında, nitel ve nicel verileri birlikte kullanarak değerlendirmektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıda yer alan sorulara yanıt aranmıştır:

1. Aday öğretmen yetiştirme süreci ile ilgili olarak aday sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
2. Aday öğretmen yetiştirme süreci ile ilgili olarak danışman sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
3. Aday ve danışman sınıf öğretmenlerinin aday öğretmenlik sürecine ilişkin görüşleri ne düzeydedir?

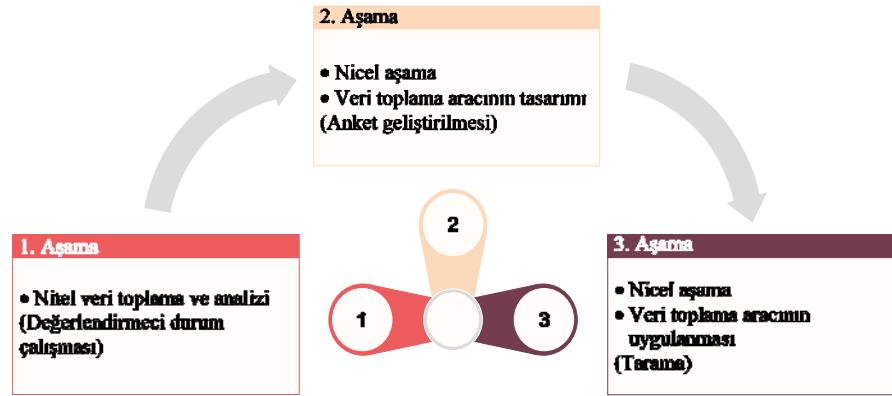
YÖNTEM

Araştırma Modeli

Mevcut çalışma karma araştırma yaklaşımlarına ait temel desenlerden keşfedici ardışık desene uygun olarak yürütülmüştür. Keşfedici ardışık desen araştırma problemine ilişkin ilk olarak nitel verilerin toplanıp analiz edilmesi ile keşfine, ikinci aşamada elde edilen nitel bulgulardan yararlanarak bir veri toplama aracı geliştirilmesine ve üçüncü bir nicel aşama ile yeniden veri toplanmasına dayanır (Creswell, 2017). Bu çalışmada nitel verilerden elde edilen bulguların nicel verilerle desteklenme ve verilerin bir örnekleme genellenebilme durumlarını tespit edebilme bakımından keşfedici ardışık desenin kullanılması uygun görülmüştür.

Süreç

Çalışmanın nitel kısmı, nitel araştırma yaklaşımlarına ait etkileşimli desenlerden değerlendirmeci durum çalışması yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Merriam (1998, s.39) değerlendirmeci durum çalışmalarının “betimleme, açıklama, yargılama ve karara varmayı içerdiğini” belirtmektedir. Bu yöntemle gerçekleştirilen durum çalışmaları “detaylı betimlemeler, gerçekçi ve bütüncül veriler elde edilmesini” sağlar (Guba ve Lincoln, 1981, s.375). Bu çalışmada aday öğretmen yetiştirme süreci, mevcut şartları içerisinde değerlendirildiği için durum çalışması yöntemi kullanılması uygun görülmüştür. Çalışmanın nicel kısmı ise tarama yöntemine uygun olarak dizayn edilmiştir. Tarama yöntemi “görüşme veya anket yoluyla verilerin toplandığı, grubun genel görüşünü ortaya koymayı amaçlayan” yöntem (Fraenkel ve diğ., 2015, s.391) olarak tanımlanmaktadır. Nitel verilerin analizi sonucunda ilk olarak aday öğretmenlik sürecinin değerlendirilmesine yönelik bir anket geliştirilmiş, daha sonra bu anket belirlenen örneklem üzerinde uygulanmıştır. Çalışmanın süreci Şekil 1’de özetlenmiştir.



Şekil 1. Çalışma Süreci

Katılımcılar

Bu karma yöntem çalışmasının nitel ve nicel kısmında yer alan katılımcılar aynı evrene dâhil olmakla birlikte farklı örneklemlerden oluşturulmuştur. Araştırmanın nitel boyutunun çalışma grubu Doğu Anadolu Bölgesinde iki farklı ilde görev yapmakta olan 20'si adaylık sürecinden geçmiş, 10'u ise adaylık sürecinde danışman öğretmenlik yapmış 30 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Ayrıca sürecin merkezinde bulunan iki Milli Eğitim Müdürlüğü (MEM) yetkilisi de araştırma grubunda yer almaktadır. Bu kişiler personelden sorumlu milli eğitim şube müdürleridir. Katılımcılar kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ve ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Fraenkel, Wallen ve Hyun (2015, s.99) kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemini “iş gücü, zaman ve para kaybını en aza indiren, ekonomik bir yöntem” olarak tanımlamaktadır. Bu çalışmada aday öğretmenler için 2015 yılında atanmış olmak ve sözü geçen aday öğretmen yetiştirme sürecine tabi tutulmak; danışman öğretmenler için ise danışmanlık görevlerini devam ettirmek durumları ölçüt olarak belirlenmiştir. Bu ölçütleri sağlayan sınıf öğretmenleri içerisinde kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle çalışma grupları oluşturulmuştur. Gizlilik esas alınarak öğretmenlerin kimlik bilgileri herhangi bir şekilde ifade edilmemiş, aday öğretmenler AÖ_{1,2,3, ... 20} şeklinde; danışman öğretmenler DÖ_{1,2, ... 10} şeklinde; MEM yetkilileri ise MEMY_{1,2} şeklinde kodlanmıştır.

Katılımcılardan 17'si erkek (AÖ_{5,6,7,10,12,14,17,19}; DÖ_{1,2,3,5,6,8,9}; MEMY_{1,2}) 15'i kadındır (AÖ_{1,2,3,4,8,9,11,13,15,16,18,20}; DÖ_{4,7,10}). Danışmanlardan üçü (DÖ_{1,2,5}) 10-15 yıl arası mesleki kıdeme sahipken, diğer danışmanlar 15 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahiptir. Adaylardan dokuzunun (AÖ_{1,5,7,8,10,11,14,15,17}) adaylık sürecinin tamamladığı okulda en az iki aday öğretmen bulunmaktadır. Adaylardan 14'ü (AÖ_{1,2,3,4,6,7,8,11,14,15,16,17,19,20}) birleştirilmiş sınıflı köy okulunda çalışmaktadır. Birleştirilmiş sınıflı köy okulunda görev yapan aday öğretmenlerden 11'i (AÖ_{3,4,6,7,8,11,14,15,16,17,20}) ise müdür yetkili olarak görev yapmaktadır. Adayların tamamı sınıf öğretmenliği lisans programı mezunudur. Danışmanlardan ise dördü (DÖ_{2,6,8,9}) lisans eğitimini farklı alanlarda almıştır.

Araştırmanın nicel boyutunun çalışma grubunu ise Doğu Anadolu Bölgesinde yer alan dört farklı ilde görev yapmakta olan toplam 200 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Bu öğretmenlerden 100 tanesi aday, 100 tanesi ise danışman öğretmendir. Öğretmenlere ait demografik özellikler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Örnekleme ilişkin demografik özellikler

		f
Aday öğretmen		100
Cinsiyet	Kadın	55
	Erkek	45
Görev yapılan okul türü	Birleştirilmiş sınıflı köy okulu	55
	Müstakil sınıflı köy okulu	17
	İl/ilçe merkezinde yer alan okul	32
Adaylık sürecinin tamamlandığı okul	Atama yapılan okul	14
	Atama yapılan okula denk okul	23
	Atama yapılan okulla benzerlik göstermeyen okul	63
Aday danışmanlarının mesleki kıdemleri	10-15 yıl	58
	15-20 yıl	32
	20-25 yıl	5
	30 yıl ve üzeri	5
Danışman öğretmen		100
Cinsiyet	Kadın	47
	Erkek	53
Mezun olunan program	Eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği	46
	Eğitim fakültesi diğer programlar	42
	Diğer fakülte	12

Mesleki kıdem	10-15 yıl	30
	15-20 yıl	43
	20-25 yıl	20
	30 yıl ve üzeri	7

Tablo 1 incelendiğinde adaylardan 55'inin kadın; 45'inin erkek olduğu anlaşılmaktadır. Adayların 55'i birleştirilmiş sınıflı köy okulunda, 17'si müstakil sınıflı köy okulunda, 32'si ise il/ilçe merkezinde yer alan okullarda görev yapmaktadır. Adaylardan 14'ü adaylık sürecini atamanın yapıldığı okulda, 23'ü atama yapılan okula denk bir okulda, 63'ü ise atama yapılan okulla benzerlik göstermeyen okullarda tamamlamıştır. Adaylardan 58'inin danışmanı 10-15 yıl, 32'sinin danışmanı 15-20 yıl, 5'inin danışmanı 20-25 yıl ve 5'inin danışmanı ise 30 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahiptir. Danışman öğretmenlerin 47'si kadın; 53'ü erkektir. Danışmanların 46'sı eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği, 42'si eğitim fakültesi diğer programlar ve 12'si diğer fakülte mezunudur. Danışmanların 30'u 10-15 yıl, 43'ü 15-20 yıl, 20'si 20-25 yıl ve 7'si 30 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahiptir.

Veri Toplama Araçları ve Süreci

Bu çalışmada nitel veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen iki farklı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Gerekli izinlerin alınmasıyla aday öğretmenlik süreci ile ilgili olarak MEB ile İl MEM arasındaki yazışmalara ulaşılmıştır. Bununla birlikte bir aday ve bir danışman öğretmen ile yapılandırılmamış görüşme yapılmış ve analiz edilerek kodlar tespit edilmiştir. Bu aşamadan sonra bir MEM yetkilisi ile de yapılandırılmamış görüşme yapılarak analiz edilmiştir. İlgili literatürün taranması ve analiz sonuçlarının karşılaştırılması sonucunda adaylık süreci ile ilgili olarak Aday Öğretmen Görüşme Formu ve Danışman Öğretmen Görüşme Formu olmak üzere iki taslak görüşme formu oluşturulmuştur. Oluşturulan formlar biri Türkçe alanında, ikisi sınıf öğretmenliği alanında olmak üzere toplam üç uzmanın; biri aday, biri danışman olmak üzere iki farklı sınıf öğretmenin görüşüne sunulmuştur. Alınan dönütlere dayalı olarak forma yeni sorular eklenmiş, bazı görüşme sorularının yapısı değiştirilmiş ve formlara bazı sonda soruları eklenmiştir. Bu işlemlerden sonra formlar

yeniden düzenlenerek oluşturulmuş ve bu doğrultuda yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Aday ve danışman öğretmen görüşme formları sürecin adaylara sağladığı faydalar, adaylık sürecinin tamamlandığı okul ile ilgili görüşler, danışman seçimi, süreçte yaşanan olumsuz durumlar ve sürecin genel değerlendirmesi ile ilgili soruları içermektedir. Formlarda “Sizce adaylık sürecinin tamamlanacağı okul nasıl belirlenmelidir?”, “Öğrencileriniz aday öğretmene karşı nasıl davranışlar sergiledi?”, “Uygulamayı nasıl değerlendirirsiniz?”, “Siz olsaydınız mevcut aday öğretmen yetiştirme sürecinde ne tür değişiklikler yapardınız?” gibi görüşme soruları yer almaktadır.

Veri toplama sürecinde daha ayrıntılı ve verimli veriler elde edebilmek için her iki aday öğretmenle görüşme yapıldıktan sonra bir danışman öğretmen ile görüşme yapılmıştır. Örneklemin yarısına ulaşıldıktan sonra ilk MEM yetkilisi ile; örneklemin tamamına ulaşıldıktan sonra ikinci MEM yetkilisi ile görüşülmüştür. Yapılan görüşmeler hemen analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda görüşme formlarına yeni sorular ve sonda soruları eklenmiştir. Veri kaybını engellemek ve görüşmeye odaklanabilmek (Patton, 2014) amacıyla gerekli izinler alınarak aday ve danışman öğretmenlerle yapılan görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. MEM yetkilileri ile görüşme yapılmadan önce görüşmenin kaydedilmesi için izin istenmiş ancak ilgili kişilerin izni olmadığı için yapılan görüşmeler araştırmacı tarafından not edilmiştir. Bütün görüşmeler randevu alınarak yapılmıştır. Yapılan görüşmelerin süresi 15 ile 32 dakika arasında değişmektedir.

Araştırma desenine de uygun olarak nitel boyuttan elde edilen verilerin analizi sonucunda bir anket geliştirilmiştir. Anketin geçerlik çalışması için analitik yaklaşımlar benimsenmiş ve uzman görüşlerine başvurulmuştur. Anket için ilk olarak madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan madde havuzu biri Türkçe eğitimi, diğer ikisi temel eğitim sınıf öğretmenliği alanında olmak üzere üç öğretim elemanının görüşüne sunulmuş ve anlaşılabilirlik açısından uygunluğu denetlenmiştir. Bu işlemin sonucunda bazı maddelerde dil değişikliği yapılmış ve oluşturulan taslak form ilk olarak bir milli eğitim müdürlüğü yetkilisinin görüşlerine sunulmuş ve kapsam açısından uygun olduğu

bulunmuştur. Taslak form bu haliyle üç danışman öğretmen ve üç aday öğretmenin görüşüne sunulmuş ve uygun olduğuna yönelik görüşler alınmıştır. Taslak form üçü sınıf öğretmenliği alanında, biri ölçme değerlendirme alanında olmak üzere toplam dört uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda form aday ve danışman öğretmenler için olmak üzere iki farklı forma dönüştürülmüştür. Adayları kapsamayan maddeler çıkarılarak aday öğretmenler için; danışman öğretmenleri kapsamayan maddeler çıkarılarak danışman öğretmenler için adaylık sürecini değerlendirme anketleri oluşturulmuştur. Adaylar için oluşturulan anket 58 madde; danışmanlar için oluşturulan anket ise 54 madde içermektedir. Anketlerin ilk bölümüne katılımcıların demografik değişkenlerini belirleyebilmek amacıyla kişisel bilgi formu eklenmiştir. Anket formunda yer alan maddelere katılma düzeyini belirlemek için “tamamen katılmıyorum (1)”, “katılmıyorum (2)”, “kararsızım (3)”, “katılıyorum (4)” ve “tamamen katılıyorum (5)” olmak üzere Likert tipinde beşli derecelendirme tepki kategorisi kullanılmıştır. Anketlerde yaz dönemi seminerleri, adaylık sürecinin tamamlandığı okul, sürecin olumlu yönleri, süreçte yaşanan olumsuz durumlar, danışman öğretmen ve sürecin genel değerlendirmesine ilişkin maddeler yer almaktadır. Ortak maddelere örnek olarak; “Adayların dinlenme imkânlarının olmaması öğretmenlik performanslarını olumsuz etkilemektedir.”, “Sürecin tamamlandığı okulun alt yapısı, imkânları, öğrenci-veli profili görev yeri ile benzerlik göstermelidir.”, “Danışman öğretmenler özenle seçilmeli ve iyi bir eğitime tabi tutulmalıdır.”, “Lisans eğitimi, meslek için yeterli olmadığından aday öğretmen yetiştirme süreci devam ettirilmelidir.” maddeleri gösterilebilir. Anketler çalışmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğuna araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Örneklemin geriye kalanından ise veriler mail yoluyla toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Nitel veriler aday, danışman, MEM yetkilisi olarak ayrılmamış ve bir bütün olarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde betimsel analizden ve içerik analizinden yararlanılmıştır. Aday ve danışman öğretmenlerden elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Millî Eğitim Müdürlüğü yetkililerinden elde edilen veriler ise süreci

daha iyi anlamak amacıyla kullanılmış ve gerekli görülen yerlerde doğrudan alıntılar yapılarak sunulmuştur. Yıldırım ve Şimşek (2013) içerik analizini verilerin derin işleme tabi tutularak kodların, kodlardan hareketle kategorilerin oluşturulması süreci olarak tanımlamaktadır. Bu doğrultuda görüşme verileri içerik analizine tabi tutulmuş ve kodların tekrar sıklığını gösterebilmek amacıyla frekanstan faydalanılmıştır. Veriler gruplandırılmadan önce birkaç kez okunmuş ve gerekli görülen yerlerde ham verilere dönüş yapılmıştır. İçerik analizinde Dey'in (1993) veri analiz yönteminden faydalanılmıştır. Bu yöntem betimleme, sınıflandırma ve ilişki kurma aşamalarından oluşmaktadır. Betimlemede katılımcıların doğrudan görüşlerine yer verilmiştir. Sınıflandırma aşamasında veriler kodlanmış ve çözümlenmiştir. Görüşme verileri araştırmacı, bir uzman ve bir öğretim elemanı tarafından kodlanmış; kod matrisi oluşturulmuştur. Yapılan kodlamalar %80 oranında uyumlu bulunmuştur. Kod uyumu oranının %70 ve üzerinde olması yeterli kabul edilmekte ve puanlayıcılar arasında uyumun yüksek olduğunu göstermektedir (Miles ve Huberman, 2015, s.64; Muijs, 2004, 73). Uyumlu bulunmayan kodlar üzerine tartışılmış ve ortak görüş çerçevesinde dört kodun araştırmaya dâhil edilmemesine, 23 kodun aynı içeriğe sahip başka kodlarla birleştirilmesine ve bazı kodların yeniden isimlendirilmesine karar verilmiştir. İlişki kurma aşamasında ise kodlar birbirleriyle olan ilişkilerine göre kategoriler altında sınıflandırılmıştır. Çalışmanın bazı kısımlarında katılımcıların görüşlerine doğrudan yer verilmiştir. Anlamın açık olmadığı doğrudan alıntılarda ise katılımcı teyidine başvurulmuş, ifadeden çıkarılan anlamın doğru olup olmadığı belirlenmiştir. Çalışma içerisinde yapılan doğrudan alıntılar ilgili alıntının geçmiş olduğu satır numarası da verilerek sunulmuştur.

Nicel verilerin analizinde SPSS 22 paket programından faydalanılmıştır. Veri analizinde demografik değişkenler için frekans; anket maddelerinin her biri için ortalama ve standart sapma değerlerine bakılmıştır. Maddelerin düzey aralıkları 1.00-1.80 arası "tamamen katılmıyorum"; 1.81-2.60 arası "katılmıyorum"; 2.61-3.40 arası "kararsızım"; 3.41-4.20 arası "katılıyorum" ve 4.21-5.00 arası "tamamen katılıyorum" olarak belirlenmiştir.

BULGULAR

Nitel Bulgular

Yapılan içerik analizi sonucunda veriler yaz dönemi seminerleri, adaylık sürecinin tamamlandığı okul, adaylık sürecinin adaylara sağladığı faydalar, danışman öğretmen, aday öğretmenlik sürecinde yaşanan sorunlar ve sürecin genel değerlendirmesi olmak üzere altı kategori altında birleştirilmiştir.

Yaz Dönemi Seminerlerine Yönelik Görüşler

Yaz dönemi seminerleri ile ilgili olarak elde edilen kodlar ve kodlara ait frekans değerleri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Yaz Dönemi Seminerleri ile İlgili Olarak Elde Edilen Kodlar ve Frekans Değerleri

Kodlar	Aday Öğretmen	f	Danışman Öğretmen	f
Yaz dönemi seminerleri gereksizdir ve kaldırılmalıdır.	AÖ _{1,2,3,5,6,7,9,12,13,14,16,17,19,20}	14	DÖ _{1,4,6,10}	4
Sürekli anlatım modeli ile yürütüldüğü için sıkıcıdır.	AÖ _{Tamamı}	20	DÖ _{1,5,6,10}	4
FATİH projesiyle ilgili verilen eğitimler faydalıdır.	AÖ _{2,5,8,11,15,18}	6		
Uluslararası projeler hakkında verilen eğitimler faydalıdır.	AÖ _{1,5,8,11,15}	5		
Anı/deneyim paylaşımı etkinlikleri faydalıdır.	AÖ _{2,4,6,7,10,12,14,16,19}	9		
Seminerler, doğrudan yaşamla ilişkili, deneyim temelli olmalıdır.	AÖ _{2,4,6,7,10,12,14,16,19}	9	DÖ _{1,7,9}	3
Adayların dinlenme imkânlarının olmaması öğretmenlik performanslarını olumsuz etkilemektedir.	AÖ _{Tamamı}	20	DÖ _{1,2,5,6,8,9,10}	7

Tablo 2’ye göre araştırmaya katılan aday öğretmenlerin büyük çoğunluğu (f=14) ile danışman öğretmenlerden dördü yaz dönemi seminerlerinin gereksiz olduğunu ve kaldırılması gerektiğini belirtmişlerdir. Aday öğretmenlerin tamamı ve danışman

öğretmenlerin dördü yaz dönemi seminerlerinin düz anlatım yöntemi ile gerçekleştiğini, bu yüzden sıkıcı olduğunu belirtmişlerdir. AÖ₁₃: “Özellikle sunum tarzında olanlarda hepimiz uyuyor ya da telefonumuzla uğraşıyorduk. Hocaların çoğu zorla geliyordu, yani yaz tatili sonuçta. Şahsen verimli olmadığını ve kesinlikle kaldırılması gerektiğini düşünüyorum [Satır,205-208].” ifadesiyle yaz dönemi eğitimlerinin sıkıcı olduğunu ve kaldırılması gerektiğini belirtmektedir. Aday öğretmenler yaz dönemi seminerlerinde verilen eğitimlerden FATİH projesi (f=6), uluslararası projeler (f=5) ve anı-deneyim paylaşımı etkinliklerinin faydalı olduğunu ifade etmişlerdir. Aday öğretmenlerin (f=9) ve danışman öğretmenlerin (f=3) yaz dönemi seminerleri ile ilgili beklentisi ise seminerlerin doğrudan yaşamla ilişkili, deneyim temelli olmaları yönündedir. AÖ₄’ün “Seminerleri veren kişiler çoğunlukla yönetmelikten, mevzuattan söz ettiler. Bir gün tecrübeli bir öğretmen geldi ve bizimle sohbet etti. Ama öğretmenin kendi hayatı üzerinden anlatması; anılarını, tecrübelerini bizimle paylaşması bana farklı bakış açıları kazandırdı [Satır,163-165].” ifadesi tecrübeli öğretmenlerin deneyimlerini paylaşma etkinliklerinin adaylar için daha etkili olduğunu ispatlar niteliktedir. Yaz tatili süresini de kapsayan aday öğretmen yetiştirme süreci ile ilgili olarak aday öğretmenlerin tamamı ve danışman öğretmenlerin çoğunluğu (f=7) adayların dinlenme fırsatlarının olmayışının adayların öğretmenlik performanslarını olumsuz yönde etkilediğini belirtmişlerdir. DÖ₁₀: “Şubat ayında başladı adaylık süreci. Hem okul hem idare hem milli eğitim derken, üzerine bir de dosya dolusu formlar... Sonra yaz döneminde de seminere alındılar. Ne zaman dinlenecek bu öğretmen? Nasıl verim bekleyebilirsiniz ki [Satır, 9-11]?” ve AÖ₈’in : “Süreç o kadar yoğun geçti ki gerçekten iyi bir tatile hepimizin ihtiyacı vardı. Yaz dönemini de tamamen seminerlerde geçirdik. Göreve başladıktan sonra uzun bir süre o yorgunluğu atamadım [Satır, 84-86].” ifadelerinden adayların dinlenme imkânlarının olmadığı ve bu durumun öğretmenlik performanslarını olumsuz yönde etkilediği anlaşılabilir.

Adaylık Sürecinin Tamamlandığı Okul ile İlgili Görüşler

Adaylık sürecinin tamamlandığı okul ile ilgili olarak elde edilen kodlar ve kodlara ait frekans değerleri Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Adaylık Sürecinin Tamamlandığı Okul ile İlgili Olarak Elde Edilen Kodlar ve Frekans Değerleri

Kodlar	AÖ	f	DÖ	f
Fırsat tanınırsa eğitim aldığı okulda çalışmak ister.	AÖ _{2,5,8,11,15,18}	6		
Bu okulu tercih etmedeki ana sebep iş arkadaşlarını ve idareyi tanımadır.	AÖ _{1,3,5,6,9,11,12,17,18,20}	10	DÖ _{3,7,8}	3
Adaylık sürecinin tamamlanacağı yerin seçiminde aileye yakınlık etkilidir.	AÖ _{2,4,6,7,8,10,12,13,16,19}	10	DÖ ₃	1
Adaylık süreci atamanın yapıldığı okulda tamamlanmalıdır.	AÖ _{2,3,6,7,8,11,12,14,15,16,17,19,20}	13	DÖ _{1,3,4,6,9}	5
Atamanın yapıldığı okulda aday öğretmenlik yapmak öğrenci ve veli gözünde prestij kaybına neden olur.	AÖ _{1,2,4,6,8,10,12,17}	8	DÖ _{2,3,5,9}	4
Sürecin tamamlandığı okulun alt yapısı, imkânları, öğrenci-veli profili görev yeri ile benzerlik göstermelidir.	AÖ _{2,4,5,6,7,8,10,11,12,13,14,15,17,18,20}	15	DÖ _{1,2,4,5,6,7,8,9,10}	9
Atama yapılan okulun alt yapı ve imkânlarının çok farklı olması bir dezavantajdır.	AÖ _{3,4,7,9,10,12,14,16,18,20}	10	DÖ _{2,4,7}	3
Adaylık süreci kesinlikle birleştirilmiş sınıfları gözlemlemeyi de içermelidir.	AÖ _{Tamamı}	20	DÖ _{Tamamı}	10
Adaylık sürecinin tamamlanacağı okulda en az iki aday öğretmen veya göreve yeni başlamış bir öğretmen olmalıdır.	AÖ _{1,7,8,12,14,16}	6		

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerden altısı fırsat tanınması durumunda adaylık sürecini tamamladıkları okulda çalışmak istediklerini ifade ettikleri görülmektedir. Konuyla ilgili olarak AÖ₁₈'in “*Adaylık sürecinde görev yaptığım okula ve okul idaresine alışmışım. Keşke orada devam etme fırsatım olsaydı* [Satır, 147-148].” ifadesi durumu örneklendirir niteliktedir. Aday öğretmenlerden bazıları (f=10) adaylık sürecini tamamlayacakları okulu seçmede iş arkadaşlarını ve idareyi tanımanın etkili olduğunu belirtirken; bazıları ailesinin yaşadığı yere yakın olma durumunun etkili olduğunu belirtmişlerdir. Aday öğretmenlerin yarısından fazlası (f=13) ve danışman öğretmenlerin yarısı adaylık sürecinin atamanın yapıldığı okulda tamamlanması gerektiğine vurgu yapmıştır. Ancak aday (f=8) ve danışman öğretmenlerden (f=4) bir kısmı atamanın yapıldığı okulda aday öğretmenlik yapmanın öğrenci ve veli gözünde

prestij kaybına neden olabileceğini düşünmektedir. DÖ₅'in “*Yani adaylık sürecinde aday, öğrenci, öğretmen hem de veli gözünde ikinci planda olarak görülebilir. Bir sonraki dönem bu kişinin aynı okulda öğretmen olması o bakış açısını yıkamaz* [Satır, 27-28].” ifadesinden atamanın yapıldığı okulda aday öğretmenlik yapmanın prestij kaybına neden olabileceği yargısına varılmaktadır. Aday öğretmenlerin (f=15) ve danışmanların (f=9) özellikle üzerinde durdukları diğer bir husus ise sürecin tamamlandığı okul ile görev yerinin alt yapı, fiziksel-sosyal imkânlar ve öğrenci-veli profili açısından benzerlik göstermesidir. Okulların bu yönleriyle farklı olması aday (f=10) ve danışman (f=3) öğretmenler tarafından bir dezavantaj olarak nitelendirilmektedir. AÖ₁₂'nin “*Orada tüm imkânlar elimizin altındaydı, gelişmiş bir okuldu; ama şimdi sobalı ve interneti olmayan bir okuldayım. Arasında dağlar kadar fark var. Orada yaptığım şeyleri burada yapamıyorum. Mesela teknoloji temelli olarak öğrendiğim şeyleri burada uygulayamıyorum* [Satır, 197-200].” ifadesi atama yapılan yer ile adaylık sürecinin tamamlandığı okulların farklı olmasını ve bu farkın bir dezavantaj olarak adayların karşısına çıktığını göstermektedir. Aday ve danışman öğretmenlerin tamamı adaylık sürecinin kesinlikle birleştirilmiş sınıfları gözlemlemeyi içermesi gerektiğini vurgulamaktadır. Konuyla ilgili olarak DÖ₁'in görüşü şu şekildedir: “*Eğer atandığı okul bir köy okuluysa, ki genelde öyle olur, uygulamak için merkezde bile görev yapmış olsa köy okullarına da ara ara götürülmeliydi* [Satır, 27-28].” Adayların bazıları (f=6) ise adaylık sürecinin tamamlanacağı okulda en az iki adayın veya yeni atanmış bir adayın bulunması gerektiğini belirtmişlerdir.

Adaylık Sürecinin Adaylara Sağladığı Faydalara Yönelik Görüşler

Adaylık sürecinin adaylara sağladığı faydalarla ilişkili olarak elde edilen kodlar ve kodlara ait frekans değerleri Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Adaylık Sürecinin Adaylara Sağladığı Faydalar ile İlgili Elde Edilen Kodlar ve Frekans Değerleri

Kodlar	AÖ	f	DÖ	f
e-okul, mebbis, okul sütü gibi uygulamaların kullanımını öğretir.	AÖ _{2,4,7,11,14,16,20}	7	DÖ _{5,10}	2

Deneyim ve özgüven kazandırır.	AÖ _{2,3,5,6,8,10,11,12,13,15,16,18,19,20}	14	DÖ _{2,3,5,6,7,8,9,10}	8
Sınıf yönetimi açısından faydalıdır.	AÖ _{3,4,6,7,8,10,11,12,14,15,17,19}	12	DÖ _{1,3,5,6,7,8,9,10}	8
İletişim ve etkileşimi güçlendirir.	AÖ _{2,9,14,17,20}	5	DÖ ₄	1
Öğrenciyi tanıma ve mesleğe entegrasyonda etkilidir.	AÖ _{2,5,8,10,12,15,17,19}	8	DÖ _{7,10}	2
Kurumlardan nasıl ve ne derece faydalanılabileceğini öğretir.	AÖ _{3,4,6,8,11,14,17,19}	8	DÖ _{4,8}	2
Evrak dosyalama ve hazırlamayı öğretir.	AÖ _{1,3,4,7,8,10,11,13,15,16,19}	11	DÖ _{6,8}	2
Müfredatı öğrenme fırsatı sunar.	AÖ _{3,5,8,12,14,16,18,19}	8	DÖ _{5,6}	2
Dersin planlanması ve öğretim süreci boyutlarında katkı sağlar.	AÖ _{2,3,5,7,8,9,10,13,15,17,18,19,20}	13	DÖ _{4,9}	2
Öğretim teknolojilerini kullanmada ve materyal tasarlamada katkı sağlar.	AÖ _{2,4,6,7,9,10,13,14,17,18}	10	DÖ _{3,4,6,7,9}	5
Ekonomik ve psikolojik açıdan hazırlanma fırsatı sunar.	AÖ _{3,4,7,8,11,12,15,17,19,20}	10	DÖ _{1,3,4,8,9}	5
Danışman ve aday karşılıklı olarak birbirlerinden faydalanmaktadır.	AÖ _{3,4,5,9,11}	5	DÖ _{1,2,3,5,6}	5
Adaylık süreci adaptasyonu artırdığı için mesleğe yönelik tutumu olumlu etkilemektedir.	AÖ _{4,7,10,14,17,19}	6	DÖ _{1,3,5,7,8}	5

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya katılan aday öğretmenlerden (f=7) ve danışmanlardan (f=2) birkaçı adaylık sürecinde adayların e-okul, mebbis, okul sütü gibi uygulamaların kullanımını öğrendiklerini ifade ettikleri görülmektedir. Adayların (f=14) ve danışman öğretmenlerin (f=8) büyük çoğunluğu adaylık sürecinin adaya deneyim ve özgüven kazandırdığını vurgulamıştır. Yine aday öğretmenler (f=12) ve danışman öğretmenler (f=8) bu sürecin sınıf yönetimi açısından adaya katkı sağladığını; etkileşim ve iletişimi güçlendirdiğini ifade etmektedirler (AÖ_{f=5}, DÖ_{f=1}). Aday öğretmenine, hem okul uygulamaları dersi kapsamında hem de aday öğretmenlik sürecinde danışmanlık yapmış olan DÖ₃'ün:

“Her şeyden önemlisi şu ki: öğretmenlik sınıfta öğrenilir. Aday üniversitede kuramsal bilgiyi alıyor ama asıl öğretmenliği tahtanın başına geçtiği zaman

öğreniyor. Mesela benim adayım. Stajyer olduğu hali de biliyorum daha sonra öğretmen olarak geldiği hali de. İlk haftadan sonra kendine bir güveni geldi. Sınıfa girdiği zaman da bir güveni vardı, öğretmenler odasına girdiği zaman da... Haftalar geçtikçe baktık ki o da artık bizden birisi oldu. Sınıftaki durumu, etkinlik yaptırması, bizlerle olan diyalogu hepsi çok fark etti [Satır, 11-16].”

ifadesinden adayın bu süreçte deneyim ve özgüven kazandığı, sürecin sınıf yönetimi açısından adayı geliştirdiği, adayın iletişim ve etkileşiminde fark meydana getirdiği anlaşılabilir. Yine AÖ₃'ün “*Sınıfa nasıl müdahale edeceğimi ya da her sınıfın farklı profili olduğunu; her sınıfa her öğrenciye farklı davranmak gerektiğini fark ettim [Satır, 79-81].”* ifadesinden adaylık sürecinin sınıf yönetimi ve iletişim becerileri hususunda katkı sağladığı anlaşılabilir. Araştırmaya katılan aday (f=8) ve danışman (f=2) öğretmenlerden bazıları adaylık sürecinin öğrenciyi tanıma ve mesleğe entegre olmada adaya katkı sağladığını; oryantasyon kapsamında yapılan kurum gezilerinin ise kurumları tanıma ve kurumlardan faydalanma hususlarında adaya görüş sağladığını ifade etmişlerdir (AÖ_{f=8}, DÖ_{f=2}). AÖ₁₇'nin “*Mesela valiliğin bana ne kârı olabilir? Bu süreçte valilikten ya da belediyeden nasıl ve hangi hususlarda fayda sağlayabilirim? Okul ile ilgili bazı durumlarda belediyeye gitmem gerekiyormuş, bunları öğrenmem çok iyi oldu [Satır, 130-132].”* ifadesinden kurum gezilerinin aday öğretmenlere katkı sağladığı anlaşılabilir. Ancak AÖ₇'nin “*Kurum gezilerinin çok da faydalı olduğunu düşünmüyorum. Çünkü yeteri kadar bilgi verilmiyordu bize. Verilse de çok yararlanabileceğimiz kurumlar değildi. Valilik, belediye... Bunlar iyi. Ama biz nerdeyse tüm kurumlara gittik. Alakalı alakasız [Satır, 62-64].”* ve MEMY₁'in “*Kurum gezileri ilk başta iyi gidiyordu. Adaylarımız kurumlarda karşılanıyordu. Onlarla ilgilenen birileri vardı. Ancak sürekli farklı grupların her hafta gitmesi problem oluşturmaya başladı. Sonuçta oralar devlet kurumları. Her zaman uygun olamazlar.”* ifadelerinden ise kurum gezilerinin birkaç kurumla sınırlandırılması gerektiği ve bu haliyle fayda sağlamadığı anlaşılmaktadır. Evrak dosyalama ve evrak hazırlamayla ilgili olarak aday (f=11) ve danışman (f=2) öğretmenlerden bazıları sürecin olumlu etkisi olduğunu belirtmektedir. Konuyla ilgili olarak AÖ₁₉'un “*Adaylık sürecinde şunu fark ettim, öğretmenin hazırlaması gereken birkaç farklı dosya ve bir sürü belge var. Lisansta*

bunlara yönelik hiçbir eğitim almadık. O yüzden bu süreç bana bu yönleriyle çok şey kattı diyebilirim [Satır, 44-46].” ifadelerinden de lisansta dosya ya da evrak hazırlamaya yönelik bir eğitimin olmamasından dolayı adayların bu konuda aldıkları eğitimi faydalı buldukları anlaşılabilir. Ayrıca aday (f=8) ve danışman (f=2) öğretmenler adaylık sürecinin müfredatı öğrenme imkânı sağladığını; dersin planlanması ve öğretim süreci boyutlarında adaya katkı sağladığını (AÖ_{f=13}, DÖ_{f=2}) belirtmişlerdir. Bu hususta AÖ₁₆’nın “Üniversiteden mezun olduğumuz zaman müfredatla ilgili çok fazla bir şey bilmiyorduk. Lisansta bazı hocalarımız müfredata giriş yapmıştı. Kitapları incelemiştik ama bilgi olarak, içerik olarak ne vermemiz gerektiğini bilmiyoruz ama şimdi neyin nasıl verilmesi gerektiğini az çok öğrendim [Satır, 73-76].” ve DÖ₉’un “İlk anlattığı ders ile daha sonraları karşılaştığımda adayımın derse giriş, dikkat çekme, derse öğrencileri katma gibi konularda çok fazla ilerlediğini söyleyebilirim [Satır, 98-99].” ifadelerinden adaylık sürecinin adaylara müfredatı öğrenme fırsatı tanıdığı, dersin planlanması ve yürütülmesi hususlarında deneyim kazandırdığı sonuçlarına ulaşılabilir. Araştırmaya katılan adayların ve danışman öğretmenlerin yarısı adaylık sürecinin öğretim teknolojilerini kullanma ve materyal tasarlama konularında adaya katkı sağladığını; ayrıca bu sürecin ekonomik ve psikolojik açıdan adaylara hazırlanma fırsatı tanıdığını vurgulamışlardır. Konuyla ilgili olarak AÖ₃’ün ifadeleri aşağıda belirtildiği gibidir:

“Şu an olaya hem maddi hem manevi, iki taraflı bakıyorum. Maddi olarak da gerçekten kendi memleketimde bulunduğum süreçte birikim yaptım. Buraya geldiğim zaman dolu dolu geldim ve her şeyimi alabilecek maddi imkâna sahiptim. Ayrıca kendimi öğretmenliğe hazırlamış bir şekilde geldim. Örneğin idari işlerden kesinlikle korkmuyordum [Satır, 217-223].

Bu ifadelerden de anlaşılacağı üzere adaylık süreci aday öğretmenlere hem ekonomik hem de psikolojik açıdan hazırlık yapabilme imkânı tanımıştır. Adaylardan ve danışmanlardan beşi adaylık sürecinde adayın ve danışmanın karşılıklı olarak birbirlerinden faydalandıklarını ifade etmişlerdir. DÖ₂’nin “Süreç içerisinde kullandığımız yapılandırmacı eğitimde belki birçoğumuz bazı yeniliklerden haberdar

değildi. Ama adaylar sayesinde bunlardan da haberdar olabildik. Duyuyorduk ama adayımı izlerken bazen bu gerçekten de iyiymiş, uygulanabilir dediğim bazı yöntem ve etkinlikler de gördüm [Satır, 111-114].” ifadesi bu duruma örnek olarak gösterilebilir. Aynı etkileşimin okul deneyimi veya öğretmenlik uygulaması kapsamında okula gelen adaylarla sağlanmadığını DÖ₆ şu sözlerle ifade etmektedir: “Aynı karşılıklı faydayı stajyerlerle sağlayamıyoruz. Bunun iki sebebi var: Birincisi kabullenmeme, ikincisi sürekli olmaması [Satır, 29-30].” Bu ifadeden aday ve danışmanın karşılıklı olarak birbirlerine katkı sağlayabilmeleri için birlikte uzun zaman geçirmeleri ve öğretmenin adayının kendisini öğretmen olarak kabul etmesinin gerekli olduğu anlaşılabilir. Adaylar (f=6) ve danışman (f=5) öğretmenler adaylık sürecinin adaptasyonu artırdığı için mesleğe yönelik tutumu olumlu etkilediğini belirtmişlerdir. Nitekim AÖ₇'nin “Aday öğretmenlik sürecinde sürekli bize yardımcı olan tecrübeli hocalarımız vardı. Onların yardımları ve destekleri korkularımızı aldı, bizi mesleğe daha iyi adapte etti. Daha da çok sevmeye başladık [Satır, 235-237]. ifadesinden adaylık sürecinin mesleğe yönelik kaygı düzeyini azalttığı ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutuma olumlu yönde etki yaptığı sonucuna ulaşılabilir.

Danışman Öğretmenlerle İlgili Görüşler

Danışman öğretmenlerle ilişkili olarak elde edilen kodlar ve kodlara ait frekans değerleri Tablo 5'te sunulmuştur. **Tablo 5.** Danışman Öğretmenlere Yönelik Görüşler ile İlgili Olarak Elde Edilen Kodlar ve Frekans Değerleri

Kodlar	AÖ	f	DÖ	f
Aday öğretmenin öğretmen ve öğrenci gözünde prestij kaybetmesinin nedeni danışmanın davranışlarıdır.	AÖ _{1,2,5,6,9,12,14,17,18,20}	10	DÖ _{1,3,7,10}	4
Özellikle emekliliğe yakın danışman öğretmenler iş yükü aktarımı yapmaktadır.	AÖ _{1,4,6,7,8,10,11,12,13,15,17,18,20}	13	DÖ _{2,5}	2
Sürecin danışmana getirdiği iş yükü fazladır.	AÖ _{2,4,6,7,9,10}	6	DÖ _{1,2,4,6,8,10}	6
Aday yöntem ve teknik kullanımında danışmandan daha donanımlıdır.	AÖ _{4,6,10,13,15,18,20}	7	DÖ _{7,9}	2
Danışman öğretmenler özenle seçilmeli	AÖ _{2,3,4,5,6,8,9,10,11,14,15,}	16	DÖ _{1,2,3,5,7}	5

ve iyi bir eğitime tabi tutulmalıdır.	16,17,18,19,20			
Danışman öğretmenin yaşı sürecin verimliliğini etkiler.	AÖ _{2,4,5,6,7,8,9,11,12,13,15,}	14	DÖ _{1,3,5}	3
Maddi gelirin olmaması, danışmanın süreci yük olarak görmesine ve isteksiz olmasına neden olur.	16,18,20 AÖ _{3,4,5,6,7,8,10,11,12,13,}	14	DÖ _{3,5}	2
Bazı danışmanlar maddi gelirin olmamasını neden göstererek, görevi üstlenmemişlerdir.	15,17,19,20		DÖ _{1,2,3,5,7,9}	6
Danışmanlık sürecinde maddi gelir kesinlikle olmamalıdır.			DÖ _{1,3,5}	3
Danışman seçim sürecinde gönüllülük ve sevecek yapma ilkelerine önem verilmelidir.			DÖ _{Tamamı}	10

Aday öğretmenlerin yarısı ve bazı danışman öğretmenler (f=4) aday öğretmenin prestij kaybetmesinin nedeni olarak danışmanın davranışlarını göstermektedirler. Konuyla ilgili olarak AÖ₁'in "Danışmanımın ben ders anlatırken müdahalelerde bulunması, benim etkinlik için seçtiğim öğrencileri bile değiştiriyor olması öğrencilerin gözünde benim etkililiğimi azalttı. Öğretmenler odasında oturuyorsunuz ve danışmanınız emredici bir tavırla sizden çay istiyor. Siz nasıl diğer öğretmenlerle eşit olabilirsiniz ki [Satır, 174-177]?" ifadeleri durumu örnekendirir niteliktedir. Araştırmaya katılan aday (f=13) ve danışman (f=2) öğretmenler özellikle yaş itibarıyla emekliliğe yakın danışman öğretmenlerin iş yükü aktarımında bulduklarını ifade etmişlerdir. AÖ₁₅'in "İdarenin danışmanımdan istediği bütün evrakları bir dönem boyunca ben hazırladım. Ayrıca hiçbir derse tam olarak vaktinde gelmedi. Sen geç, ben çay içip geleceğim derdi [Satır, 111-113]." ifadesi danışman öğretmenin açık bir şekilde iş yükü aktarımı yaptığının göstergesidir. Aday (f=6) ve danışman (f=6) öğretmenler sürecin danışmana getirdiği iş yükünün fazla olduğunu ifade etmişlerdir. DÖ₉'un "Adayım güncel yöntem ve teknikleri benden daha iyi biliyor ve uyguluyordu. İsmi duyduğumuz ve gereksiz dediğimiz yöntemlerin aslında işe yaradığını gördüm [Satır, 19-20]." ifadesinden de anlaşılacağı üzere bazı aday (f=7) ve danışman (f=2) öğretmenler güncel yöntem ve tekniklerin kullanımında adayların daha donanımlı olduğunu ifade etmişlerdir. Aday öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (f=16) ve danışman öğretmenlerin yarısı danışman olarak görevlendirilecek öğretmenin dikkatli bir şekilde seçilmesi ve eğitime tabi tutulması

gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenler sürecin verimliliğinde danışman yaşının etkili bir faktör olduğu görüşüne sahiptir (AÖ_{f=14}, DÖ_{f=3}). AÖ₁₀'un “Diğer şubelerin öğretmenlerini de izleme fırsatım oldu ve keşke şu hoca benim danışmanım olsaydı diye içimden geçirdiğim hocalar vardı. Onlar da on yılını doldurmuştu hem de daha genç, idealist, çalışkanlardı. Danışmanım farklı biri olsaydı bu süreçten daha fazla yararlanabilirdim [Satır, 45-47].” ifadesinden danışman öğretmenlerin dikkatli bir şekilde seçilmesi gerektiği ve genç danışmanların bu süreçte daha aktif olabilecekleri görüşünde olduğu anlaşılmaktadır. AÖ₅'in “Tecrübeli öğretmen demek çok yıllar boyunca çalışmak değil; bence farklı yöntemleri farklı teknikleri öğrencilerin farklı potansiyellerine göre kullanabilen öğretmen demektir [Satır, 115-117].” ifadesi danışman öğretmenin seçim kriterlerinden olan tecrübeli öğretmen kavramının yalnızca çalışma yılıyla ölçülebilecek bir özellik olmadığını ortaya koymaktadır. Aday (f=14) ve danışman (f=2) öğretmenler sürecin danışman öğretmenlere herhangi bir katkı sağlamamasının danışmanların isteksiz davranmalarına ve süreci yük olarak görmelerine neden olduğunu ifade etmişlerdir. DÖ₃'ün “Danışmanlık yapan bazı arkadaşlarımız bir süre sonra bıktıklarını ve hiçbir getirisi olmayan bu süreçte neden yer aldıklarını sorguladıklarını ifade ediyorlardı [Satır, 145-146].” ifadesi durumu örnekler niteliktedir. Araştırmaya katılan danışman öğretmenler (f=6) danışmanlık sürecinin tanıtıldığı ilk toplantıda toplantıya çağrılan danışmanlardan bazılarının sürecin maddi gelir sağlamamasını neden göstererek görevi üstlenmediklerini ifade etmişlerdir. DÖ₁'in “Danışman toplantısında gönüllülük esası vardı, işin ücret boyutu bilinmiyordu. Ücret boyutu olmayınca birçok kişi geri çekildi ve salondan ayrıldı [Satır, 144-145].” ifadesi danışmanlık toplantısına katılan bazı öğretmenlerin maddi getirisi olmadığını öğrenmeleri üzerine sürece katılmadıklarını göstermektedir. Bu durumla ilgili olarak bazı danışmanlar (f=3) ise danışmanlık sürecinde kesinlikle hiçbir maddi gelirin olmaması gerektiğini belirtmişlerdir. DÖ₅ aşağıda yer alan ifadeyle bu görüşünün nedenini ortaya koymuştur:

“Sürecin maddi gelir sağlaması hiç gönüllü olmayan, bu işi yapamayacak öğretmenlerin de bu sürece katılmalarına neden olacaktır. Bence bu işi yaparken

okullardan gönüllü ben bu işi yaparım diyen birilerini seçmeleri lazım. Hem ücret olursa bu işi hakkıyla yapacaklara sıra bile gelmeyebilir [Satır, 91-94].”

Ayrıca danışmanların tamamı danışmanların seçimi sürecinde gönüllülük ve severek yapma ilkelerinin göz önünde bulundurulması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Aday Öğretmenlik Sürecinde Yaşanan Sorunlara Yönelik Görüşler

Aday öğretmenlik sürecinde yaşanan sorunlarla ilişkili olarak elde edilen kodlar ve kodlara ait frekans değerleri Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Aday Öğretmenlik Sürecinde Yaşanan Sorunlarla İlgili Olarak Elde Edilen Kodlar ve Frekans Değerleri

Kodlar	AÖ	f	DÖ	f
Öğretmenler aday öğretmenleri gruplarına almamakta ve dışlamaktadır.	AÖ _{1,2,5,6,7,10,11,13,14,15,17,18,19,20}	14	DÖ _{1,3,5,8}	4
Aday öğretmenler dışlandıkları için aralarında klikleşmeler meydana gelmiştir.	AÖ _{1,5,7,10,11,14,15}	7	DÖ _{1,2,5,10}	4
Aday, okul deneyimi veya öğretmenlik uygulaması dersi alan bir lisans öğrencisi olarak görülmektedir.	AÖ _{1,2,5,6,7,10,11,13,14,15,17,18,19,20}	14	DÖ _{1,2,5,6,7,8,10}	7
Aday öğrenciler arasında daha çok abla veya abi olarak tanınır.	AÖ _{2,8,14,18,20}	5	DÖ _{2,4,7}	3
Aday bu süreçte kendini öğretmen gibi hissedemez.	AÖ _{2,6,8,10,12,15,16,17,19}	9		
Adaylar iş yapmama, karşılıksız para kazanma gibi ifadelerle eleştirilmektedir.	AÖ _{3,7,11,13,15,19}	6	DÖ ₅	1
Aday öğretmenler okulda yapılan kurul ve veli toplantılarına alınmamaktadır.	AÖ _{1,3,5,6,10,11,13,14,15,17,18,19,20}	13	DÖ _{2,5,8}	3
Olumsuzlukların azaltılması için aday süreç başında öğretmen olarak tanıtılmalıdır.	AÖ _{1,2,3,5,6,7,8,10,11,13,14,15,16,18,19}	15	DÖ _{1,3,5,6,7,8,9,10}	8
Herhangi bir öğretmenin gelmemesi durumunda idare o derse aday öğretmeni görevlendirir.	AÖ _{1,5,7,9,12,13,14,16,17,20}	10	DÖ _{2,4,5,7,10}	5
Aday öğretmen boş kalan derslerde bağımsız ders anlatma durumunu sorgulamaktadır.	AÖ _{5,9,12,14,16,17}	6		
Adayın atandığı kurumda olmaması eğitim-öğretim faaliyetlerinin	AÖ _{2,3,4,7,10,15,18,20}	8	DÖ _{1,3,4,5,8,10}	6

aksamasına neden olmuştur.				
Aday bir sonraki atama döneminde tekrar eğitime çağrılmıştır.	AÖ _{3,4,9,11,13}	5		
Aday tek bir sınıfta gözlem yapmıştır.	AÖ _{2,3,4,6,8,9,12,14,18}	9	DÖ _{2,4,9,10}	4
Tüm sınıf kademelerinin gözlenmemesinde öğretmenlerin isteksizliği etkilidir.	AÖ _{2,4,6,12,14,18}	6	DÖ _{2,4,9}	3

Araştırmaya katılan aday öğretmenler (f=14) ve danışmanlar (f=4) okulda görevli diğer sınıf öğretmenlerinin adayları kendi gruplarına almadıklarını ve doğal olarak adayların kendilerini dışlanmış hissettiklerini ifade etmişlerdir. AÖ₂'nin “*Bize diyorlar ki siz öğretmenler odasına nasıl gelirsiniz, siz öğretmenler odasına girebiliyor musunuz? İkinci sınıf insan muamelesi görüyorsunuz orada. Sanki kadrolu öğretmen değilsiniz [Satır, 175-177].*” ifadesi adayların dışlanmış hissetme nedenlerini örneklandırır niteliktedir. Bu dışlanmanın sonucu olarak aday (f=7) ve danışman (f=4) öğretmenler aday öğretmenler arasında bir klikleşme meydana geldiğini ifade etmişlerdir. Bu durumla ilgili olarak AÖ₅'in ifadesi şu şekildedir: “*İlk başlarda öğretmenlerle samimiyet kurmakta biraz zorlandım. Çünkü soğuk davranıyorlardı. Biz üç arkadaştık. Üç aday öğretmen üçümüz kendi aramızda daha çok iletişime geçtik [Satır, 132—134].*” Aday (f=14) ve danışman (f=7) öğretmenler öğrencilerin ve öğretmenlerin aday öğretmenlere okul deneyimi veya öğretmenlik uygulaması alan lisans öğrencisi gözüyle baktıklarını, bazı öğretmenler (AÖ_{f=5}, DÖ_{f=3}) ise öğrencilerin aday öğretmenleri abi veya abla olarak tanıdıklarını belirtmişlerdir. AÖ₁₈'in “*Bu durum tamamen danışmanın sizi nasıl tanıttığıyla alakalı. Beni abla olarak tanıtmıştı ilk derste. Dönem sonuna kadar hepsi bana abla dedi. Stajyerlere de abla, abi diyorlar ya. Bize de aynı işte [Satır, 88-90].*” ifadesinden anlaşılacağı üzere adaylar öğrenciler arasında tanıtılma şekillerine göre lisans öğrencisi gibi veya abla-abi olarak bilinmektedirler. AÖ₆'nın “*Kimden ve neden kaynaklanıyor tam olarak bilemiyorum. Danışmandan, adaydan, öğrencilerden de olabilir. Ama bu süreçte tam olarak öğretmen gibi hissedemiyorsunuz. Daha çok yardımcı eleman gibisiniz [Satır, 40-42].*” ifadesinden de anlaşılacağı üzere bazı aday öğretmenler (f=9) adaylık süreci içerisinde kendilerini öğretmen olarak göremediklerini belirtmişlerdir. Aday öğretmenler (f=6) ve danışman öğretmenlerden DÖ₅ adayların

hiçbir iş yapmama ve karşılıksız para kazanma gibi ifadelerle karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. DÖ₅ bu hususla ilgili olarak karşılaştığı bir durumu şöyle ifade etmektedir:

“23 Nisan etkinliklerine hazırlık yapıyorduk. Her yıl bir öğretmen bu işi koordine etmekle görevlendirilir. Bunun toplantısını yaparken bir öğretmen arkadaşımız: ‘Ya bu işi DÖ5 [gizlilik esasına göre değiştirilmiştir] Beyin stajyeri yapsa ya. İş gücü yok, akşama kadar oturuyor. Aldığı paranın hakkını versin hiç olmazsa.’ dedi [Satır, 146-149].”

Bu ifade sınıf öğretmenlerinin adaylık süreci hakkında bilgi sahibi olmadıklarını da açık bir şekilde ortaya koymaktadır. Aday (f=13) ve danışman öğretmenler (f=3) aday öğretmenlerin okulda gerçekleştirilen kurul ve veli toplantılarına alınmadıklarını dile getirmişlerdir. AÖ₁₃'ün *“Bir veli toplantısı var ya da öğretmenler kurulu toplantısı. Bizde haliyle bu toplantılara katılmak istiyoruz ki katılmamız da gerekiyor. Benim eğitim almamı, bilinçlenmemi istiyorsanız katmanız gerekiyor. Ama ben alınmadım mesela [Satır, 158-160].”* ifadesinden adayın toplantılara alınmadığı ve adayın bu durumu açık bir şekilde sorguladığı anlaşılmaktadır. Süreçte benzer problemlerin yaşanmaması için adayların (f=15) ve danışmanların (f=8) büyük çoğunluğu sürecin başında aday öğretmenin öğrenci, öğretmen ve velilere bir öğretmen olarak tanıtılması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Aday öğretmenlerin ve danışman öğretmenlerin yarısı herhangi bir öğretmenin gelmemesi durumunda idarenin o derse aday öğretmeni görevlendirdiğini belirtmişlerdir. DÖ₄'ün *“Bu olayı çok sık yaşadık. Hatta idare adayın sorumlusu olarak beni gördüğü için ya da doğrudan adaya söyleyemediği için bana ilgili hocanın gelmediğini onun dersine adayımı göndermemi istediklerini ifade ederlerdi. Ben de adayımı gönderirdim [Satır, 158-160].”* ifadesinden idarenin aday öğretmeni boş kalan derslere görevlendirdiği anlaşılabilir. Ancak AÖ₉'un *“Şimdi ben şunu sormak istiyorum: Mademki ben tek başıma derse girebilir, ders işleyebilir durumdayım peki o halde neden doğrudan öğretmen olarak atanmadım ki? Neden görev yerimde değilim de buradayım [Satır, 89-91]?”* ifadesinden ise adayın boş kalan sınıflara bağımsız olarak görevlendirilme durumunu sorguladığı anlaşılmaktadır. Aday (f=8) ve danışman (f=6) öğretmenler aday öğretmenin atandığı kuruma gitmemesinin

eğitim-öğretim faaliyetlerini aksattığını, aday öğretmenlerin yerine ücretli öğretmen görevlendirmesinin yapıldığını ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan adaylardan beşi ise aday öğretmenlik süreci içerisinde yaz dönemi seminerlerini almalarına rağmen bir sonraki atama dönemi öğretmenleriyle birlikte tekrar seminere çağrıldığını belirtmişlerdir. Bu durumla ilgili olarak MEY₂ “*Bu durumun iki sebebi olabilir: Aday seminer döneminde devamsızlık yapmış, bazı etkinliklere katılmamıştır ve bu etkinlikleri telafi edebilmek amacıyla çağırılmıştır. Ya da bağlı olduğu birim bu hususla ilgili gerekli bilgiye sahip değildir.*” ifadesinde bulunmuştur. Elde edilen bulgulara göre aday öğretmenlerden dokuzu ve danışman öğretmenlerden üçüne ait aday öğretmenler tüm süreç boyunca tek bir sınıfta gözlem yapmıştır. Bu durumun nedeni olarak aday (f=6) ve danışman (f=3) öğretmenler okulda görevli diğer sınıf öğretmenlerinin isteksizliğini göstermişlerdir.

Adaylık Sürecinin Genel Değerlendirmesiyle İlgili Görüşler

Adaylık sürecinin genel değerlendirilmesiyle ilişkili olarak elde edilen kodlar ve kodlara ait frekans değerleri Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Adaylık Sürecin Genel Değerlendirmesi ile İlişkili Olarak Elde Edilen Kodlar ve Frekans Değerleri

Kodlar	AÖ	f	DÖ	f
Lisans eğitimi, öğretmenlik mesleği için yeterli olmadığından aday öğretmen yetiştirme süreci devam ettirilmelidir.	AÖ _{1,2,3,4,6,7,8,10,11,13,15,18,19}	13	DÖ _{Tamamı}	10
Adaylık süreci birinci dönemi de kapsamalıdır.	AÖ _{2,5,10,13,17}	5	DÖ _{4,5}	2
Bu süreçte aday çok fazla ve gereksiz evraklar doldurmakla yükümlüdür.	AÖ _{Tamamı}	20	DÖ _{Tamamı}	10
Bu süreçte defter doldurma, veri yükleme gibi uygulamaya dönük eğitimlere de yer verilmelidir.	AÖ _{3,5,7,9,10,13,14,19}	8		
Aday bu süreçte en fazla idari işler ile ilgili kazandıklarını faydalı görür.	AÖ _{3,4,6,7,8,11,14,15,16,17,20}	11		
Aday bu süreci neden yaşadığını sorgulamaktadır.	AÖ _{3,6,9,11,16,19,20}	7		
Süreç hazırbuluşluğu artırmak amacıyla getirilmiştir.	AÖ _{4,6,7,8,9,10,11,13,14,16,17,18,20}	13	DÖ _{1,3,5,8,9,10}	6

Süreç, milli ve manevi değerlere bağlı adayları seçme amacıyla uygulanmıştır.	AÖ _{3,5,19}	3	DÖ _{2,4,7}	3
Danışman öğretmen aday öğretmenden olumlu dönütler almaktadır.			DÖ _{1,3,4,7}	4
Adayın kişisel özellikleri bu süreçten faydalanma durumunu etkiler.			DÖ _{1,3,4,6,7,9,10}	7

Tablo 7'ye göre araştırmaya katılan aday öğretmenlerin yarısından fazlası (f=13) ve danışman öğretmenlerin tamamı lisans eğitiminin öğretmenlik mesleği için yeterli olmadığını ve bu yüzden aday öğretmenlik sürecinin devam ettirilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. DÖ₇'nin:

“Gerçekleri konuşalım. Ben öğretmenliği atandıktan beş yıl sonra öğrendim. Köyde tek başıma idim. Kime, ne soracaksın? Şimdi atananlar da büyük çoğunlukla köye gidecek. Evet, öğretmenlik yaparak öğrenilir. Ben de öyle öğrendim ama ilk beş yılımdaki öğrencilerim heba oldu. Neden onları kobay yerine koyalım ki? Bakıyorum benim adayım çok donanımlı olarak gitti ve asla benim yaşadıklarımı yaşamayacak. Bu süreç kesinlikle devam etmeli [Satır, 205-209].”

ifadelerinden adaylık sürecinin neden gerekli olduğu ve devam etmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Bazı aday (f=5) ve danışman (f=2) öğretmenler adaylık sürecinin birinci dönemi de kapsamı gerektiğini belirtmişlerdir. AÖ₁₂'nin *“Ben birinci sınıfları gözlemledim. Ancak ben gözleme başladığımda hepsi zaten okuma-yazmayı öğrenmişti. Bizim asıl görevimiz okuma yazma öğretmek. O süreci yaşamayı çok isterdim [Satır, 119-120].”* ifadesinden özellikle birinci sınıfların okuma-yazma öğrenme süreçlerinin de adaylar tarafından gözlenmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Aday ve danışman öğretmenlerin tamamı süreçte adayın çok fazla ve gereksiz evrak doldurmakla yükümlü olduğunu özellikle vurgulamışlardır. Aday öğretmenlerden bazıları (f=8) süreçte sınıf defterini doldurma, veri yükleme gibi uygulamaya dönük etkinliklerin de yaptırılması gerektiğini ifade etmişlerdir. AÖ₂'nin *“Mesela sınıf defterini doldurma ya da e-okulda herhangi bir sınıfla ilgili bir şeyin nasıl işleneceği gibi bize yarayacak şeylerin eğitimi verilmedi. Göreve başladım defteri nasıl yazacağımı bilmediğimi fark ettim [Satır, 147-*

149].” ifadesi adaylara bazı uygulamaya dönük ve sürekli gerekli olacak deneyimlerin yaşatılmadığını göstermektedir. Aday öğretmenlerin yarısından fazlası (f=11) bu süreç içerisinde en fazla idari işlemler ile ilgili kazanımlarının faydalı olduğunu ifade etmişlerdir. Aday (f=13) ve danışman (f=6) öğretmenler adaylık sürecinin aday öğretmenlerin hazırbulunuşluk düzeylerini artırmak amacıyla uygulamaya konulduğunu ifade etmişlerdir. Nitekim AÖ₁'in “*Bence bu süreç tamamen bizi öğretmenliğe daha iyi hazırlamak amacıyla getirildi. Çünkü üniversiteden mezun olup da doğrudan göreve başladığında tam olgunlaşmamış oluyoruz* [Satır, 23-25].” ifadesi durumu örneklendirir niteliktedir. Bazı aday (f=3) ve danışman (f=3) öğretmenler ise sürecin milli ve manevi değerlere sahip kişileri belirleyip öğretmen olarak görevlendirme amacıyla yürütüldüğünü ifade etmiştir. AÖ₁₉'un “*Bu sürecin sonunda idarecinin ve danışmanın görüşlerinin alınması var. Mülakatta yapıyorlar. Adayların içinden milli ve manevi değerlere bağlı devletine ihanet etmeyecek kişileri belirleyip seçmek amacıyla yapıldı gibime geliyor.*” [Satır, 166-169] ifadesi sürecin neden yaşandığına dair görüşünü açıklar niteliktedir.

Ayrıca danışman öğretmenlerin dördü adaylarının hala kendileriyle iletişimde olduğunu ve adaylarından olumlu dönütler aldıklarını ifade ederken danışman öğretmenlerin birçoğu (f=7) adayın kişisel özelliklerinin ve mesleğe yönelik tutumunun adaylık sürecinden faydalanma durumunu etkilediğini ifade etmektedir. DÖ₂'nin:

“[01.10] Ben şu aşamada dönüt alıyorum. Çok şey kazandığımı aday öğretmenin kendisi de ifade ediyor. Benim aday öğretmenim özellikle sorgulayan, araştıran bir insandı. O yüzden bütün öğretmenlere iletişim halindeydi bayağı bir sordu öğrendi. Hatta şuan görev yaptığı okulda bu süreçte öğrendiği birçok şeyi de kullandığını söylüyor [Satır, 13-15].”

ifadelerinden danışmanın adayla olan iletişiminin devam ettiği ve adayın kişilik özelliklerinin aday öğretmenlik sürecinden faydalanma durumunu etkilediği görüşünde olduğu anlaşılmaktadır.

Nicel Bulgular

Bu bölümde çalışmanın anketlerden elde edilen bulguları yer almaktadır. Bulgular aday ve danışman sınıf öğretmenleri olarak ayrılmamış, durumun bir bütün olarak değerlendirilebilmesi amacıyla birlikte sunulmuştur. Anket maddeleri nitel bulgularda olduğu gibi kategoriler halinde sunulmuş, bu yolla bütünlük gözetilmeye çalışılmıştır. Anket maddelerinin her birine yönelik ortalama, standart sapma ve düzey aralığı değerleri hesaplanmıştır. Nicel verilere yönelik betimsel istatistik bulguları Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8. Adaylık Sürecin Genel Değerlendirmesi ile İlişkili Olarak Elde Edilen Kodlar ve Frekans Değerleri

KODLAR	Aday Öğretmen (n=100)			Danışman Öğretmen (n=100)			
	X	SS	Düzy	X	SS	Düzy	
Yaz Dönemi Seminerleri	Yaz dönemi seminerleri gereksizdir ve kaldırılmalıdır.	4.10	1.03	Katılıyorum	3.47	1.21	Katılıyorum
	Sürekli anlatım modeli ile yürütüldüğü için sıkıcıdır.	4.51	.52	K. Katılıyorum	3.82	.99	Katılıyorum
	FATİH projesiyle ilgili verilen eğitimler faydalıdır.	3.80	1.01	Katılıyorum			
	Uluslararası projeler hakkında verilen eğitimler faydalıdır.	3.64	.99	K. Katılıyorum			
	Anı/deneyim paylaşımı etkinlikleri faydalıdır.	3.76	.97	Katılıyorum			
	Seminerler, doğrudan yaşamla ilişkili, deneyim temelli olmalıdır.	4.31	.98	K. Katılıyorum	4.35	.97	K. Katılıyorum
	Adayların dinlenme imkânlarının olmaması öğretmenlik performanslarını olumsuz etkilemektedir.	4.33	1.02	K. Katılıyorum	3.49	1.01	Katılıyorum
Adaylık Sürecinin Tamamlandığı Okul	Fırsat tanınırsa eğitim aldığı okulda çalışmak ister.	3.46	1.22	Katılıyorum			
	Bu okulu tercih etmedeki ana sebep iş arkadaşlarını ve idareyi tanımadır.	2.99	1.38	Kararsızım	2.61	1.14	Kararsızım
	Adaylık sürecinin tamamlanacağı yerin seçiminde aileye yakınlık etkilidir.	4.31	1.02	K. Katılıyorum	4.05	1.32	Katılıyorum
	Adaylık süreci atamanın yapıldığı okulda tamamlanmalıdır.	3.44	1.35	Katılıyorum	3.66	1.24	Katılıyorum
	Atamanın yapıldığı okulda aday öğretmenlik yapmak öğrenci ve veli gözünde prestij kaybına neden olur.	3.20	1.43	Kararsızım	2.91	1.32	Kararsızım
	Sürecin tamamlandığı okulun alt yapısı, imkânları, öğrenci-veli profili görev yeri ile benzerlik göstermelidir.	4.23	.96	K. Katılıyorum	4.22	.84	K. Katılıyorum
	Atama yapılan okulun alt yapı ve imkânlarının çok farklı olması bir dezavantajdır.	4.04	1.13	Katılıyorum	3.62	1.29	Katılıyorum
Adaylık Sürecinin Adaylara Sağladığı Faydalar	Adaylık süreci kesinlikle birleştirilmiş sınıfları gözlemlemeyi de içermelidir.	4.40	.94	K. Katılıyorum	4.56	.59	K. Katılıyorum
	Adaylık sürecinin tamamlanacağı okulda en az iki aday öğretmen veya göreve yeni başlamış bir öğretmen olmalıdır.	3.82	1.01	Katılıyorum	3.51	1.15	Katılıyorum
	e-okul, mebbis, okul sütü gibi uygulamaların kullanımını öğretir.	4.04	.89	Katılıyorum	3.81	.99	Katılıyorum
	Deneyim ve özgüven kazandırır.	4.27	.82	K. Katılıyorum	4.52	.71	K. Katılıyorum
	Sınıf yönetimi açısından faydalıdır.	3.88	1.05	Katılıyorum	4.35	.84	K. Katılıyorum
	İletişim ve etkileşimi güçlendirir.	3.92	.91	Katılıyorum	4.42	.60	K. Katılıyorum
	Öğrenciyi tanıma ve mesleğe entegrasyonda etkilidir.	3.89	.87	Katılıyorum	4.36	.59	K. Katılıyorum
Kurumlardan nasıl ve ne derece faydalanılabileceğini öğretir.	3.77	1.01	Katılıyorum	4.30	.57	K. Katılıyorum	
Adaylık Sürecinin Faydalar	Evrak dosyalama ve hazırlamayı öğretir.	3.79	1.11	Katılıyorum	4.12	.47	Katılıyorum
	Müfredatı öğrenme fırsatı sunar.	3.84	.86	Katılıyorum	4.29	.75	K. Katılıyorum
	Dersin planlanması ve öğretim süreci boyutlarında katkı sağlar.	4.04	.69	Katılıyorum	4.24	.74	K. Katılıyorum
	Öğretim teknolojilerini kullanmada ve materyal tasarlamada katkı sağlar.	3.56	.98	Katılıyorum	4.30	.57	K. Katılıyorum
	Ekonomik ve psikolojik açıdan hazırlanma fırsatı sunar.	3.86	1.11	Katılıyorum	4.59	.60	K. Katılıyorum
	Danışman ve aday karşılıklı olarak birbirlerinden faydalanmaktadır.	3.93	1.02	Katılıyorum	4.48	.50	K. Katılıyorum
	Adaylık süreci adaptasyonu artırdığı için mesleğe yönelik tutumu olumlu etkilemektedir.	3.74	.88	Katılıyorum	4.12	1.09	Katılıyorum

KODLAR		X	SS	Düzye	X	SS	Düzye
Danışman Öğretmen	Aday öğretmenin prestij kaybetmesinin nedeni danışmanın davranışlarıdır.	3.79	1.00	Katılıyorum	2.77	1.22	Kararsızım
	Özellikle emekliliğe yakın danışman öğretmenler iş yükü aktarımı yapmaktadır.	3.92	.91	Katılıyorum			
	Sürecin danışmana getirdiği iş yükü fazladır.	3.76	1.01	Katılıyorum	3.82	.99	Katılıyorum
	Aday yöntem ve teknik kullanımında danışmandan daha donanımlıdır.	3.08	1.06	Kararsızım	2.52	1.21	Katılmıyorum
	Danışman öğretmenler özenle seçilmeli ve iyi bir eğitime tabi tutulmalıdır.	4.35	.65	K. Katılıyorum	4.00	.92	Katılıyorum
	Danışman öğretmenin yaşı sürecin verimliliğini etkiler.	4.02	.95	Katılıyorum	3.52	1.01	Katılıyorum
	Maddi gelirin olmaması, danışmanın süreci yük olarak görmesine ve isteksiz olmasına neden olur.	3.94	1.14	Katılıyorum	3.89	.90	Katılıyorum
	Bazı danışmanlar maddi gelirin olmamasını neden göstererek, görevi üstlenmemişlerdir.				3.83	.79	Katılıyorum
	Danışmanlık sürecinde maddi gelir kesinlikle olmamalıdır.				2.94	1.24	Kararsızım
	Danışman seçim sürecinde gönüllülük ve severek yapma ilkelerine önem verilmelidir.				4.29	.57	K. Katılıyorum
Süreçte Yaşanan Sorunlar	Öğretmenler aday öğretmenleri gruplarına almamakta ve dışlamaktadır.	2.68	1.32	Kararsızım	1.97	1.26	Katılmıyorum
	Aday öğretmenler dışlandıkları için aralarında klikleşmeler meydana gelmiştir.	2.72	1.37	Kararsızım	2.01	1.09	Katılmıyorum
	Aday, okul deneyimi/öğretmenlik uygulaması dersi alan bir lisans öğrencisi olarak görülmektedir.	2.76	1.42	Kararsızım	2.00	.85	Katılmıyorum
	Aday öğrenciler arasında daha çok abla veya abi olarak tanınır.	2.77	1.30	Kararsızım	2.21	1.14	Katılmıyorum
	Aday bu süreçte kendini öğretmen gibi hissedemez.	3.49	1.40	Katılıyorum			
	Adaylar iş yapmama, karşılıksız para kazanma gibi ifadelerle eleştirilmektedir.	2.67	1.34	Kararsızım	1.89	.76	Katılmıyorum
	Aday öğretmenler okulda yapılan kurul ve veli toplantılarına alınmamaktadır.	3.55	1.60	Katılıyorum	1.86	.81	Katılmıyorum
	Olumsuzlukların azaltılması için aday süreç başında öğretmen olarak tanıtılmalıdır.	4.44	.82	K. Katılıyorum	4.72	.45	K. Katılıyorum
	Herhangi bir öğretmenin gelmemesi durumunda idare o derse aday öğretmeni görevlendirir.	4.02	1.25	Katılıyorum	3.76	1.32	Katılıyorum
	Aday öğretmen boş kalan derslerde bağımsız ders anlatma durumunu sorgulamaktadır.	4.00	1.08	Katılıyorum			
	Adayın atandığı kurumda olmaması eğitim-öğretim faaliyetlerinin aksamasına neden olmuştur.	3.24	1.30	Kararsızım	3.49	1.20	Katılıyorum
	Aday bir sonraki atama döneminde tekrar eğitime çağırılmıştır.	2.20	1.74	Katılmıyorum			
	Aday tek bir sınıfta gözlem yapmıştır.	4.38	.98	K. Katılıyorum	3.81	1.29	Katılıyorum
Tüm sınıf kademelerinin gözlenmemesinde öğretmenlerin isteksizliği etkilidir.	3.61	1.41	Katılıyorum	3.50	1.34	Katılıyorum	
Sürecin Genel Değerlendirmesi	Lisans eğitimi, meslek için yeterli olmadığından aday öğretmen yetiştirme süreci devam ettirilmelidir.	4.48	.79	K. Katılıyorum	4.30	.97	K. Katılıyorum
	Adaylık süreci birinci dönemi de kapsamalıdır.	2.41	1.38	Katılmıyorum	3.71	1.49	Katılıyorum
	Bu süreçte aday çok fazla ve gereksiz evraklar doldurmakla yükümlüdür.	4.21	1.10	K. Katılıyorum	3.60	1.42	Katılıyorum
	Bu süreçte defter doldurma, veri yükleme gibi uygulamaya dönük eğitimlere de yer verilmelidir.	3.67	1.31	Katılıyorum	4.18	.99	Katılıyorum
	Aday bu süreçte en fazla idari işler ile ilgili kazandıklarını faydalı görür.	3.06	1.26	Kararsızım			
	Aday bu süreci neden yaşadığını sorgulamaktadır.	3.79	.89	Katılıyorum	3.72	.95	Katılıyorum
	Süreç hazırlanış şekli artırmak amacıyla getirilmiştir.	3.86	.92	Katılıyorum	4.18	.86	Katılıyorum
	Süreç, milli ve manevi değerlere bağlı adayları seçme amacıyla uygulanmıştır.	3.33	.99	Kararsızım	3.52	1.10	Katılıyorum
	Danışman öğretmen aday öğretmenlerden olumlu dönütler almaktadır.				4.11	1.03	Katılıyorum
	Adayın kişisel özellikleri bu süreçten faydalanma durumunu etkiler.	3.90	.95	Katılıyorum	4.29	.96	K. Katılıyorum

Tablo 8 incelendiğinde yaz dönemi seminerlerine ilişkin olarak aday ve danışman öğretmen görüşlerinin “katılıyorum” ve “kesinlikle katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Katılım düzeyi en yüksek olan madde adaylarda “*Sürekli anlatım modeli ile yürütüldüğü için sıkıcıdır.*” maddesi iken ($\bar{X}=4.51$, $SS=.52$); danışmanlarda “*Seminerler, doğrudan yaşamla ilişkili, deneyim temelli olmalıdır.*” maddesidir ($\bar{X}=4.35$, $SS=.97$). Kategoride yer alan maddelerin katılım düzeylerinin aday ve danışman öğretmenlere göre paralellik gösterdiği görülmektedir.

Adaylık sürecinin tamamlandığı okulla ilgili olan anket meddelerine, aday ve danışman öğretmenlerin katılım düzeylerinin benzer olduğu görülmektedir. Katılım düzeyi en yüksek olan madde hem adaylarda ($\bar{X}=4.40$, $SS=.94$) hem de danışmanlarda ($\bar{X}=4.56$, $SS=.59$) “*Adaylık süreci kesinlikle birleştirilmiş sınıfları gözlemlemeyi de içermelidir.*” olarak tespit edilmiştir. Adaylarda ($\bar{X}=2.99$, $SS=1.38$) ve danışmanlarda ($\bar{X}=2.61$, $SS=1.14$) katılım düzeyi en düşük olan madde ise “*Bu okulu tercih etmedeki ana sebep iş arkadaşlarını ve idareyi tanımaktır.*” olarak tespit edilmiştir.

Adaylık sürecinin adaylara sağladığı faydalarla ilgili olarak aday öğretmen görüşlerinin genel olarak “katılıyorum” düzeyinde; danışman öğretmen görüşlerinin ise “kesinlikle katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Neredeyse tüm maddelerde danışman öğretmen görüşleri düzeyi, aday öğretmenlere göre daha yüksektir. Bu durum danışman öğretmenlerin aday öğretmen yetiştirme sürecini aday öğretmenlere göre daha faydalı buldukları şeklinde yorumlanabilir. Katılım düzeyi en yüksek olan madde adaylarda ($\bar{X}=4.27$, $SS=.82$) “*Deneyim ve özgüven kazandırır.*” iken danışmanlarda ($\bar{X}=4.59$, $SS=.60$) “*Ekonomik ve psikolojik açıdan hazırlanma fırsatı sunar.*” maddesidir. Ayrıca bu madde anket maddeleri içerisinde en fazla katılım düzeyine sahip ikinci maddedir.

Danışman öğretmenlerle ilgili olarak aday ve danışman öğretmen görüşlerinin genel anlamda “katılıyorum” düzeyinde olduğu ve benzerlik gösterdiği görülmektedir. “*Aday öğretmenin prestij kaybetmesinin nedeni danışmanın davranışlarıdır.*” maddesiyle ilgili olarak aday öğretmen görüşleri “katılıyorum” düzeyinde iken ($\bar{X}=3.79$, $SS=1.00$); danışman öğretmen görüşlerinin “kararsızım” düzeyinde olduğu ($\bar{X}=2.77$, $SS=.1.22$)

görülmektedir. “*Aday yöntem ve teknik kullanımında danışmandan daha donanımlıdır.*” maddesiyle ilgili olarak ise aday öğretmen görüşlerinin “kararsızım” düzeyinde (\bar{X} =3.08, SS=1.06); danışman öğretmen görüşlerinin ise “katılmıyorum” düzeyinde (\bar{X} =2.52, SS=1.21) olduğu görülmektedir. Bu durum grupların bakış açılarının farklı olması ile açıklanabilir. Katılım düzeyi en yüksek olan madde adaylarda (\bar{X} =4.35, SS=.65) “*Danışman öğretmenler özenle seçilmeli ve iyi bir eğitime tabi tutulmalıdır.*” maddesi iken; danışmanlarda (\bar{X} =4.29, SS=.57) “*Danışman seçim sürecinde gönüllülük ve severek yapma ilkelerine önem verilmelidir.*” maddesidir.

Aday öğretmen yetiştirme sürecinde yaşanan sorunlar ile ilişkili olarak aday ve danışman öğretmen görüşlerinin katılım düzeylerinin farklılıklar içerdiği görülmektedir. Özellikle “*Aday öğretmenler okulda yapılan kurul ve veli toplantılarına alınmamaktadır.*” maddesiyle ilişkili olarak aday öğretmen görüşlerinin “katılıyorum” düzeyinde (\bar{X} =3.55, SS=1.60); danışman öğretmen görüşlerinin ise “katılmıyorum” düzeyinde (\bar{X} =1.86, SS=.81) olduğu dikkat çekmektedir. Bu madde aynı zamanda danışman öğretmenlerin katılım düzeylerinin en düşük olduğu madde özelliğini de taşımaktadır. Katılım düzeyi en yüksek olan madde ise hem adaylarda (\bar{X} =4.44, SS=.82) hem de danışmanlarda (\bar{X} =4.72, SS=.45) “*Olumsuzlukların azaltılması için aday süreç başında öğretmen olarak tanıtılmalıdır.*” maddesi olarak belirlenmiştir.

Aday öğretmen yetiştirme sürecinin genel değerlendirmesiyle ilişkili olarak aday ve danışman öğretmen katılım düzeylerinin çoğunlukla benzer olduğu görülmektedir. Ancak “*Adaylık süreci birinci dönemi de kapsamalıdır.*” maddesiyle ilişkili olarak aday öğretmen görüşlerinin “katılmıyorum” düzeyinde (\bar{X} =2.41, SS=1.38); danışman öğretmen görüşlerinin ise “katılıyorum” düzeyinde (\bar{X} =3.71, SS=1.49) olduğu görülmektedir. Bu durumun ortaya çıkmasında adayların, sürecin daha kısa olması yönündeki görüşlerinin etkili olduğu düşünülebilir. Nitel bulgular bu görüşü destekler niteliklerdir. Katılım düzeyi en yüksek olan madde adaylarda (\bar{X} =4.30, SS=.79) ve danışmanlarda (\bar{X} =4.30, SS=.97) “*Lisans eğitimi, öğretmenlik mesleği için yeterli olmadığından aday öğretmen yetiştirme süreci devam ettirilmelidir.*” olarak belirlenmiştir.

Çalışmanın nitel boyutundan elde edilen verilerin nicel veriler tarafından desteklendiği görülmektedir. Bu durum çalışmanın güvenilirlik ve geçerliğine doğrudan etki etmektedir. Aday öğretmenlik süreci değerlendirme anketi maddelerine aday öğretmenlerin ($\bar{X}=3.71$) ve danışman öğretmenlerin ($\bar{X}=3.67$) genel katılım düzeyi “katılıyorum” olarak tespit edilmiştir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Aday ve danışman öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda yaz dönemi seminerlerinin gereksiz görüldüğü ve kaldırılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Yamagata-Lynch ve Haudenschild (2006) öğretmenlere gereksiz gördükleri mesleki gelişim imkânları sunmanın öğretmenlerin mesleki gelişimlerini engelleyebileceğini savunmaktadır. Seminerlerin düz anlatım modeline dayanması adayların sıkılmasına neden olmaktadır. Saracaloğlu, Çırakoğlu ve Akay (2016) ile Sıcak ve Parmaksız (2016) da yapmış oldukları çalışmada öğretmenlerin seminer döneminde düz anlatıma dayanan etkinlikleri sıkıcı bulduklarını ifade etmektedir. Yaz dönemi seminerlerinde FATİH projesiyle ilgili verilen seminerlerin faydalı görüldüğü belirlenmiştir. Timur, Yılmaz ve Timur (2016) çalışmalarında öğretmenlerin gerek öğrencilerine teknolojiyi kullanma becerisi kazandırmaları gerekse bilgi ve iletişim teknolojileri hakkında farkındalık geliştirmeleri açısından FATİH projesiyle ilgili seminerleri faydalı bulduklarını vurgulamışlardır. Ayrıca uluslararası projeler ve anı/deneyim paylaşımı etkinliklerinin faydalı olduğu ve deneyim temelli etkinliklerin daha fazla ilgi gördüğü sonucuna ulaşılmıştır. Gültekin ve Çubukçu (2008) ile Musanti ve Pence (2010) öğretmenlerin meslektaşlarıyla etkileşim kurarak deneyimlerini paylaşmasının bilgi-beceri edinmede ve mesleki gelişimde etkili olduğunu savunmuştur. Sıcak ve Parmaksız (2016) ise hizmet içi eğitimlerin mesleki gelişime katkı sağlayabilmesi için uygulamaya dönük olmaları gerektiğini vurgulamaktadır. Ayrıca seminerlerin zamanlamasının iyi olmadığı, adayların dinlenme imkânlarının olmamasının öğretmenlik performanslarını olumsuz etkilediği yargısına ulaşılmıştır. Bu hususla ilgili olarak Günbayı ve Taşdöğen (2012)

seminer zamanlamasının adayların faydalanma düzeylerini doğrudan etkilediğini belirtmektedir. İlgili çalışmalar mevcut çalışma bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Aday öğretmenlerden bazılarının fırsat tanınması halinde adaylık sürecini tamamlamış oldukları okulda çalışmak istedikleri görülmüştür. Bu görüşte olan öğretmenlerin herhangi bir dışlanma ile karşılaşmadıkları ve okul idaresinden memnun oldukları diğer bulgularla desteklenmektedir. Adaylık sürecinin tamamlanacağı okulun seçiminde iş arkadaşlarını-idareyi tanımanın ve aileye yakınlık durumlarının etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu, atamasının yapıldığı okulda adaylık sürecini geçirmemesine rağmen, adaylık sürecinin atamanın yapıldığı okulda tamamlanmasının gerekli olduğu görüşüne sahiptir. Köse (2016) de çalışmasında adaylık eğitiminin adayın atandığı okulda alınmamasını bir dezavantaj olarak belirtmiş ve bu durumun adayın görev yerini, iş arkadaşlarını ve öğrencilerini tanıyamamasına neden olacağını ifade etmiştir. Ancak mevcut çalışmadan elde edilen bir diğer bulgu ise öğretmen adaylarının atandıkları kurumda adaylık eğitimi almasının bazı olumsuz durumlara neden olabileceği yönündedir. Aday öğretmenler atamanın yapıldığı okulda adaylık eğitimini almanın öğrenci ve veli gözünde prestij kaybına neden olacağını düşünmektedirler. Adaylık eğitimi sürecinin tamamlandığı okulun altyapı, fiziksel ve teknolojik imkânlar, öğrenci-veli profili açılarından atama yapılan okulla benzerlik göstermesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bahsi geçen özellikler bakımından iki okulun farklı olmasının bir dezavantaj olduğu belirlenmiştir. Ayrıca aday öğretmen eğitimi sürecinin kesinlikle birleştirilmiş sınıfları da gözlemlemeyi içermesi gerektiği belirtilmiştir. Köse (2016) yapmış olduğu çalışmasında aynı okulda görev yapıp başka okul ortamlarını görememenin bir dezavantaj olduğunu belirtmiş; adaylık sürecinin merkezi ve gelişmiş okullarda tamamlanmasının, daha az gelişmiş kırsal bölgelere atanan aday öğretmenlerde uyum sorunlarına neden olacağını ifade etmiştir. Bu bulgu araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir. Türkiye’de sınıf öğretmenliği alanında yapılan ilk atamaların genellikle kırsal bölgelere yapıldığı olgusu, aday eğitimi sürecinin birleştirilmiş sınıfları da içermesi gerekliliğini ön plana çıkarmaktadır. Ayrıca adaylık sürecinin tamamlanacağı okulda en az iki aday öğretmen veya göreve yeni

başlamış bir öğretmen olmasının, aday öğretmenlerin uyum sürecini hızlandıracağı düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin adaylık sürecinde e-okul, mebbis, okul sütü gibi uygulamaların öğretime yönelik eğitimlerin fayda sağladığı görüşünde oldukları tespit edilmiştir. Aday öğretmenlik sürecinin deneyim ve özgüven kazandırdığı, sınıf yönetimi hususunda adayı geliştirdiği, iletişimi ve etkileşimi güçlendirdiği tespit edilmiştir. Köse (2016) da yapmış olduğu araştırmasında adaylık eğitiminin adaylara özgüven kazandırdığını ve sınıf yönetimi hususunda katkı sağladığını ifade etmektedir. Aday öğretmen yetiştirme sürecinin öğrenciyi tanıma ve mesleğe entegrasyonda etkili olduğu, evrak dosyalama ve hazırlamayı öğrettiği ve müfredatı öğrenme fırsatı sunduğu görülmektedir. Eraslan (2008) ile Gündoğdu, Çoban ve Ağırbaş (2010) tek başına öğretmenlik uygulaması ve okul deneyimi faaliyetlerinin beklenen düzeyde deneyim kazandıramadığını ve mesleğe yönelik entegrasyonu sağlayamadığını belirtmektedirler. Aday eğitimi süreci dersin planlanması, öğretim süreci, öğretim teknolojilerini kullanma ve materyal tasarlama konularında adaylara katkı sağlamaktadır. Gürşimşek (1998) ve Köse (2016) öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine hazırlanmalarında deneyimli öğretmenler kontrolünde edindikleri bilgi ve becerilerin değerli olduğunu vurgulamış; deneyim, planlama, çevreyi tanıma ve materyal tasarlama konularında danışman öğretmenlerden faydalanma durumlarını eğitimsel açıdan olumlu bulduklarını belirtmişlerdir. Aday öğretmen yetiştirme sürecinin kurumlardan nasıl faydalanılabileceğini öğrettiği, adaylara ekonomik ve psikolojik açıdan mesleğe hazırlanma fırsatı sunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Köse (2016) de kurum gezilerinin aday öğretmenler için mesleki açıdan yeterliliği artırdığını belirtmektedir. Bulgulardan hareketle aday ve danışman öğretmenlerin karşılıklı olarak birbirlerinden faydalandıkları görülmüştür. Huling ve Resta (2001) danışman öğretmenlik uygulamasının yalnızca aday öğretmenlerin değil, aynı zamanda danışman öğretmenlerin de gelişimlerine katkı sağlayacağını ifade etmektedir. Bu kategori altında son olarak elde edilen durum ise adaylık sürecinin adaptasyonu artırması sebebiyle adayların mesleğe yönelik tutumlarını olumlu yönde etkiliyor olmasıdır. Gökulu (2017)

yapmış olduğu çalışmada yeni mezun olmuş ve aday eğitimi sürecini tamamlamış öğretmenlerin eski öğretmenlere oranla öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının daha olumlu olduğunu ifade etmektedir. İlgili çalışmalar mevcut çalışmadan elde edilen verileri destekler niteliktedir.

Aday öğretmenlerin okulda görevli diğer öğretmenler ve öğrenciler gözünde prestij kaybetmesinin nedeni olarak danışman öğretmenin davranışları gösterilmiştir. Sürecin danışmanlara fazladan iş yükü getirdiği ve danışmanların adaylarına iş yükü aktarımında buldukları belirtilmiştir. Köse (2016) adaylık süreci ile ilgili düzenlenmesi gereken evrakların danışmana ve idareye fazladan iş yükü getirdiğini belirtmektedir. Gökulu (2017) ise aşırı iş yükünden dolayı bazı danışmanların plan hazırlama ve değerlendirme süreçlerinde adaylarla ilgilenmediğini ifade etmektedir. Bu bulgular mevcut çalışmanın bulguları ile benzerlik göstermektedir. Öğretmenler, bazı aday öğretmenlerin yöntem ve teknik kullanmada danışmanlarından daha donanımlı oldukları, danışmanın yaşının sürecin verimliliğini etkilediği görüşüne sahiplerdir. Bu durum mesleki kıdemleri fazla olan öğretmenlerin ağırlıklı olarak geleneksel yöntemlerle ders işliyor olmasından kaynaklanabilir. Nitekim Bozkurt (2008) kıdem derecesi yüksek olan öğretmenlerin kullandıkları yöntem ve tekniklerde fazla materyal ve zaman gerektirmeme ve ekonomik olma özelliklerine dikkat ettiklerini; Demir ve Ersöz (2014) ise kıdem derecesi daha düşük olan öğretmenlerin etkinlik boyutu açısından daha olumlu düşünce ve tutumlara sahip olduğunu belirtmektedir. Kudu, Özbek ve Bindak (2006) da okulda yapılan uygulamaların öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğini belirtmektedir. Çalışmadan elde edilen bir diğer bulgu ise danışman öğretmenlerin özenle seçilmesi ve eğitime tabi tutulması yönündedir. Balkar ve Şahin (2014) sürecin verimli işleyebilmesi için deneyimli ve gereken özelliklere sahip danışmanların seçilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Köse (2016) ise niteliksiz danışman seçimlerinin süreci olumsuz etkileyeceğini, yanlış seçimlerin başarısızlıkla sonuçlanacağını vurgulamaktadır. Bu bulgular araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Sürecin herhangi bir maddi gelir sağlamaması durumunun bazı danışmanların görevi üstlenmemesine, bazı

danışmanların ise süreci yük olarak görmesine neden olduğu belirtilmiştir. Köse (2016) de çalışmasında benzer bulgulara ulaşmış ve bu durumu sürecin olumsuz bir yanı olarak değerlendirmiştir. Danışmanlardan bazılarının danışmanlık sürecinde kesinlikle maddi bir gelirin olmaması yönünde bir görüşe sahip oldukları, danışman seçim sürecinde ise gönüllülük ve severek yapma ilkelerine önem verilmesi gerektiği belirtilmiştir. Balkar ve Şahin (2014) de yapmış oldukları çalışmada katılımcıların bazılarının danışmana ücret verilmesi görüşünde olduklarını belirtmekte ancak danışmanlık görevinin yerine getirilmesinde gönüllülüğün esas olması ve ücretin olmaması görüşünün ön plana çıktığını ifade etmektedir. Bu bulgu araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Çalışmada okulda görevli diğer öğretmenlerin aday öğretmenleri gruplarına almadıkları ve dışladıkları; buna bağlı olarak aday öğretmenler arasında klikleşmelerin meydana geldiği belirtilmiştir. Bu durum danışman görüşlerince desteklenmemekle birlikte, adaylık süreci açısından olumsuz bir durum olarak görülmektedir. Nitekim Kelchtermans ve Ballet (2002) ataması yeni yapılan öğretmenlerin okulda bulunan kişiler ile olumlu ilişkiler kurmasının gerek karşılaştıkları problemlerin çözümünde, gerekse diğer öğretmenlerle görüş ve paylaşımda bulunmalarında etkili olduğunu ifade etmektedir. Süreç içerisinde aday öğretmenlere okul deneyimi veya öğretmenlik uygulaması kapsamında okula gelen lisans öğrencisi muamelesinin yapıldığı; öğrenciler tarafından abi veya abla olarak tanındıkları belirtilmiştir. Bu durum aday öğretmenlerin süreç içerisinde kendilerini öğretmen olarak görememelerine neden olmuş olabilir. Benzer problemlerin yaşanmaması adına adayların süreç başında öğretmen olarak tanıtılmasının etkili olabileceği düşünülmektedir. Bu bulgunun aksine Eraslan (2008) okulda yapılan uygulamalar kapsamında öğretmen adayları ile yapmış olduğu çalışmada adayların kendilerini gerçek bir öğretmen gibi hissettiklerini ifade etmiştir. Bu zıtlık katılımcıların özelliklerinden, okul yönetimi, rehber öğretmen ve öğretim elemanlarının süreç içerisindeki davranışlarından kaynaklanıyor olabilir. Adayların okulda yürütülen kurul, şube ve veli toplantılarına alınmaması da bir başka olumsuz durum olarak dikkat çekmektedir. Bu görüş danışman öğretmenler tarafından desteklenmemektedir. Herhangi bir öğretmenin gelmemesi durumunda idare tarafından aday öğretmenin o

derse görevlendirdiği ve adayların bu durumu sorguladıkları görülmektedir. Bu durum mevcut çalışmada istenmeyen bir durum olarak ifade edilirken Bardak (2015) araştırmasında staj uygulaması kapsamında öğretmen adaylarının boş derslere görevlendirildiklerini ancak bu durumun öğretmen adaylarının mesleki tecrübe kazanmalarında etkili olduğunu ifade etmiş ve adayların bağımsız ders anlatma durumlarını olumlu bir yaklaşımla değerlendirmiştir. Aday öğretmenlik süreci içerisinde adayın atandığı kurumda olmamasının eğitim-öğretim faaliyetlerinin aksamasına neden olduğu; bir dönemlik süre ile adayların yerine ücretli öğretmenlerin görevlendirildiği ifade edilmiştir. Köse'nin (2016) çalışmasında bu durumun öğrenci mağduriyetine neden olabileceğinden sürecin bir dezavantajı olarak vurgulandığı görülmektedir. Araştırmada aday öğretmenlerin süreç boyunca tek bir sınıfta gözlem yaptıkları ve diğer sınıfları gözleyememelerinde sınıf öğretmenlerinin isteksizliğinin temel neden olduğu ifade edilmiştir. Bardak (2015) farklı sınıflarda gözlem yapmanın öğrencilerin gelişimsel özelliklerinin fark edilmesinde etkili olduğunu ve adaya katkı sağladığını ifade etmiştir. Bazı adaylar bir sonraki atama dönemi öğretmenleri ile tekrar seminere çağrıldıklarını ifade etmişlerdir. Ancak konu ile ilgili yapılan araştırma sonucunda adayların devamsızlık yaptıkları eğitimlere çağrıldıkları tespit edilmiştir.

Çalışmada lisans eğitimin öğretmenlik mesleği için yeterli olmadığı, bu yüzden aday öğretmenlik sürecinin kesinlikle devam ettirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu Balkar ve Şahin (2014), Köse (2016), Gökulu (2017) ve Seferoğlu'nun (2010) araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. Ancak Arslan ve Özpınar'ın (2008) öğretmen adaylarının gerekli görülen nitelik ve becerilere sahip olarak mezun oldukları bulgusuyla zıtlık göstermektedir. Keçici-Erben (2011) ise yalnızca Kamu Personeli Seçme Sınavı sonuçlarına bakarak adayları öğretmen olarak atamanın eksik bir uygulama olduğunu ifade etmektedir. Çalışmada adaylık sürecinin birinci dönemi de kapsamaya gerektiği bazı katılımcılar tarafından vurgulanmış; aday eğitimi sürecinde adayların çok fazla ve gereksiz evrak doldurmakla yükümlü oldukları belirtilmiştir. Köse (2016) de araştırmasında, süreç içerisinde tutulan evrak ve raporların çok fazla olmasının süreci olumsuz yönde etkilediğini vurgulamaktadır. Öğretmenlerin defter

doldurma, mebbis veya e-okul sistemine veri yükleme gibi uygulamaya dönük eğitimlerden mahrum kaldıkları belirtilmiştir. Hascher, Cocard ve Moser (2004) adaylık eğitimi süresinde uygulamaya dönük eğitimlerin mesleki gelişime daha fazla katkı sağladığını ifade etmektedir. Aday öğretmenlerin idari işler ile ilgili kazanımlarını yararlı buldukları görülmektedir. Bu yönde görüş bildiren öğretmenlerin tamamının birleştirilmiş sınıflı köy okullarına atandığı ve müdür yetkili öğretmen olarak görev yaptığı dikkat çekmektedir. Bu doğrultuda süreç içerisinde idari boyutta verilen eğitimlerin sınıf öğretmeni adayları için büyük önem arz ettiği düşünülebilir. Nitekim Gökulu (2017) aday eğitimi sürecinde okul idaresinin birçok öğretmene destek olduğu sonucuna varmıştır. Bu bulgu araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Adayların aday öğretmen yetiştirme sürecine neden dâhil olduklarını sorguladıkları görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenler tarafından aday öğretmen yetiştirme sürecinin hazırlanışlığı artırmak ve milli-manevi değerlere bağlı adayları seçmek amacıyla yürürlüğe konulduğu belirtilmiştir. Gökulu'nun (2017) çalışma sonuçlarına göre ise öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu aday öğretmen yetiştirme sürecinin mesleki ve kişisel gelişime katkı sağlamak amacıyla uygulandığı görüşündedir. Ayrıca bazı danışmanların adaylarından olumlu dönütler aldığı ve aday öğretmenin kişisel özelliklerinin aday öğretmen yetiştirme sürecinden faydalanma durumunu etkilediği de belirtilmiştir.

Sonuç olarak aday öğretmen yetiştirme süreciyle ilgili olarak yaz dönemi seminerlerinin sıkıcı olduğu ve gereksiz görüldüğü, seminerlerin daha çok uygulama içermesi gerektiği ve zamanlamasının yanlış olduğu görülmüştür. Aday öğretmenlik eğitim sürecinin atama yapılan okulda ya da atama yapılan okula benzer özelliklere sahip bir okulda yapılması ve sürecin kesinlikle birleştirilmiş sınıfları gözlemlemeyi de içermesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Aday öğretmen eğitim sürecinin özgüven sağlama, sınıf yönetimi, planlama, materyal tasarlama, müfredat, iletişim ve etkileşim boyutlarında adaylara gelişme imkânı sunduğu tespit edilmiştir. Sürecin danışmanlara fazladan iş yükü getirdiği, danışmanların iş yükü paylaşımında bulunduğu, danışmanların özenle seçilmesi ve eğitime tabi tutulması gerektiği belirlenmiştir. Ayrıca sürecin danışmanlara

hiçbir maddi gelir imkânı sunmamasının süreç açısından olumlu bir durum olduğu, bu sayede istekli ve gönüllü danışmanların süreci yönettiği tespit edilmiştir. Adayların dışlanması, öğretmen muamelesi görmemesi, toplantılara alınmaması, boş derslere görevlendirilmesi ve tek bir sınıfta gözlem yapma mecburiyetinde bırakılması durumları aday öğretmen yetiştirme sürecinin olumsuz yönleri olarak görülmüştür. Son olarak aday öğretmen yetiştirme sürecinin devam ettirilmesi, süreçte doldurulması gereken evrakların azaltılması ve eğitimlerin daha çok uygulama içermesi gerektiği yargısına varılmıştır.

Öneriler

Bu çalışmanın sonuçları göz önünde bulundurularak ulaşılan öneriler aşağıda belirtilmiştir:

- Aday öğretmenlere yaz döneminde dinlenme imkânı tanınabilir ya da yaz dönemi seminerlerinin süresi kısaltılabilir.
- Aday öğretmen yetiştirme süreci atama yapılan okullarda tamamlanabilir ya da atama yapılan okulla benzer özellikler gösteren kurumlarda yapılması yönünde bir düzenleme tasarlanabilir.
- Birleştirilmiş sınıfların gözlemlenmesini içeren bir sürece yer verilebilir.
- Adayların ve danışmanların doldurması gereken evrak/raporlar azaltılabilir.
- Bu süreç içerisinde adaylara iş yükü aktarımı yapılmaması ve derslerde görevlendirilmemesi yönünde denetlemeyi de gerektiren tedbirler alınabilir.
- Danışman seçim kriterleri niteliği artırabilecek biçimde düzenlenebilir, danışmanlar etkili bir eğitime tabi tutulabilir.
- Süreç başında adaylar öğrenci, öğretmen ve velilere öğretmen olarak tanıtılabilir.
- Aday öğretmen yetiştirme süreci gerekli görülen düzenlemeler yapıldıktan sonra tekrar uygulamaya konulabilir.

- Üniversiteler bünyesinde uygulama okulları açılıp hizmet öncesi eğitimler bu okullarda daha sağlıklı ve geniş zamana yayılarak verilebilir.
- MEB ve Yüksek Öğretim Kurulu arasında gerekli koordinasyon sağlanarak aday öğretmen yetiştirme süreci lisans programı içerisinde bir yılı kapsayacak şekilde düzenlenebilir.
- Çalışma farklı örneklemeler üzerinde yeniden gerçekleştirilebilir. Ayrıca daha önceden uygulanan öğretmen yetiştirme sistemi ile karşılaştırmalara imkân tanıyabilecek çalışmalar tasarlanabilir.

KAYNAKLAR

- Acat, B. & Özsoy, U. (2006). Ses temelli cümle yöntemiyle ilköğretimde karşılaşılan güçlükler. *Ulusal sınıf öğretmenliği kongresi gazi üniversitesi bildiri kitabı* içinde (Cilt 1, s. 15-37). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Abazaoglu, İ., Yıldırım, O. & Yıldızhan, Y. (2016). Geçmişten günümüze türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(6), 143-160. [http:// uteb.gop.edu.tr/ Makaleler/1644058968_12.143](http://uteb.gop.edu.tr/Makaleler/1644058968_12.143) adresinden edinilmiştir.
- Ada, S., Baysal, Z. N. & Şahenk, S. S. (2009). İsviçre eğitim sistemi. S. Ada ve Z. N. Baysal (Ed.), *Eğitim yapıları ve yönetimleri açısından çeşitli ülkelere bir bakış* içinde (s.331-345). Ankara: Pegem Akademi.
- Arslan, S. & Özpinar, İ. (2008). Öğretmen nitelikleri: ilköğretim programlarının beklentileri ve eğitim fakültelerinin kazandırdıkları. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(1), 38-63. <http://www.nef.balikesir.edu.tr/~dergi/makaleler/yayinda/4/EFMEDMTE112.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Baki, A. & Bektaş-Baki, A. (2016). Comparison of secondary school mathematics teacher training programs in Turkey and Germany. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 7(1), 229-258. doi: 10.16949/turcomat.30594
- Balkar, B. & Şahin, S. (2014). The opinions of educators on implementing mentorship program for novice teachers. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 29(3), 83-100. doi: 10.9761/JASSS2547
- Bardak, Ç. (2015). *Öğretmen eğitim programının uygulama boyutuna yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Doğu Akdeniz Üniversitesi, Kuzey Kıbrıs). <http://i-rep.emu.edu.tr:8080/jspui/handle/11129/2899> adresinden edinilmiştir.
- Bozkurt, E. (2008). *Altıncı sınıf matematik öğretim programında çoklu zeka kuramına dayalı öğrenme yönteminin uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen görüşler* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Osmangazi Üniversitesi, Eskisehir). <http://tez2.yok.gov.tr/> adresinden edinilmiştir.
- Creswell, W.J. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş* (1. baskı). (M. Sözbilir, Çev.) Ankara: Pegem Akademi.

- Demir, O. & Ersöz, Y. (2014). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersinde kullandıkları yöntem ve tekniklerin aktif eğitim anlayışı bakımından değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 1-11.
<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/inujesi/article/view/5000082327/5000076> adresinden edinilmiştir.
- Dey, I. (1993). *Qualitative data analysis: A user friendly guide for social scientist*. London: Routledge.
- Eraslan, A. (2008). Fakülte-okul işbirliği programı: matematik öğretmeni adaylarının okul uygulama dersi üzerine görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 95-105. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/hunefd/issue/view/5000005035> adresinden edinilmiştir.
- Erdemir, N. (2007). Mesleğine yeni başlayan fen bilgisi öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve şikâyetleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(22), 135-149.
<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/esosder/article/view/5000068104/5000063168> adresinden edinilmiştir.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. & Hyun, H. H. (2015). *How to design and evaluate research in education* (9. ed.). New York: Mc Graw Hill Education.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1981). *Effective evaluation*. San Francisco: Jossey Bass.
- Gökçe, E. & Demirhan, C. (2005). Öğretmen eğitiminde yenilikçi bir yaklaşım mı yoksa geleneksel bir anlayış mı? *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* 38(2), 187-195. doi: 10.1501 /Egifak_0000000115
- Gökulu, A. (2017). Aday öğretmenlerin Türkiye'deki aday öğretmenlik eğitim süreci ile ilgili görüşleri. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(1), 111-123. <http://dergipark.gov.tr/ijsser/issue/26981/283593> adresinden edinilmiştir.
- Gültekin, M. & Çubukçu, Z. (2008). İlköğretim öğretmenlerinin hizmetiçi eğitime ilişkin görüşleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 185-201.
http://journals.manas.edu.kg/mjsr/oldarchives/Vol10_Issue19_2008/585-1576-1-PB.pdf adresinden edinilmiştir.
- Günbayı, İ. & Taşdöğen, B. (2012). İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin hizmet içi eğitim programları üzerine görüşleri: Bir durum çalışması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 87-117.
<http://itobiad.com/article/view/5000037155> adresinden edinilmiştir.

- Gündoğdu, C., Çoban, B. & Ağırbaş, Ö. (2010). Formasyon derslerinin yeterliğine ilişkin beden eğitimi ve spor öğretmen adayı ve öğretmenlerinin görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 97-114. <http://eefdergi.erkincan.edu.tr/article/view/1006000625/1006000510> adresinden edinilmiştir.
- Gürşimşek, I. (1998). Öğretmen eğitiminde yeni yaklaşımlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 25-28. http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/makale_goster.php?id=1155 adresinden edinilmiştir.
- Harris, N. H. & Sass, T. M. (2010). Teacher training, teacher quality and student achievement. *Journal of Public Economics*, 95(7-8), 798-812. doi: 10.1016/j.jpubeco.2010.11.009
- Hascher, T., Cocard, Y. & Moser, P. (2004). Forget about theory-practice is all? Student teachers' learning in practicum. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*. 10(6), 623-637. doi:10.1080/1354060042000304800
- Haydn, T. A. & Barton, R. (2007). *Common needs and different agendas: How trainee teachers make progress in their ability to use ICT in subject teaching. Some lessons from the UK. Computers & Education*, 49(4), 1018-1036. doi: 10.1016/j.compedu.2005.12.006
- Huling, L. & Resta, V. (2001). *Teacher mentoring as professional development*. ERIC Digest. 2001-Nov, 1-6. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED460125.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Jacob, B. A. & Lefgren, L. (2004). The impact of teacher training on student achievement: Quasi-experimental evidence from school reform efforts in Chicago. *Journal of Human Resources*, 39(1), 50-79. doi: 10.3386/w8916
- Karahan, N. (2008). *Öğretmen yetiştirme düzeni ve Türkiye örneği*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul. <http://tez2.yok.gov.tr/> adresinden edinilmiştir.
- Karamustafaoğlu, O. & Akdeniz, A. R. (2002). Fizik öğretmen adaylarının kazanmaları beklenen davranışları uygulama okullarında yansıtabilme olanakları. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, 1, s.456-769.
- Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet döneminde dal öğretmeni yetiştirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1), 1-14. doi: 10.1501/Egifak_0000000058

- Keçici-Erben, S. (2011). Almanya’da öğretmen eğitimi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 34, 117-132.
<http://dergipark.gov.tr/download/article-file/1913> adresinden edinilmiştir.
- Kelchtermans, G. & Ballet, K. (2002). The micropolitics of teacher induction. A narrative-biographical study on teacher socialisation. *Teaching and Teacher Education*, 18(1), 105-120. <http://www.sciencedirect.com/science/journal/0742051X/18/1> adresinden edinilmiştir.
- Köse, A. (2016). Okul yöneticilerinin görüşlerine göre aday öğretmen yetiştirme sürecinin değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 924-944.
<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/aibuefd/article/view/5000204933/5000174761> adresinden edinilmiştir.
- Kudu, M., Özbek, R. & Bindak, R. (2006). Okul deneyimi – I uygulamasına ilişkin öğrenci algıları (Dicle üniversitesi örneği). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(15), 99-109. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/esosder/article/view/5000068012/5000063076> adresinden edinilmiştir.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education. Revised and expanded form case study research in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Metey, Y.A. (2013). Güney Kore, Japonya, Yeni Zelanda Ve Finlandiya’da öğretmen yetiştirme ve atama politikaları. *Turkish Studies*, 8(12), 859-878.
<http://www.turkishstudies.net> adresinden alınmıştır.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi* (1. baskı.). (S. Akbaba Altun, & A. Ersoy, Çev.) Ankara: Pegem Akademi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1995). Aday memurların yetiştirilmelerine ilişkin yönetmelik. 30.1.1995 tarihli 2423 sayılı Tebliğler Dergisi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2015). Millî eğitim bakanlığı öğretmen atama ve yer değiştirme yönetmeliği. 17/04/2015 tarihli, 29329 sayılı Resmi Gazete. 05/05/2015 tarihinde <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/04/20150417-4.htm> adresinden edinilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2016a). Aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin yönerge. 02.03.2016 tarihli 2456947 sayılı Tebliğler Dergisi.

- Milli Eğitim Bakanlığı. (2016b). Aday öğretmen yetiştirme programı. 15/11/2016 tarihinde oygm.meb.gov.tr/.../20053158__aday_ogretmen_yetistirme_programi_17_10_2016 adresinden edinilmiştir.
- Muijs, D. (2004). *Doing quantitative research in education*. London: Sage Publications.
- Musanti, S. I. & Pence, L. P. (2010). Collaboration and teacher development: Unpacking resistance, constructing knowledge and navigating identities. *Teacher Education Quarterly*, 37(1), 73-89. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ872650.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Özoğlu, M., Gür, B.S. & Altunoğlu, A. (2013). *Türkiye ve dünyada öğretmenlik: Retorik ve pratik*. Ankara: Sistem Yayıncılık. <https://www.researchgate.net> adresinden alınmıştır.
- Saracaloğlu, S. A., Çırakoğlu M. & Akay, Y. (2016). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin “mesleki çalışma sürecine” ilişkin görüşlerinin metaforlar yoluyla incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 618-636. <http://efdergi.ibu.edu.tr/index.php/efdergi/article/view/1961> adresinden edinilmiştir.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45. <http://baae.meb.gov.tr/index.php/joomlaorg/viewcategory> adresinden edinilmiştir.
- Sıcak, A. & Parmaksız, R. Ş. (2016). An evaluation of efficacy of in-service training in primary schools. *The İnönü University Journal of the Faculty of Education*, 17(1), 17-33. doi:10.17679/iuefd.17144668
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (3. baskıdan çeviri). (M. Bütün & S. B. Demir, Çev.). Ankara : Pegem Akademi.
- Temizsoylu, A. (2010). *Fen Bilgisi öğretmeni yetiştirme programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi (Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur). <http://tez2.yok.gov.tr/> adresinden edinilmiştir.
- Timur, B., Yılmaz, Ş. & Timur, S. (2016). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin FATİH projesine yönelik görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45(2), 287-300. <http://dergipark.gov.tr/cuefd/issue/26956/284298> adresinden edinilmiştir.

- Üstüner, M. (2004). Geçmişten günümüze Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme ve günümüz sorunları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(7).
<http://scholar.google.com.tr/scholarurl?url=http://www.academia.edu/download/39873810> adresinden edinilmiştir.
- Yamagata-Lynch, L. & Haudenschild, M. (2006). Using activity theory to identify contradictions and tensions in teacher professional development. *Contradictions in Professional Development*. files.eric.ed.gov/fulltext/ED491495.pdf adresinden edinilmiştir.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. b.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, K. (2011). İtalya eğitim sistemi. A. Balcı (Ed.), *Karşılaştırmalı eğitim sistemleri* içinde (s.331-348). Ankara: Pegem Akademi.

SUMMARY

In order to reach international standards in education, it is important to evaluate the practices for teacher training. This study is important in terms of keeping the teacher training process on the agenda and evaluating and improving the applied candidate teaching process. The aim of this study is to evaluate the current candidate teacher training process using both qualitative and quantitative data in the context of the opinions of teacher candidate and mentor primary school teachers. In response to this objective, the answers to the following questions were sought:

- 1. What are the opinions of the candidate primary school teachers regarding the candidate teacher training process?*
- 2. What are the opinions of the mentor primary school teachers regarding the candidate teacher training process?*
- 3. What is the level of the views of candidate and mentor primary school teachers regarding the candidate teaching process?*

The study was conducted in accordance with the exploratory sequential design from the basic designs of mixed research approaches. First, the qualitative data related to the research problem were collected and a measurement tool was developed based on the obtained data. In the following stage, measuring tool was applied to detected sample. It was found appropriate to use the sequential pattern of discovering in order to support the quantitative data and to obtain a sampling generalization of the data obtained from the qualitative data in the study. The qualitative part of the study was carried out using evaluative case study method from interactive designs of qualitative research approaches. The quantitative part of the study was designed in accordance with the survey method. Participants involved in the qualitative and quantitative part of this mixed method work were formed from different samples with inclusion in the same population. The study group of the qualitative dimension of the research is composed 30 primary school teachers and two branch managers of provincial directorate of national education working on two different countries in the Eastern Anatolia Region. 20 of these teachers have passed the candidate process and 10 of them have been mentor teachers during the candidate process. The study group of the quantitative dimension of the research constitutes a total of 200 primary school teachers who work in four different countries located in the Eastern Anatolia Region. 100 of these are teacher candidates and 100 are mentor teachers. The study group of the quantitative part was determined by convenience sampling method from non-random sampling methods. Qualitative data were collected by two different semi-structured interview forms developed by researchers. The formed forms have been presented to two primary school teachers of one whom is teacher candidate and the other is mentor teacher; and to three experts one of whom is in the field of Turkish, and two of whom are in the field of primary school teaching. New questions were added to the form based on the feedbacks, some of the interview questions were modified and some forms of probing questions were added to the forms. A questionnaire was

developed as a result of qualitative analysis of the data in accordance with the research design. Analytical approaches were adopted for the validity of the questionnaire and expert opinions were used. Qualitative data were not separated as teacher candidates, mentor teachers, two branch managers of provincial directorate of national education and analyzed as a whole. In the analysis of the data, descriptive analysis and content analysis were used. Analysis of quantitative data was made using SPSS 22 package program. Frequency for personal data in an attempt to obtain descriptive data in data analysis; the mean and standard deviation values for each of the questionnaires were examined. Data obtained from qualitative aspects of work are supported by quantitative data. This has a direct impact on the reliability and validity of the study. The general participation level of teacher candidates ($\bar{X}=3.71$) and mentor teachers ($\bar{X}=3.67$) in the candidate teacher process evaluation questionnaires was determined as "I agree". Results show that candidate teacher education should be done in a school appointed or at a school with characteristics similar to the assigned school. And the process should certainly include observation of multi-grade classes. It was found out that the teacher candidates have the opportunity to develop in terms of providing self-confidence, classroom management, planning, material design, curriculum, communication and interaction dimensions. The results of this study revealed some negative practices of candidate teacher training process: teacher candidates are isolated in their academic circle, are not accepted as teachers, are not allowed to participate in academic meetings, are enforced to attend idle classes unwillingly and to observe single classroom. Finally, it was concluded that the candidate teacher training period should be continued, the number of documents to be filled in the process should be reduced and the training should include more applications. It was found out that the process brings extra workload to mentor teachers, the mentor teachers share the workload, and the mentor teachers must be carefully selected and trained. Also, the results show that not providing financial incentives to the process consultants is a positive situation in terms of process and thus volunteer and volunteer mentor teachers are in charge of the process.

Biyoloji Öğretmen Adaylarındaki Tükenmişlik ve KPSS Kaygı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*

Analysis of Prospective Biology Teachers' Burnout and KPSS Anxiety Levels in Terms of Various Variables

Esra ÖZAY KÖSE¹, Emine Hatun DİKEN², Şeyda GÜL³

¹Atatürk Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Biyoloji Eğitimi Anabilim Dalı. esraozay@atauni.edu.tr

²Kafkas Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı. hatundiken06@gmail.com

³Atatürk Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Biyoloji Eğitimi Anabilim Dalı. seydagul@atauni.edu.tr

Makalenin Geliş Tarihi: 29.05.2017

Yayına Kabul Tarihi: 06.11.2017

ÖZ

Günümüzde öğrenciler çevrelerinde oluşan birçok uyarıcıyla karşı karşıya gelmekte ve bunlardan olumlu ya da olumsuz olarak etkilenmektedirler. Olumlu uyarıcılar genelde insanı mutlu ederken olumsuz uyarıcılar karşısında öğrencide kaygı ve tükenmişlik gibi durumların ortaya çıkabildiği gözlenmektedir. Başarıyı doğrudan etkileyen sınav kaygısı, öğrencilerin öğrenim hayatında karşılaştıkları stresli olaylardan etkilenmekte ve tükenmişlik düzeyini yükseltebilmektedir. Bu araştırmanın amacı, biyoloji öğretmen adaylarında tükenmişlik ve KPSS kaygı düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemek ve aralarında nasıl bir ilişki olduğunu ortaya koymaktır. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı araştırmanın örneklemini 2015-2016 eğitim öğretim yılında bir devlet üniversitesinin Biyoloji Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören 100 biyoloji öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, Maslach Tükenmişlik Envanteri ve KPSS Kaygı Ölçeği ile toplanmıştır. Veri analizinde betimsel istatistik, korelasyon ve t-testi kullanılmıştır. Sonuç olarak biyoloji öğretmen adaylarının KPSS kaygı ve tükenmişlik düzeylerinin önemli düzeyde ilişkili olduğu, KPSS kaygısının cinsiyete göre anlamlı düzeyde değiştiği, tükenmişlik düzeyinin ise bölümü isteyerek seçip seçmeme açısından anlamlı düzeyde değiştiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca AGNO (ağırlıklı başarı ortalamaları) ile KPSS kaygı düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Tükenmişlik, KPSS Kaygı, Biyoloji Öğretmen Adayları

* Bu çalışma, 3. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

ABSTRACT

In today's world, learners encounter with many internal and external stimuli and are affected from these stimuli positively or negatively. While positive stimuli generally make people happy, negative stimuli can cause anxiety and burnout on learners. Test anxiety, which directly affects success, is influenced by the stressful situations experienced in the academic life and may increase the risk of burnout. The purpose of this research is to examine the prospective biology teachers' burnout and KPSS anxiety levels in terms of various variables, and to show how they are correlated. The sample of this research implemented with correlational survey method consists of 100 prospective biology teachers attending Biology Department of the state university during 2015/2016 academic year. The data were collected by using The Maslach Burnout Inventory and KPSS Anxiety Scale. The data were analyzed through descriptive statistics, correlation and t-test. Based on the findings, it was observed that the prospective biology teachers' KPSS anxiety and burnout levels showed significant correlation, and also there is a difference between KPSS anxiety levels in terms of gender. Additionally, burnout levels showed significant differences in terms of choosing voluntarily their study field. Finally, it was determined there was a significant correlation between CGPA (cumulative grade point average) and KPSS anxiety levels.

Keywords: Burnout, KPSS Anxiety, Prospective Biology Teachers

GİRİŞ

Günümüzde insanlar aşırı yoğunluk sebebi ile yapılması gereken güzel işleri erteleyebilir, yapamayabilir, kimi zaman da unutabilir. Diğer taraftan günlük koşuşturma içerisinde bireyler bazen kendini tükenmiş ve yetersiz hissedebilir, hatta içinde bulunduğu bu sıkıntılı durumundan sürekli yakınabilir. İşte son zamanlarda basında da adı sıkça duyulan bu durum “tükenmişlik sendromu” olarak bilinmektedir. Alanyazında, tükenmişlik için çeşitli tanımlamalar yapılmıştır.

En genel anlamıyla “psikolojik ve fiziksel olarak enerjinin tükenmesi” olarak tanımlanan tükenmişlik (Budak ve Sürgevil, 2005), ilk olarak Freudenberg (1974, s.159) tarafından uyuşturucu bağımlılarının tedavi edildiği bir hastanede gönüllü iş görenler arasında görülen meslek hastalığı şeklinde kullanılmıştır. Bu kullanımda Freudenberg, tükenmişlik sendromunu “insanların çok çalışmaları sebebiyle işlerinin gereklerini yeterince yerine getirememeleri” olarak “duygusal tükenme” şeklinde tanımlanmıştır (Freudenberg, 1974; Altay, 2009, s.3).

Maslach'a (2003, s.189) göre, tükenmişlik sendromu işyerindeki stres artırıcı unsurlara karşı bir tepki olarak gelişen psikolojik bir durumdur. Tükenmişlik "enerji, güç ya da kaynakların aşırı talepler yoluyla tükenmesi, yorulma, başarısız olma" şeklinde de tanımlanmıştır (Akten, 2007). Tükenmişlik kavramı; meslek sahibi bireylerin mesleğinin gerekliliklerinden uzaklaşması ve muhatap olduğu insanlarla iletişim kuramaması veya yoğun stres ve tatminsizliğe cevap olarak, bireyin kendini ruhsal açıdan işinden geri çekmesi olarak da tanımlanmaktadır (Kutlu, 2004).

Günümüzde öğrenciler çevrelerinde oluşan birçok uyarıcıyla karşı karşıya gelmekte ve bunlardan pozitif ya da negatif etkilenmektedirler. Bireyler, pozitif uyarıcılar ile mutlu olurken olumsuz uyarıcılar karşısında strese girebilmektedirler (Barutçu ve Serinkan, 2008). Bu olumsuz durumlar ise bireylerin tükenmişlik sendromu ile karşı karşıya kalmasına sebep olabilmektedir. Nitekim bu durumu destekler nitelikte, tükenmişlik ile stresin bireyler üzerinde aynı etkilere sahip olduğu gözlemlenmiştir. Bununla beraber tükenmişlik meslek ile ilişkili bir tür stres iken, stres ise insanların her daim karşılaşılabilecekleri fiziksel ve ruhsal bir cevaptır (Saçlı, 2011).

Maslach'a göre, tükenmişlik kavramının üç ögesi olup (Oruç, 2007) bunlar;

1. Fiziksel yorgunluk ve bitkinlik hissi,
2. İş ve hizmet verilenlerden soğuma,
3. Kendinden şüphelenmeye yol açan psikolojik yorgunluk olarak belirtilmiştir.

Tükenmişlik yavaş yavaş kendini gösterir ve aniden ortaya çıkar. Bununla beraber tükenmişlik devamlı ilerleyen bir olgudur. Diğer taraftan iş yerindeki koşulların yanında çalışanlara ait nitelikler ve bireyin yaşadığı çevre de tükenmişlik sendromunun meydana gelmesine sebep olmaktadır. Maslach, Jackson ve Leiter (2001) tükenmişliğe neden olan faktörleri rol çatışması, rol belirsizliği, karar verme mekanizmasına katılım, özerklik ve sosyal destek olarak sıralamıştır.

Tükenmişliğin sebeplerinin bilinmesi yanında sonuçlarının da bilinmesi bir o kadar önemli olmaktadır. İş ortamlarında genellikle karşılaşılan tükenmişlik; ekonomik

kayıplara, çalışanların işi bırakmalarına, iş performansının azalmasına sebep olabilmektedir. Sadece bireysel değil kurumsal, toplumsal ve sağlık politikasıyla ilgili önemli boyutları da olan bu sorunu çözmek için atılacak adımların başında olgunun doğru bir şekilde bilinmesi ve tartışılır kılınması gereklidir. Bu konuda yeterli veriler elde etmek amacıyla ülkemizde de özellikle tükenmişliği önleme ve tükenmişlikle başa çıkmada etkili yöntemleri saptamaya yönelik çalışmalara ihtiyaç vardır (Kaçmaz, 2005).

Araştırmaya konu olan öğretmenlik mesleği, eğitim sektörü ile yakından ilişkili olan sosyokültürel, ekonomik, bilişsel ve teknolojik boyutları bünyesinde barındıran, alan ve mesleki uzmanlık becerilerini gerektiren bir uğraşı alanıdır (Doğan ve Çoban, 2009). Öğretme yeteneği ve öğretmeyi sevme gibi birçok özelliğe sahip olan bireyler bu mesleği severek isteyerek yapabilir, yıpratıcı koşullara karşı daha dirençli olabilirler. Bununla beraber bu mesleği seçen öğretmen adayları özellikle uygulama okullarına devam ettikleri sırada, asıl öğretmen olarak görevlerine başlamadan pek çok olumsuzluk ile karşılaşabilmekte, mesleklerinden ve çalışma ortamından soğuyabilmektedirler (Tümkiye ve Çavuşoğlu, 2010). Öte yandan eğitimini tamamlamış ve iş yaşamına adım atacak olan öğretmen adayları mezun olduktan sonra girecekleri KPSS (Kamu Personeli Seçme Sınavı) nedeniyle de psikolojik sorunlar yaşamakta ve zorlanmaktadır (Tümkiye, Aybek ve Çelik, 2007).

KPSS, öğretmen adayları için büyük önem taşımaktadır. Lisans eğitimine devam eden öğretmen adaylarının özellikle son sınıfta hem kendileri hem de aileleri için oldukça kaygı verici bir sınav olan KPSS'ye hazırlandıkları bilinmektedir. Öğretmen adayları bu süreçte, bir taraftan lisans eğitimlerindeki dersleri tamamlamaya çalışırken diğer taraftan da KPSS sınavına hazırlanmaktadır. Özellikle lisans eğitimini tamamlayarak mezun durumda olan adaylardaki kaygı ve umutsuzluk düzeylerinin mezun olmayanlara göre daha yüksek olduğu bilinmektedir (Tümkiye ve Çavuşoğlu, 2010). Daha önce girmiş oldukları sınavda başarısız oldukları için üzgün olan adaylar, yeniden başarısız olma kaygısı ile karşı karşıya kalmaktadırlar (Sezgin, Duran, 2011). Bu durum ise söz konusu öğretmen adayları üzerinde yoğun bir baskı ve yüksek düzeyde bir kaygıya neden olmakta ve böylece olumsuz davranışlar meydana getirerek tükenmişliğe yol

açabilmektedir. Adayların üzerinde oluşan yoğun baskı ile beraber sınav kaygıları da artmaktadır. Başarı üzerinde doğrudan etkiye sahip olan sınav kaygısı, aynı zamanda bireylerde tükenmişlik durumunun ortaya çıkma olasılığını ve riskini de artırmaktadır (Çapulcuoğlu ve Gündüz, 2013).

Ülkemizde yapılmış birçok çalışmada MEB’de görev yapan öğretmenlerin tükenmişlikleri incelenmiş olup orta ve yüksek düzeyde tükenmişlik tespit edilmiştir (Akten, 2007; Polatçı 2007; Ardıç ve Polatçı, 2008; Kayabaşı, 2008; Başol ve Altay, 2009; Arslan ve Aslan, 2014; Mete, Ünal, Akyüz ve Kılıç, 2015). Ancak öğretmen adaylarının tükenmişlik ve sınav kaygı düzeylerini birlikte araştıran sınırlı çalışmalar olup bu çalışmalar sonucunda öğrencilerde tükenmişlik ve sınav kaygısının yaygın olduğu belirlenmiştir (Tümkiye ve Çavuşoğlu, 2010; Küçüksüleymanoğlu ve Eğilmez, 2013). Ayrıca her iki olumsuz durumun birbirini döngüsel bir şekilde tetiklediği sonucuna ulaşılabılır (Balkıs, Duru, Buluş ve Duru, 2011). Buradan hareketle bu araştırmanın amacı, biyoloji öğretmen adaylarındaki tükenmişlik ve KPSS kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenler açısından incelemektir.

Bu araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki problemlere cevap aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının tükenmişlik ve KPSS kaygı düzeyleri ne durumdadır?
2. Öğretmen adaylarının tükenmişlik ve KPSS kaygı düzeyleri arasında anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?
3. Öğretmen adaylarının tükenmişlik ve KPSS kaygı düzeylerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark var mıdır?
4. Öğretmen adaylarının tükenmişlik ve KPSS kaygı düzeylerinde AGNO’larına (Ağırlıklı Genel Not Ortalamaları) göre anlamlı fark var mıdır?
5. Öğretmen adaylarının üniversite giriş sınavında bölümü isteyerek seçip seçmeme durumuna göre tükenmişlik ve KPSS kaygı düzeylerinde anlamlı fark var mıdır?

YÖNTEM

Araştırma, 2015-2016 Eğitim-Öğretim yılı bahar yarıyılında bir devlet üniversitesinde ilişkisel tarama yöntemiyle yapılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini; bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi Biyoloji Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemine göre seçilen 100 biyoloji öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre dağılımı, 34 erkek (%34) ve 66 bayandır (%66). Sınıf değişkenine göre dağılımı ise 23 birinci sınıf, 10 ikinci sınıf, 7 üçüncü sınıf, 36 dördüncü sınıf ve 24 beşinci sınıf olarak belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla Maslach Tükenmişlik Ölçeği'nin öğrenci versiyonu, KPSS Kaygı Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Maslach Tükenmişlik Ölçeği (Öğrenci Versiyonu); Schaufeli, Martinez, Marques-Pinto, Salanova ve Bakker (2002) tarafından öğrencilerin tükenmişlik düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilmiş olup, ölçek için uyarlama çalışmaları Balkıs ve diğerleri (2011) tarafından yapılmıştır. 15 madde içeren 7'li Likert (1=Hiçbir zaman katılmıyorum, 2=Katılmıyorum, 3=Biraz katılıyorum, 4=Nötr, 5=Biraz katılıyorum, 6=Katılıyorum, 7=Tamamıyla katılıyorum) tipindedir. Ölçekten alınabilecek maksimum puan 105, minimum puan ise 15'tir. Ölçeğin Türkçe formuna ait Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı Balkıs ve diğerleri (2011) tarafından 0.83 olarak hesaplanırken, bu çalışmanın araştırmacıları tarafından hesaplanan güvenilirlik katsayısının da aynı şekilde 0.83 olduğu belirlenmiştir.

Veri toplamak için kullanılan bir diğer ölçek; KPSS Kaygı Ölçeği Karaçanta (2009) tarafından geliştirilmiş olup 19 maddelik 5'li Likert tipi bir ölçektir. Katılımcılar, ölçekte yer alan her bir ifadeye "hiçbir zaman", "nadiren", "sık sık", "oldukça sık" ve

“her zaman” seçeneklerinden birisini işaretleyerek cevap vermektedirler. KPSS Kaygı Ölçeği; genel kaygı, öğretmen adayının kendisini nasıl gördüğü ve başkalarının öğretmen adayını nasıl gördüğüne ilişkin endişeler, gelecekle ilgili endişeler ve sınava hazırlık olmak üzere 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek maksimum puan 95, minimum puan ise 19’dur. Ölçeğe ait Karaçanta (2009) tarafından hesaplanan Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ise 0.91 olarak hesaplanırken bu çalışmanın araştırmacıları tarafından hesaplanan güvenilirlik katsayısı 0.62 olarak bulunmuştur.

Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin bilgiler “Bilgi Formu” ile toplanmıştır. Bilgi formunda; öğretmen adaylarının cinsiyeti, sınıfı, bölümü isteyerek seçip seçmeme durumu ve AGNO’larına ilişkin bilgilerin istendiği kısımlar bulunmaktadır.

Verilerin Analizi

Araştırmacılar tarafından SPSS 18.0 programı kullanılarak elde edilen verilerin ortalama değerleri hesaplanmıştır. Öğretmen adaylarının tükenmişlik düzeyleri, KPSS kaygı düzeyleri ve AGNO’ları arasındaki ilişkiye korelasyon analizi ile bakılmıştır. Cinsiyet ve bölümü isteyerek seçip seçmeme durumları arasındaki farka ise bağımsız örneklem t-testi ile bakılmıştır.

BULGULAR

Biyoloji öğretmen adaylarının Maslach Tükenmişlik Envanterinden aldıkları ortalama puanları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmen Adaylarının Tükenmişlik Puanlarıyla İlgili Betimsel İstatistik Sonuçları

Madde	N	Minimum	Maksimum	\bar{X}	SS
1	100	1.00	7.00	4.74	2.13
2	100	1.00	7.00	5.35	1.72
3	100	1.00	7.00	4.91	1.92
4	100	1.00	7.00	4.31	1.82
5	100	1.00	7.00	4.51	1.88
6	100	1.00	7.00	4.19	1.95
7	100	1.00	7.00	4.48	1.87
8	100	1.00	7.00	3.89	1.72
9	100	1.00	7.00	4.05	1.97
10	100	1.00	7.00	3.16	1.57
11	100	1.00	7.00	3.17	1.57
12	100	1.00	7.00	2.85	1.48
13	100	1.00	7.00	2.59	1.48
14	100	1.00	7.00	2.43	1.47
15	100	1.00	7.00	2.72	1.64
Tükenmişlik ortalama	100	1.40	6.00	3.82	0.96

Tablo 1 incelendiğinde biyoloji öğretmen adaylarının tükenmişlik puanlarına ait genel ortalaması 3.82 çıkmıştır. Bu değer, minimum ve maksimum puan ortalamaları dikkate alındığında öğretmen adaylarının tükenmişlik durumlarının orta düzeyde olduğunu göstermektedir.

Öğretmen adaylarının KPSS Kaygı ölçeğinden aldıkları ortalama puanları ise Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. KPSS Kaygı Puanlarıyla İlgili Betimsel İstatistik Sonuçları

Madde	N	Minimum	Maksimum	\bar{X}	SS
1	100	1.00	5.00	2.26	1.32
2	100	1.00	5.00	3.70	1.25
3	100	1.00	5.00	3.35	1.29
4	100	1.00	5.00	2.37	1.22
5	100	1.00	5.00	2.36	1.18
6	100	1.00	5.00	3.51	1.31
7	100	1.00	5.00	2.56	1.33
8	100	1.00	5.00	2.47	1.26
9	100	1.00	5.00	3.32	1.32
10	100	1.00	5.00	2.92	1.39
11	100	1.00	5.00	3.08	1.30
12	100	1.00	5.00	2.21	1.38
13	100	1.00	5.00	2.13	1.28
14	100	1.00	5.00	2.63	1.39
15	100	1.00	5.00	2.43	1.28
16	100	1.00	5.00	3.59	1.36
17	100	1.00	5.00	3.08	1.39
18	100	1.00	5.00	3.06	1.36
19	100	1.00	6.00	2.84	1.47
Kaygı ortalama	100	1.47	4.05	2.83	0.47

Tablo 2 incelendiğinde öğretmen adaylarının KPSS kaygı ortalama puanlarının 2.83 olduğu ortaya çıkmıştır. Ölçeğe ait derecelendirme aralıklarına ait tanımlara bakıldığında öğretmen adaylarının kaygı durumlarının “sık sık” a yakın nadiren olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarında tükenmişlik düzeyi ile KPSS sınav kaygısı arasındaki ilişki Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. Tükenmişlik Puanı ve KPSS Kaygı Ortalaması Arasındaki İlişki

		Kaygı	Tükenmişlik
Kaygı	Pearson Korelasyon	1	0.43**
	p		0.00
	N	100	100

**p<.01

Tablo 3 incelendiğinde öğretmen adaylarının tükenmişlik ortalama puanı ile KPSS kaygı puanı arasında düşük ancak pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir ($r=0.43$; $p<.01$). Diğer bir ifadeyle öğretmen adaylarının KPSS kaygıları artarken tükenmişlik düzeylerinin de arttığı tespit edilmiştir. Tablo 4’de tükenmişlik ve KPSS kaygı puan ortalamalarının cinsiyete göre değişimi görülmektedir.

Tablo 4. Cinsiyete Göre Tükenmişlik ve KPSS Kaygı Düzeyleri

	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Kaygı	Kız	66	2.91	0.41	98	2.41	0.01*
	Erkek	34	2.67	0.54			
Tükenmişlik	Kız	66	3.94	0.87	98	1.72	0.18
	Erkek	34	3.59	1.08			

* p<.05

Tablo 4 incelendiğinde çalışmaya katılan bayan ve erkek öğretmen adaylarının kaygı puan ortalamaları açısından anlamlı bir fark bulunduğu belirlenmiştir ($t_{(98)}=2.41$; $p<.05$). Kaygı ortalamasına göre bayan öğretmen adaylarında kaygı ortalaması 2,91 iken, erkek öğretmen adaylarında kaygı ortalaması 2.67’dir. Bu ortalamalara göre bayan öğretmen adaylarındaki sınav kaygısı erkek öğretmen adaylara oranla daha fazladır. Tükenmişlik ortalama puanlarına göre; cinsiyet açısından anlamlı bir fark gözlemlenmemiş olmakla

birlikte bayan öğretmen adaylarının tükenmişlik düzeyinin ($\bar{X} = 3.94$), erkek öğretmen adaylarının tükenmişlik düzeyinden ($\bar{X} = 3.59$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarında AGNO durumu ile KPSS sınav kaygısı puanları arasındaki ilişki Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5. AGNO Durumu ve KPSS Kaygı Puan Düzeyi Arasındaki İlişki

		Kaygı	AGNO
Kaygı	Pearson Korelasyon	1	- 0.12
	p		0.25
	N	100	87

Tablo 5 incelendiğinde KPSS kaygı puanları ve AGNO arasında anlamlı düzeyde bir ilişki tespit edilmemiştir ($r=-0.12$; $p>.05$). KPSS kaygısı arttıkça ya da azaldıkça AGNO puanının bununla ilişkili olarak değişmediği görülmektedir. Zira öğretmen adaylarının AGNO’larını veya KPSS kaygılarını etkileyen birçok faktör söz konusu olabilir.

Öğretmen adaylarında AGNO durumu ile tükenmişlik düzeyi arasındaki ilişki ise Tablo 6’da görülmektedir.

Tablo 6. AGNO Durumu ve Tükenmişlik Düzeyi Arasındaki İlişki

		AGNO	Tükenmişlik
AGNO	Pearson Korelasyon	1	-0.035
	p		0.748
	N	87	100

Tablo 6 incelendiğinde fakülte puanı olarak değerlendirilen AGNO ile tükenmişlik puanları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olmadığı görülmektedir ($r=-0.035$; $p>.05$).

Öğretmen adaylarının bölümü isteyerek seçip seçmemelerine göre tükenmişlik ve KPSS kaygı düzeyi bulguları Tablo 7’de görülmektedir.

Tablo 7. Bölümü İsteyerek Seçmeye Göre KPSS Kaygı ve Tükenmişlik Ortalamalarına Ait Bulgular

	Seçip durumu	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
KPSS kaygı	İsteyerek	49	2.77	0.49	97	1.30	0.19
	İstemeyerek	50	2.90	0.45			
Tükenmişlik	İsteyerek	49	3.49	0.92	97	3.43	0.00*
	İstemeyerek	50	4.13	0.91			

*p<.05

Tablo 7 incelendiğinde biyoloji öğretmen adaylarının KPSS kaygı düzeyleri açısından öğrenim gördükleri bölümü isteyerek seçip seçmeme durumları arasında anlamlı bir fark olmamakla birlikte ($t_{(97)}=1.30$; $p>.05$), betimsel olarak bölümü isteyerek tercih eden adaylarda kaygı ortalamasının ($\bar{X} = 2.77$) bölümü istemeyerek tercih eden adayların kaygı ortalamasından ($\bar{X} = 2.90$) düşük olduğu görülmektedir. Biyoloji öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümü seçme durumlarına göre tükenmişlik düzeyleri incelendiğinde, bölümü isteyerek seçip seçmeme durumları bakımından anlamlı bir fark olup ($t_{(97)}=3.43$; $p<.05$), isteyerek gelenlerin tükenmişlik düzeyleri daha düşük ($\bar{X}=3.49$) bulunmuştur.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırma sonuçları genel olarak incelendiğinde, öğretmen adaylarının orta düzeyde tükenmişlik ve KPSS kaygısı yaşadıkları görülmüştür. Çalışmanın sonuçları üniversite öğrencilerinde tükenmişlik ile KPSS kaygısının birlikte ortaya çıktığını göstermesi bakımından önemlidir. Alan yazın incelendiğinde, biyoloji öğretmen adaylarının kaygı puanlarının orta düzeyde olduğunu tespit eden başka çalışmaların bu bulguyu desteklediği görülmektedir (Ekici ve Kurt, 2012). Diğer taraftan, öğretmen adaylarının yaşadıkları tükenmişlikle ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında, bu çalışmanın sonuçlarına benzer bulgulara ulaşıldığı görülmüştür (Fimian ve Blanton, 1987; Ören ve Türkoğlu, 2006; Goddard ve O'Brien, 2007; Tümkiye, 2010).

Araştırmada elde edilen bulgulara göre tükenmişlik ve KPSS kaygı düzeyi arasında pozitif bir ilişkinin gözlenmiş olması, tükenmişliğin öğretmen adaylarında KPSS kaygısına ya da yüksek KPSS kaygısının tükenmişliğe neden olabileceği düşünülebilir. Kaygı düzeyi yüksek olan öğretmen adayları; üzüntü, korku, gerilme ve gelecek endişesine kapılıp tükenmeyi üst seviyelerde yaşayabilirler. Alan yazında sınav kaygısının tükenmişliğe neden olabileceğini gösteren çalışmalar mevcuttur (Özçelik, 2009; Çapulcuoğlu ve Gündüz, 2013).

Tükenmişlik ve KPSS kaygı düzeylerinin cinsiyet etkenine göre farklılık gösterip göstermediğine yönelik bulgular, erkek öğretmen adaylarının tükenmişlik seviyelerinin ve KPSS kaygılarının bayan öğretmen adaylarından daha düşük olduğu yönündedir. KPSS kaygısı noktasında cinsiyetler açısından anlamlı bir fark olmakla birlikte tükenmişlikte anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Bayan öğretmen adaylarının ilerideki yaşamlarında başkasına ihtiyaç duymadan kendi ayaklarının üzerinde durarak yaşama istekleri, hayatın zorluklarına göğüs gererek birçok şeyi başarmak istemeleri onların kaygılarının ve tükenmişlik düzeylerinin yüksek olmasına sebep olabileceği şeklinde yorumlanabilir. Kaygı boyutunda yapılan araştırmalar incelendiğinde ise cinsiyete göre öğretmen adaylarından bayanların KPSS'ye bağlı kaygı seviyelerinin erkeklerle karşılaştırıldığında daha yüksek olduğunu gösteren bazı araştırma sonuçları

da bu araştırma sonuçlarını desteklemektedir (Çimen, 2007; Yılmaz, 2009). Ancak alan yazın incelemesine göre tükenmişlik konusunda cinsiyet farklılıklarının etkisi çeşitlidir. Örneğin; yapılan araştırmaların bir kısmı bu çalışmada elde edilen bulguları destekler nitelikte tükenmişlik düzeyinin cinsiyet etkenine göre farklılık olmadığını altını çizirken (Işıklar, 2002; Gündüz, 2004; Tümkiye ve Çavuşoğlu, 2010; Arslan ve Aslan, 2014) bazı araştırmalar tükenmişlik seviyesinin bayanlarda oldukça yüksek (Ergin, 1992; Pines, 1997; Acar ve Çakır, 2015), bazı araştırmalar ise erkeklerde daha fazla olduğunu vurgulamaktadır (Yang, 2004; Uludağ ve Yaratın, 2010; Balkıs ve diğerleri, 2011).

Araştırmada, öğrencilerin tükenmişlik düzeyleri ve KPSS kaygısı ile akademik başarıları yani AGNO durumları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı bulgusuna da ulaşılmıştır. Bulgular, öğretmen adaylarında tükenmişlik ve sınav kaygı düzeyi arttıkça ya da azaldıkça, bu durumun derslerindeki başarılarına yansımadağını göstermiştir. Bu durumu destekleyecek bir çalışmaya rastlanmamakla beraber bu bulgunun tersi durumunu destekleyen yani akademik başarının arttığı durumlarda kaygının azalacağı ile ilişkili çalışmalar (Varol, 1990; Akgün, Gönen ve Aydın, 2007; Baştürk, 2008) ve yine tükenmişlik düzeyi yüksek olan öğrencilerin akademik başarılarının düşük olduğunu rapor eden çalışmalar mevcuttur (Yang, 2004; Balkıs ve diğerleri, 2011).

Araştırmadaki bir diğer bulgu, biyoloji öğretmen adaylarının tükenmişlik ve KPSS kaygı düzeylerinin bölümlerini isteyerek seçmeyenlerde daha yüksek olduğudur. Öğretmen adaylarının bölümü isteyerek seçip seçmeme açısından KPSS kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmamakla birlikte tükenmişlikte anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir. Tercih sıralamalarına bakıldığında, genellikle en fazla istenen ve sevilen bölümlerin ilk sıralarda tercih edildiği ve yazıldığı dikkate alındığında (Çetinkaya, 2009), tercihlerinin ilk beş sıralamasında öğretmenlik bölümünü yazan öğretmen adaylarının diğer gruplara oranla öğretmenlik mesleğine karşı daha olumlu düşüncelere sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Bu bulgu çalışma açısından beklenen bir durumdur. Zira bireyin kendi kararları doğrultusunda istediklerini yapması, başarısına ve

motivasyonuna katkı sağlayarak bıkkınlık hissi yaratmadan başarı için yeterli doyumunu alabilmesine sebep olabilir.

Öneriler

Yapılan araştırma sonuçlarına göre tükenmişlik ve kaygıyı ortadan kaldırmak için aşağıdaki öneriler verilebilir:

- Yapılan çalışmalardan tükenmişlik ve sınav kaygısı ile ilgili birçok çalışmanın olduğu görülmektedir. Ancak bu iki faktörle ilgili değişkenlerin ortak etkilerini inceleyen araştırmaların sınırlı olması nedeniyle konu alanında özellikle nitel çalışmalar şeklinde yeni araştırmaların yapılması önerilebilir.
- Öğretmen yetiştiren tüm kurumlarda sınav kaygısı ve tükenmişlik ile ilgili bilgiler verilir bu kurumların daha tedbirli olmaları sağlanarak, bu olumsuz duygularla başa çıkabilme yöntemleri öğretilmelidir.
- Tükenmişliğin ve KPSS kaygısının öğrenciler arasında var olduğu ile ilgili sonuçlarımıza istinaden önleyici rehberlik hizmetleri, psiko-eğitim programları aracılığıyla, bireysel ya da gruplar halinde olumlu becerilerin kazandırılmasının etkileri incelenebilir.
- Yapılan çalışmalar çoğunlukla üst sınıflara gidildikçe öğrencilerdeki sınav kaygısı ve tükenmişlik düzeylerinin arttığını göstermektedir (Gündüz, Çapri ve Gökçakan, 2012). Bu çalışmada ise uygulamanın yapıldığı bazı sınıflarda öğrenci sayısının oldukça az olması nedeniyle, araştırma bulgularının güvenilirliğini olumsuz etkileyebileceği düşüncesinden hareketle sınıflar arasında karşılaştırma yapılmamıştır. Dolayısıyla ileride yapılacak benzer çalışmalarda sınıf düzeylerinin de dikkate alan karşılaştırmaların yapılması önerilmektedir.
- Analiz sonuçlarına göre, bayan öğretmen adaylarının tükenmişlik düzeyleri ve KPSS kaygı düzeylerinin, erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuç, konuyla ilgili cinsiyet farkını azaltacak yeni çalışmalara

ihtiyaç olduğunu düşündürmektedir. Derinlemesine yapılacak nitel bir çalışma, bu noktanın aydınlatılması amacıyla hizmet edebilir.

- Yüksek Öğretime Geçiş Sınavı'nda (YGS) öğrencilerin seçmiş oldukları bölümü isteyerek seçip seçmeme durumuna bağlı analiz sonuçlarına göre, bölüme isteyerek gelen öğrencilerin KPSS kaygı ve tükenmişlik düzeylerinin daha düşük olduğu sonucuna varılmıştır. Bu durum göz önüne alındığında meslek seçimi yapmadan önce öğrencilere lise düzeyinde, meslekler hakkında rehberlik hizmetlerinin daha da geliştirilmesi gerekli bilgilerin verilmesi daha uygun, istedikleri bir bölüme yerleşmelerinde etkili olacaktır.
- Bu çalışma Türkiye'de bir devlet üniversitesindeki biyoloji öğretmen adayları ile yürütülmüştür. Bulguların genellenebilirliği açısından daha net sonuçlara ulaşabilmek için daha büyük örneklemelerle ve farklı bölgelerdeki yükseköğretim kurumlarında öğrenim gören öğretmen adaylarıyla daha kapsamlı çalışmalar yürütülebilir.

KAYNAKLAR

- Akgün, A., Gönen, S. ve Aydın, M. (2007). İlköğretim fen ve matematik öğretmenliği öğrencilerinin kaygı düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(20), 283-299.
- Akten, S. (2007). *Rehber öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Ardıç, K. ve Polatçı, S. (2008). Tükenmişlik sendromu akademisyenler üzerinde bir uygulama (GOÜ Örneği). *İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(2), 1-8.
- Arslan, G. ve Aslan, G. (2014). Zihin engelli bireylere eğitim veren öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi (Tokat ili örneği). *Eğitim Araştırmaları Dergisi-Uluslararası E-Dergi*, 4(2), 49-66.
- Balkıs, M., Duru, E., Buluş, M. ve Duru, S. (2011). Tükenmişliğin öğretmen adayları arasındaki yaygınlığı, demografik değişkenler ve akademik başarı ile ilişkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 151-165.
- Barutçu, E. ve Serinkan, C. (2008). Günümüzün önemli sorunlarından biri olarak tükenmişlik sendromu ve Denizli’de yapılan bir araştırma. *Ege Academic Review*, 8(2), 541-561.
- Başol, G. ve Altay, M. (2009). Eğitim yöneticisi ve öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 15(2), 191-216.
- Baştürk, R. (2007). Kamu personeli seçme sınavına hazırlanan öğretmen adaylarının sınav kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), 163-176.
- Budak, G. ve Sürgevil O. (2005). Tükenmişlik ve tükenmişliği etkileyen örgütsel faktörlerin analizine ilişkin akademik personel üzerinde bir uygulama. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20(2), 95-108.

- Çakır, M. A. (2015). Lise öğrencilerinin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi (Yeşilova ilçesi örneği). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(34), 152-168.
- Çapulcuoğlu, U. ve Gündüz, B. (2013). Lise öğrencilerinde tükenmişliğin cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü ve algılanan akademik başarı değişkenlerine göre incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 12-24.
- Çetinkaya, Z. (2009). Türkçe öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının belirlenmesi. *İlköğretim Online*, 8(2), 298-305, 2009.
- Çimen, S. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinde tükenmişlik ve yeterlik algıları* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Doğan, T. ve Çoban, A. E. (2009). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34(153), 157-168.
- Ekici, G. ve Kurt, H. (2012). Biyoloji öğretmen adaylarının kamu personeli seçme sınavına (KPSS) yönelik kaygı ve saldırganlık düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 294-308.
- Ergin, C. (1992). *Doktor ve Hemşirelerde Tükenmişlik ve Maslach Tükenmişlik Envanterinin Uygulanması*. 7. Ulusal Psikoloji Kongresi, Ankara.
- Fimian, M. J., & Blanton, L. P. (1987). Stress, role, and burnout problems among teacher trainees and first-year teachers. *Journal of Occupational Behavior*, 8, 157-165.
- Freudenberger, H. J (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159-165.
- Goddard, R., & O'Brien, P. (2007). *Preservice teacher education and beginning teacher burnout*. Paper Presented at the Annual Meeting in Australian Association for Research in Education Annual Conference 2006, 27-30 Nov 2006, Adelaide, Australia
- Gündoğdu, K., Çimen, N. ve Turan, S. (2008). Öğretmen adaylarının Kamu Personeli Seçme Sınavına (KPSS) ilişkin görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 35-43.

- Gündüz, B. (2004). *Öğretmenlerde tükenmişliğin akılcı olmayan inançlar ve mesleki bazı değişkenlere göre yordanması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Gündüz, B. (2005). İlköğretim Öğretmenlerinde Tükenmişlik. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 152-166.
- Gündüz, B., Çapri, B. ve Gökçakan, Z. (2012). Üniversite öğrencilerinin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 38-55.
- Işıklar, A. (2002). *Lise dengi ve ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin iş doyumu, tükenmişlik ve empatik eğilimleri arasındaki ilişkilerin bazı değişkenlere göre incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kaçmaz, N. (2005). Tükenmişlik sendromu. *İstanbul Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi* 6(1), 29-32.
- Karaçanta, H. (2009). Öğretmen adayları için kamu personeli seçme sınavı kaygı ölçeğinin geliştirilmesi (Geçerlik ve güvenirlik çalışması). *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 50-57.
- Kayabaşı, Y. (2008). Bazı değişkenler açısından öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 191-212.
- Kutlu, L. (2017). Tükenmişlik ve başa çıkma yöntemleri. *İstanbul Tıp Fakültesi Çocuk Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı*. 20.03.2017 tarihinde <http://docplayer.biz.tr/2512894-Tukenmislik-ve-basa-cikma-yontemleri-dr-leman-kutlu-i-u-istanbul-tip-fakultesi-cocuk-ruh-sagligi-ve-hastalıkları-anabilim-dali.html> adresinden erişilmiştir.
- Küçüksüleymanoğlu, R. ve Eğilmez, H. O. (2013). Müzik öğretmeni adaylarının tükenmişlik düzeyleri: Uludağ üniversitesi örneği. *International Journal of Social Science* 6(3), 905-923,
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job Burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.

- Maslach, C. (2003). Job burnout: New directions in research and intervention. *Current Directions in Psychological Science*, 12(5), 189-192.
- Mete, M., Ünal, Ö. F., Akyüz, B. ve Kılıç, R. (2015). Psikolojik şiddetin işe bağlı tükenmişliğe etkisi: Batman ilinde öğretmenler üzerine bir araştırma. *Visionary E-Journal/Vizyoner Dergisi*, 6(12), 37-61.
- Oruç, S. (2007). *Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Adana ili örneği)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Ören, N. ve Türkoğlu, H. (2011). Öğretmen adaylarında tükenmişlik. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1(16), 1-10.
- Özçelik, B. (2009). *Belediyelerde çalışan iş görenlerin durumluluk kaygı, iş doyum ve tükenmişlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Pines, A. M. (1997). Gender differences in burnout: Israelis' responses to the intifada. *European Psychologist*, 2(1), 28-34
- Saçlı, Ç. (2011). *Otel işletmelerinde tükenmişlik sendromu: Konya ili örneği* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Schaufeli, W. B., Martinez, I., Marques-Pinto, A., Salanova, M., & Bakker, A. (2002). Burnout and engagement in university students. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464-481.
- Sezgin, F. ve Duran, E. (2011). Kamu Personeli Seçme Sınavı'nın (KPSS) öğretmen adaylarının akademik ve sosyal yaşantılarına yansımaları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 15(3), 9-22.
- Tümkaya, S. ve Çavuşoğlu, İ. (2010). Sınıf öğretmenliği son sınıf öğretmen adaylarının tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 468-481

- Tümekaya, S. Aybek, B. ve Çelik, M.(2007). KPSS'ye girecek öğretmen adaylarındaki umutsuzluk ve durumluk-sürekli kaygı düzeylerini yordayıcı değişkenlerin incelenmesi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 953-974.
- Uludağ, O. & Yaratan, H. (2010). The effect of burnout on engagement: An empirical study on tourism students. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport, & Tourism Education*, 9(1), 13-23.
- Varol, Ş. (1990). *Lise son sınıfı öğrencilerinin kaygı düzeylerini etkileyen bazı etmenler* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Yang, H. J. (2004). Factors affecting student burnout and academic achievement in multiple enrollment programs in Taiwan's technical-vocational colleges. *International Journal of Educational Development*, 24, 283-301.
- Yılmaz, T.D. (2009). *Ankara üniversitesi tıp fakültesi hastanelerinde tıpta uzmanlık öğrencilerinin tükenmişlik düzeyi ve ilişkili etmenler* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara

SUMMARY

In today's world, individuals are affected from the stimuli either negatively or positively as they face with many external and internal stimuli. It is a well-known fact that the positive stimuli make people happy while the negative ones stress them out (Barutçu and Serinkan, 2008). It was found out that the students getting prepared for the KPSS are more prone to stress and burn-out because of some factors such as having the qualifications, completing pre-service education, getting prepared for the exam and employment ambiguity (Gündüz, Çapri & Gökçakan, 2012). This period with stress and burn-out keeps on intensely and permanently till the students have a job or the job they want. As a result of this sequence of events, these students are considered as an important risk group in terms of experiencing burn-out (Çapulcuoğlu & Gündüz, 2013). Therefore, the present study aims at determining the relation between the prospective biology teachers' burn-out levels and their KPSS anxiety levels in terms of the variables of gender, CGPA (cumulative grade point average) and attending the department voluntarily. The study was conducted with pre-service biology teachers through the survey method in the spring semester of 2015-2016 academic year. The universe of the study consisted of pre-service biology teachers and the sampling comprised 100 prospective biology teachers chosen based on convenience sampling. The data collection tools of the study were student version of The Maslach Burnout Inventory adapted to Turkish by Balkis, Duru, Buluş and Duru (2011), KPSS Anxiety Scale developed by Karaçanta (2009), and personal information form. The information regarding the demographic characteristics of the participants was collected through "Information Form". SPSS program was used for the data analysis, and mean values were computed. Correlation analysis was employed to see the relationship between the prospective teachers' burn-out levels, KPSS anxiety levels and their CGPA. Independent sample t-test was used to determine the differences between gender and choosing the study field voluntarily. The findings of the study indicated that prospective biology teachers experienced burn-out and KPSS anxiety in a moderate level. There was a positive relationship between the burn-out and KPSS anxiety level. It was ascertained that male students had lower levels of burn-out and KPSS anxiety than female students. Moreover, there was no relationship between the burnout levels of the students, KPSS anxiety levels and their academic achievements, that is, their CGPA. The student teachers who did not choose their fields of study voluntarily had higher levels of burnout and anxiety. No significant was detected in terms of KPSS anxiety and burnout levels. Based on these findings, the student teachers at all the teacher training institutions can be informed about test anxiety and burn-out to make them more cautious and taught techniques to cope with these negative feelings. Furthermore, it is considered important that guidance services at high schools regarding the professions need to be improved more to help students be placed in the university departments appropriate for their skills. Finally, it can be suggested that a comparison of the grade levels should be implemented because of the fact that inadequate number of samples in some grade levels of this research caused not to be compared the grade levels in terms of KPSS anxiety and burn-out levels.

Felsefe Dersinde Aktif Öğrenme Tekniklerinin Kullanımı

Use of Active Learning Techniques in Philosophy Classes

Serkan ÜNSAL¹

¹Sütçü İmam Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, Eğitim Programları ve Öğretimi,
serkan-unsal09@hotmail.com

Makalenin Geliş Tarihi: 12.09.2017

Yayına Kabul Tarihi: 17.11.2017

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, ortaöğretim felsefe dersinde aktif öğrenme tekniklerinin kullanımına yönelik öğretmen görüşlerini belirlemektir. Nitel araştırma deseniyle yürütülmüş bu çalışmada öğretmenlerin olguyu açıklayacak birincil kişiler olması nedeni ile olgubilim yöntemi kullanılmıştır. Bu kapsamda araştırmanın çalışma grubunu, 2016–2017 eğitim-öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Kahramanmaraş ilindeki farklı ortaöğretim kurumlarında görev yapan 10 felsefe öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada veri toplamak için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi tekniğinden faydalanılmıştır. Verilerin analiz sürecinde çalışmanın amacına uygun, literatür doğrultusunda tema, alt tema ve kodlar oluşturulmuştur. Oluşturulan tema ve kodlar görselleştirilerek yorumlanmıştır. Öğretmenlerin kullandıkları aktif öğrenme tekniklerinin soru-cevap, beyin fırtınası, kavram haritası, örnek olay, tartışma, hikâye, altı şapkalı düşünme olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler aktif öğrenme tekniklerinin dersi eğlenceli hâle getirme, dersin verimini artırma, kalıcı öğrenmeyi sağlama, dikkati artırma, derse yönelik önyargıyı kırma, özgüveni artırma, öğretmen-öğrenci iletişimini artırma ve öğrencinin değerlilik bilincini artırma şeklinde öğrenciye birçok avantaj sağladığını belirtmişlerdir. Son bölümde ise araştırmanın sonuçları tartışılmış ve öneriler sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Aktif Öğrenme, Aktif Öğrenme Teknikleri, Felsefe Öğretim Programı.

ABSTRACT

This study was motivated to reveal teachers' views on the use of active learning techniques in Philosophy class which is offered as a compulsory part of secondary education curriculum in Turkey. Phenomenological design was adopted in the study considering the fact that the sampling was constituted by the teachers who were supposed to explain the given phenomenon. Accordingly, 10 philosophy teachers working at various institutions of secondary education affiliated to the Ministry of National Education (MoNE) in Kahramanmaraş in 2016-2017 Academic Year, Turkey participated in the research. The data were collected through a semi-structured interview form developed by the researchers. Themes, subthemes and codes were

constructed based on the results obtained from content analysis and existing literature. Subsequently, they were illustrated and discussed/ interpreted. The findings have shown that such active learning techniques as question-and-answer drills, brain storming, conceptual mapping, cases, discussion, storytelling, and six-thinking-hats are frequently used by the teachers. The participants have also reported that these techniques are exclusively useful in making classes enjoyable, increasing efficiency of the classes, making learning permanent, increasing attention and self-confidence, eliminating prejudices against the class, improving teacher-student interaction, and improving students' feeling of worthiness. The study concludes with the discussion of the findings, and practical implications.

Keywords: *Active Learning, Active Learning Techniques, Philosophy Curriculum*

GİRİŞ

Toplumların idealize ettikleri insan özellikleri tarihsel süreç içerisinde toplumsal, ekonomik, siyasal ve bilimsel değişime bağlı olarak farklılaşmaktadır. İçinde yaşanılan modern toplumda ise idealize edilen insan özellikleri; yaratıcı ve esnek düşünebilen, edinmiş olduğu bilgiyi; nerede, ne zaman, nasıl kullanması gerektiğini bilen, kendi öğrenme stiline farkında olan ve bunu öğrenme sürecinde etkili bir şekilde kullanabilen, gruplarla etkili çalışabilen, problem çözebilen ve etkili iletişim becerilerine sahip olan şekilde sıralanabilir (Ocak, 2010).

Öğrencinin öğrenme sürecinde pasif kaldığı, düşüncelerini ifade etme adına ortamının sınırlı olduğu, problemlerin olası çözümlerinin düşünülmediği (Harmin, 2006; Redish, 2003), öğretmen merkezli öğretim tekniklerinin kullanıldığı (Michael ve Modell, 2003) geleneksel sınıflarda bahsedilen öğrenci özelliklerinin kazandırılması olası görünmemektedir (Nielson ve Kolmos, 2010). Yukarıda bahsedilen özelliklere sahip bireylerin yetişmesi için eğitim uygulamalarının ve öğrenme- öğretme sürecinin bu doğrultuda planlanması gerektiği üzerinde durulmuş ve eğitimciler yeni arayışların içerisine girmişlerdir (Shacham ve Biton, 2009). Bu arayışın sonucu aktif öğrenme ve aktif öğrenme teknikleri gündeme gelmiştir.

Aktif öğrenme Prince (2004) Winterbottom (2015) tarafından bireyin; bilginin oluşturulmasında, anlaşılmasında aktif olduğu anlamlı öğrenme aktiviteleri yaptığı ve bu öğrenme aktivitelerinin neler olduğu üzerine düşünmesi şeklinde tanımlanmaktadır. Genel olarak aktif öğrenme; öğrenenin öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşıdığı ve öğrenme sürecinde fikren ve bedenen aktif olduğu, öğrenme sürecinin çeşitli yönleri ile ilgili karar alma ve öz düzenleme yapma fırsatlarının öğrenene verildiği, süreç sonunda kalıcı ve anlamlı öğrenmelerin gerçekleştiği bir öğrenme süreci olarak tanımlanabilir (Açıkgöz, 2011; Çelik, Şenocak, Bayrakçeken, Taşkesengil ve Doymuş 2005). Öğrenme esnasında öğrencinin aktif rol aldığı ve bu esnada etkileşime dayalı farklı öğrenme teknikleri kullanıldığı için aktif öğrenme öğrenen merkezli bir süreç olarak ifade edilir (Prentless, 2006; Winterbottom, 2015).

Wilke (2003) aktif öğrenmenin özelliklerini; öğrencinin öğrenme sürecine aktif katılımı, bilginin aktarılmasından daha çok öğrencinin bilimsel düşünme becerilerini kullanması, öğrencilerin yüksek düzeyde düşünme becerilerine sahip olması ve öğrencinin öğrenmeye ilişkin tutumunu, ilgisini ve inancını keşfetmesi olarak belirtir.

Aktif öğrenme sürecinden beklenen şey; anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesi, öğrencinin derslere ve öğrenmeye ilişkin olumlu tutum sergilemesi, bilginin akılda kalıcılığının artması, öğrenciler arasında iletişimin gelişmesi, öğrencinin öz düzenleme becerisi kazanarak bağımsız bir öğrenici olmasıdır (Barrows, 1986; Ebert, Brewer ve Allred, 1997; Hammer, 1996; Pintrich, 1989).

Felsefe Öğretim Programı

Felsefe dersi II. Meşrutiyet'ten sonra ortaöğretimde yer almaya başlamıştır. 1910 yılında sultanilerin açılmasıyla birlikte ikinci devre öğretim programında okutulmaya başlanmış ve cumhuriyete kadar sultanilerde okutulmaya devam etmiştir (Biçer, 2013). Cumhuriyetten sonra ise ilk felsefe programı, 1924 yılında hazırlanmış ve 2016 yılına kadar 12 kez çeşitli şekillerde değişikliğe uğramıştır (Oktay ve Şakar, 2014; Kızıltan, 2014; Manav, 2015). Felsefe öğretim programındaki 13. değişiklik ise 2016-17 eğitim - öğretim yılında yapılmış ve program 2017 - 18 eğitim - öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanacağı kararı Millî Eğitim Bakanlığı tarafından alınmıştır.

Yeni hazırlan felsefe öğretim programı ile üst düzey bilişsel becerilere (eleştirel, analitik, düşünen, sorgulayan, yorum yapan vb.) sahip, akademik ve sosyal anlamda başarılı, öğrendiklerini önceki öğrenmeleri ve farklı disiplin alanlarıyla ilişkilendirebilen, edindiği bilgi, beceri, tutum ve davranışları günlük hayatına aktarabilen, açık fikirli, liderlik ve girişimcilik ruhuna sahip, merak eden, araştıran bireyler yetiştirmek amaçlanmıştır (MEB, 2017).

Literatürde ise felsefe dersinin amacı; öğrencilerin yaşadıkları dünyayı, toplumu, kendilerini anlamaya yönelik bir çaba içerisinde olmasını; olaylara ve olgulara çok yönlü bakabilen, problemleri fark edebilen, bağımsız, eleştirel ve analitik düşünme becerilerine sahip bilinçli bireyler olmasını, çevremizde yaşanan olayları eleştirel bir

bakış açısıyla anlamasını, düşüncelerini çelişkiye düşmeden ifade etmesini, başka fikirlerle üzerine tartışma yapmasını, insan ilişkilerde hoş görülü olmasını, farklı görüşlere saygılı olmasını sağlamak şeklinde ifade edilmiştir (Akdağ, 2011; Kale, 1994; Kızıltan, 2012; Ünsal, 2016).

Öğretim programında yer alan ve literatürde bahsedilen felsefe dersinin amaçlarının gerçekleştirilmesinde bazı problemler yaşandığı söylenebilir. Bu problemler öğrenciden kaynaklanabildiği gibi dersin yapısından da kaynaklanabilmektedir. Öğrenciden kaynaklı problemler; öğrencilerin derse ilgilerinin az olması, olumsuz ön yargılarının olması şeklindedir.(Biçer, 2013; Ünsal, 2016). Dersin yapısından kaynaklı problemler; anlaşılmasının güç, oldukça soyut ve karmaşık olması (Bassham ve Austin, 2008; Popkin ve Stroll, 1993; Rosenberg, 1996; Ünsal, 2016), uygulama ve pratikten daha çok teorik olması (Bassham ve Austin; Elias ve Merriam; Suissa, 2008) şeklindedir. Yukarıda bahsedilen problemleri çözmek (Anderson, 2003) ve felsefenin öğrencilerin hayatlarına katacağı anlamı göstermek adına aktif öğrenme teknikleri felsefe dersinde kullanılabilir (Des ve David, 2009). Alanyazın incelendiğinde aktif öğrenme tekniklerinin öğrencinin akademik başarısına, derse yönelik tutumuna, bilginin kalıcılığını ve yaratıcılığı geliştirmeye dönük olarak olumlu etkileri olduğu tespit edilmiştir (Aksu 2005; Aydede ve Maytar 2009; Kartal, 2007; Süzen 2007; Wilke, 2004; Türksoy ve Taşlıdere, 2016).

Diğer taraftan 2017 felsefe öğretim programında öğrencilere kazandırılması amaçlanan bilgi, beceri, tutum ve değerlerin aktarılması; sürecinin etkili, verimli bir şekilde planlanması ve yönetilmesi için de öğretmenlere şu öneriler sıralanmıştır:

Öğrencilerin bireysel farklılıklarını (ilgi, öğrenme hızı, hazır bulunuşluk düzeyi, öğrenme stili vb.) dikkate alarak farklı öğretim yöntemi ve teknikler kullanılmalı, süreç içerisinde öğrencilerin gelişimleri ve ilerlemeleri dikkate alınarak farklı ve çeşitli öğretim strateji, yöntem ve tekniklerinden yararlanılmalı, yapılacak etkinlik ve çalışmalar öğrencilerin yeni edindikleri bilgi ve becerileri önceki öğrenmeleri ile ilişkilendirmelerine imkân verecek şekilde uygulanmalıdır (Meb, 2017).

Esasında hem bu önerilerin uygulanabilmesi hem de felsefe öğretiminde karşılaşılan problemlerin çözülebilmemesinin aktif öğrenme tekniklerinin felsefe dersinde etkin bir şekilde kullanılmasıyla mümkün olabileceği söylenebilir.

Ancak felsefe dersinde aktif öğrenme tekniklerinin etkili bir şekilde kullanılabilmesi öğretmenlerin aktif öğrenme teknikleri konusundaki bilgilerine ve yeterliliklerine bağlıdır. Literatür incelendiğinde felsefe öğretmenlerin aktif öğrenme teknikleri ile ilgili görüşlerini (bilgi, yeterlik ve algılarını) ortaya koyan bir çalışmanın olmadığı tespit edilmiştir. Bu durum araştırmacı tarafından eksiklik olarak görülmüş, durumun araştırılmasına karar verilmiştir. Bu açıdan araştırmacının problem durumu; felsefe öğretmenlerinin aktif öğrenme tekniklerinin ne kadarının farkında olduğu, hangilerini derste aktif bir şekilde kullanabildiği ve kullandıkları aktif öğrenme tekniklerini tercih nedenlerinin ne olduğu şeklinde oluşturulmuştur. Bu kapsamda aşağıda yer alan sorulara cevap aranmıştır.

1. Felsefe dersinde kullanmış olduğunuz aktif öğrenme teknikleri ve bu teknikleri kullanma gerekçeleriniz nelerdir?
2. Felsefe dersinde aktif öğrenme tekniklerini kullanmanın öğrenciye sağladığı avantajlar nelerdir?
3. Felsefe dersinde aktif öğrenme tekniklerini kullanırken hangi zorlukları yaşamaktasınız?
4. Aktif öğrenme tekniklerinin felsefe dersinde daha etkin kullanılabilmesi için önerileriniz nelerdir?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama aracı ve verilerin analizi hakkında bilgiler verilecektir.

Araştırma Deseni

Bu çalışma nitel araştırma yöntemine dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada felsefe öğretmenlerinin derste kullanmış oldukları aktif öğrenme tekniklerine ilişkin deneyim ve algılarını belirlemek amacı taşıdığından olgubilim deseni kullanılmıştır. Olgubilimde temel amaç bir fenomen/olay/kavramla ilgili olarak bireyin algılarını, deneyimlerini, yüklediği anlamları incelemek veya açığa çıkartmaktır (Baş ve Akturan, 2008; Güler, vd., 2015).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2016–2017 eğitim-öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığına bağlı Kahramanmaraş ilindeki farklı ortaöğretim kurumlarında görev yapan 10 felsefe öğretmeni oluşturmuştur. Bu sayının fenomolojik araştırmalar için yeterli olduğu söylenebilir (Cresswell, 2013). Bu araştırmada olgubilim deseninde incelenen olguya yönelik zengin ve derin veri setine ulaşabilmek için örneklem seçiminde amaçlı örneklem tekniklerinden maksimum çeşitlilik örnekleme tekniği kullanılmıştır (Patton, 2002). Bu tekniğe uygun olarak farklı okul türlerine, farklı cinsiyetlere ve farklı mesleki kıdeme sahip öğretmenlerle görüşme gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubuna ilişkin bilgiler Tablo 1’ de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Bilgiler

Cinsiyet	Okul Türü	Kıdem	Eğitim Durumu
K	Anadolu Lisesi	14	Yüksek Lisans
E	Meslek Lisesi	11	Lisans
K	Anadolu Lisesi	16	Lisans
E	Meslek Lisesi	12	Lisans
K	Anadolu Lisesi	19	Lisans
E	Sosyal Bilimler Lisesi	22	Lisans
E	Anadolu Lisesi	17	Lisans
K	Anadolu Lisesi	14	Lisans
E	Teknik Lise	10	Lisans
E	Anadolu Lisesi	16	Lisans

Araştırmaya katılan öğretmenlerin dördü kadın, altısı erkektir. Beşi Anadolu lisesinde, ikisi meslek ve teknik lisede, biri de sosyal bilimler lisesinde görev yapmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenler on yıl ila yirmi yıllık kıdeme sahiptir. Dokuzu lisans, biri ise yüksek lisans mezunudur.

Araştırmada Verilerin Toplanması ve Analiz Edilmesi

Araştırmada veri toplamak için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunda yer alan sorular araştırmanın amacı ve alanyazını dikkate alınarak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular aktif öğrenme konusunda uzman, alan eğitimcisi ve program geliştirme uzmanlarının görüşlerine sunulmuş, gerekli ekleme ve çıkarma işlemleri doğrultusunda görüşme sorularına son şekli verilmiştir. Görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırmanın katılımcıları hakkında demografik bilgileri belirlemeye yönelik sorular yer alırken, ikinci bölümde ise felsefe dersinde öğretmenlerin aktif öğrenme tekniklerini kullanmalarına ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik açık uçlu dört soru yer almaktadır.

Verilerin analizinde nitel yaklaşım kapsamında içerik analizi yönteminden faydalanılmıştır. İçerik analizi; bir veya birçok metnin içindeki sözcüklerin kavramların, temaların, deyimlerin, karakterlerin varlıklarını belirlemek ve toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Kızıltepe, 2015). Yapılan içerik analizi sonucunda çalışmanın amacı ve literatür doğrultusunda tema, alt tema ve kodlar oluşturulmuştur. Oluşturulan tema ve kodlar görselleştirilmiş ve yorumlanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Merriam'a (2013) göre nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirliliğin sağlanması araştırmannın etik bir biçimde gerçekleştirilmesi ile yakından ilgilidir. Araştırmannın etik bir biçimde gerçekleştirilmesi için katılımcıların araştırmada gönüllü olmasına özen gösterilmiş katılımcılara araştırma hakkında bilgi verilmiş, araştırma sürecinde katılımcıların kimlikleri gizli tutulmuş ve katılımcılara K-1, K-2 şeklinde belirli kodlar verilmiştir (Berg ve Lune veTurner, 2015).

Araştırmannın geçerliğini artırmak için araştırmannın aşamaları (araştırma deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması, verilerin çözümlenmesi ve bulguların yapılandırılması) ayrıntılı olarak tanımlanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Geçerlik için yapılan diğer işlem ise doğrudan alıntılara yer verilerek okuyucuların inandırıcılıkları artırılmaya çalışılmasıdır. Johnson ve Chirstensen ise (2004) nitel araştırmada katılımcıların özellikleri ile ilgili bilgi verilmesinin de araştırmannın geçerliğini arttıracakını belirtmiştir. Bu açıdan araştırmada katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo'1 de verilmiştir.

Verilerin analizi sürecinde tema ve kodların çıkartılması iki araştırmacı tarafından öncelikli olarak birbirinden bağımsız şekilde gerçekleştirilmiş, daha sonraki aşamada araştırmacılar bir araya gelerek karşılaştırma yapılmış, ve tema ve kodlar konusunda uzlaşma sağlanmaya çalışılmıştır (Creswell, 2013).

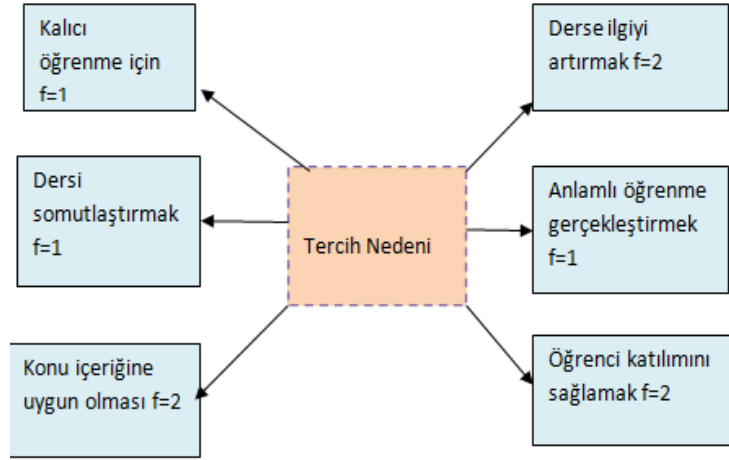
BULGULAR

Araştırmanın birinci problemi “Felsefe öğretmenlerinin felsefe dersinde kullanmış oldukları aktif öğrenme teknikleri ve bu teknikleri kullanma gerekçeleri nelerdir?” şeklinde düzenlenmiştir. Bu soruya ilişkin elde edilen bulgular tema ve alt tema olarak Şekil 1 ve 2’de görselleştirilmiştir.



Şekil 1. Öğretmenlerin kullandıkları aktif öğrenme teknikleri

Şekil 1 incelendiğinde öğretmenlerin soru-cevap, beyin fırtınası, kavram haritası, örnek olay, tartışma, hikâye, altı şapkalı düşünme tekniklerini kullandıkları görülmektedir. Bu teknikleri kullanmalarına ilişkin nedenler ise Şekil 2’de görselleştirilmiştir.



Şekil 2. Aktif öğrenme tekniklerini tercih nedenleri

Felsefe öğretmenleri aktif öğrenme tekniklerini tercih nedenlerini; derse ilgiyi arttırmak, kalıcı ve anlamlı öğrenmeyi gerçekleştirmek, öğrenci katılımını sağlamak, dersi somutlaştırmak şeklinde belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu konuya ilişkin görüşlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

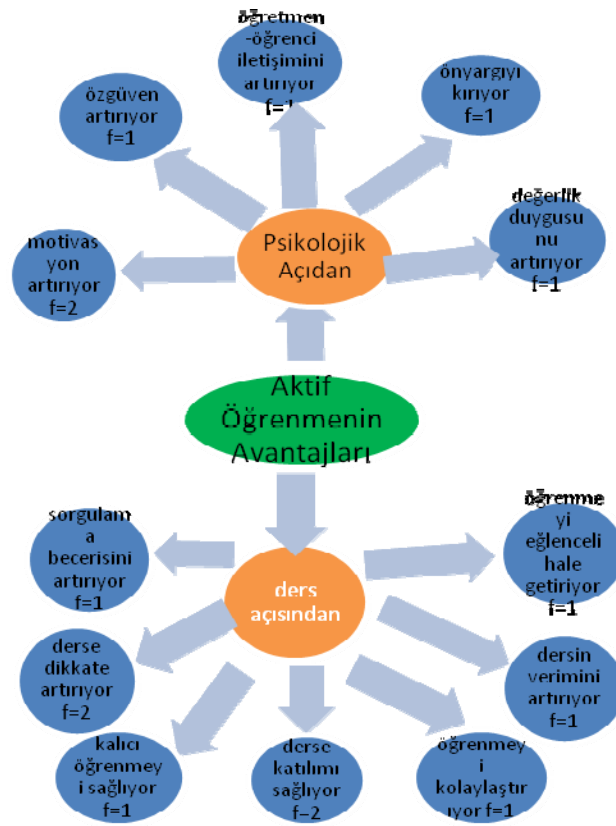
K-1 “Soru-cevap, kavram haritaları, örnek olay ve tartışma yöntem tekniklerini kullanıyorum. Öğrencilerin ders ilgisini artırmak için, kalıcı öğrenme için kullanıyorum. Özellikle kavram haritaları, özellikle öğrencilerin kavramları daha iyi anlamasını sağlıyor. Bunlar da dersin verimliliğini artırıyor.”

K-2) “Derslerimde daha çok soru - cevap yöntemi, görsel sunum, hayatın içinden hikâyeler, beyin fırtınası yöntem ve tekniklerini uyguluyorum. Çünkü öğrencilerin derste daha etkin katılımlarını sağlamak, derse olan dikkatin ve odaklanmanın sağlanması için bu yöntemleri uyguluyorum. Felsefe dersi soyut bir ders olduğu için daha somut hale getirmeye çalışıyorum bu yöntemlerle.”

K-6) “Genelde soru cevap tekniği, münazara tekniği, video ve sunumlar kullanıyorum. Felsefe dersi düşünmeye dayalı bir ders olduğu için ve fikirlerini ifade etmeleri için kullanıyorum. Kavram haritaları ve beyin fırtınasını kullanıyorum.”

K-10) “Düz lise ve meslek liselerinde çalıştığım için fazla yöntem ve teknikleri kullanmıyoruz. Yine de en çok takip ettiğim yöntem, beyin fırtınası ve tartışma yöntemidir. Diğer yöntemleri kullanmayı istiyorum, ancak öğrencinin ilgisizliği vazgeçmeme neden oluyor.”

Araştırmamızın ikinci alt problemi, “Aktif öğrenme tekniklerinin öğrenciye sağladığı avantajlar nelerdir?” şeklindedir. Bu probleme ilişkin elde edilen bulgular, tema ve alt tema olarak Şekil 3’te görselleştirilmiştir.



Şekil 3. Aktif öğrenme tekniklerinin avantajları

Aktif öğrenmenin öğrenciye sağladığı avantajlara yönelik öğretmen görüşleri ders açısından ve psikolojik açıdan olmak üzere iki tema altında değerlendirilmiştir. Ders

açısından sağladığı avantajlar; öğrenmeyi eğlenceli hâle getiriyor, dersin verimini artırıyor, kalıcı öğrenmeyi sağlıyor, derse dikkati arttırıyor şeklindedir. Psikolojik açıdan sağladığı avantajlar ise önyargıyı kırıyor, özgüveni arttırıyor, öğretmen öğrenci iletişimini arttırıyor, öğrencinin değerlik bilincini arttırıyor, şeklindedir. Öğretmenlerin bu konuya ilişkin görüşlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

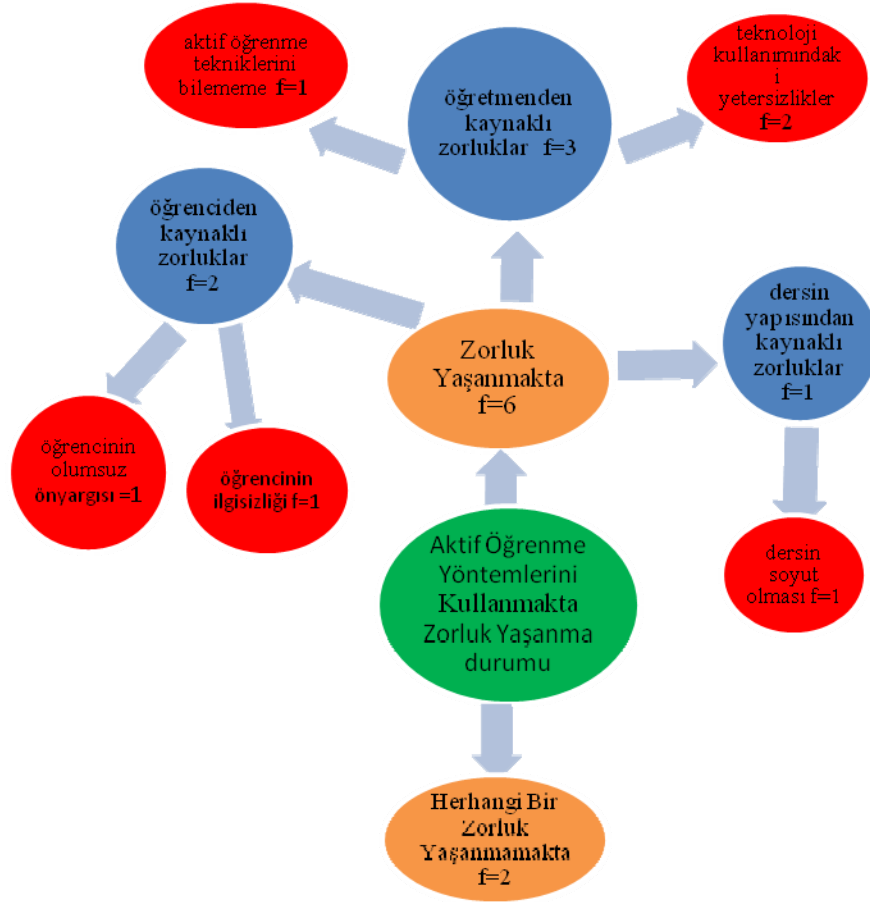
K-1) “Ders daha verimli oluyor, derse etkin katılım sağlanıyor, bunların sonucu olarak kalıcılık gerçekleştiğini gözlemliyorum. Dersin kazanımları daha çabuk elde ediliyor (kolay öğrenme).”

K-2) “Birlikte ders işleme kalıcı öğrenmeyi sağlama, dersi ve konuyu daha ilgi çekici hale getirme, derse ve konuya odaklanma ve dikkatini toplama bu yöntem ve teknikler için öğrenci için avantajlar sağladığını gözlemliyorum.”

K-6) “Hem öğretmen açısından hem de öğrenci açısından aktiflik sağlıyor. Öğrenciler açısından yaratıcılıklarını arttırıyor, düşüncelerini sağlıyor, kalıcı öğrenme sağlanıyor. Öğretmenin kendini geliştirmesini sağlıyor.”

K-10) “Aktif Teknik ve yöntem sayesinde ders sürekli öğretmenin anlattığı bir tarzdan değil de öğretmen ve öğrencinin karşılıklı etkileşim hâlinde bir tarzdan geçiyor. Bu da dersin daha keyifli olmasını sağlıyor.”

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Felsefe dersinde aktif öğrenme tekniklerini kullanırken herhangi bir zorluk yaşamakta mısınız?” şeklinde düzenlenmiştir. Bu soruya ilişkin elde edilen bulgular tema, alt tema ve kodlar şeklinde görselleştirilerek Şekil 4’te sunulmuştur.



Şekil 4. Aktif öğrenme tekniklerini kullanma konusunda zorluk yaşama durumu

Şekil 4 incelendiğinde aktif öğrenme tekniklerini kullanma konusunda zorluk yaşanıp yaşanmadığına ilişkin olarak öğretmenlerin görüşlerinden zorluk yaşanmadığı ve zorluk yaşandığını şeklinde iki temaya ulaşılmıştır. Zorluk yaşayanlar temasından öğrenciden kaynaklı zorluklar, öğretmenden kaynaklı zorluklar ve dersin özelliğinden kaynaklı zorluklar olmak üzere üç alt temaya ulaşılmıştır. Öğrenciden kaynaklı zorluklar; öğrencinin ilgisizliği, öğrencinin derse yönelik olumsuz ön yargısı; öğretmenden

kaynaklı zorluklar; teknoloji kullanma konusunda yetersizlikler, aktif öğrenme yöntemlerini tam bilememe, dersten kaynaklı zorluk ise dersin soyut olmasıdır.

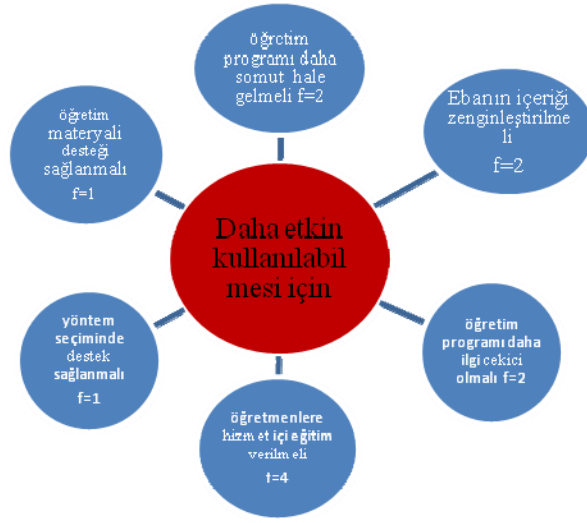
K-3) “Teknolojik temelli yöntem ve teknikleri kullanırken oldukça zorlanıyorum. Neyi, nasıl yapacağımı karıştırıyorum. Kullanmanın da öğrenci açısından da iyi olacağını düşünüyorum ama...”

K-8) “Felsefe dersindeki konular düşünürlerin görüşleri bağlamında ele alındığı için bilgisayar ve akıllı tahta kullanımı yetersiz kalmakta hem de diğer teknikleri kullanırken zorlanmaktayız. Örneğin; balık kılıcı gibi neden - sonuca dayalı yöntem ve teknikleri kullanmıyorum. Çünkü felsefede neden - sonuç ilişkisi diye bir şey yok. Sadece sorgulama ve anlamlandırmaya çalışıyoruz.”

K-11) “Biz üniversitede eğitimimiz süresince bu yöntemleri çok ayrıntılı görmedik. Bundan dolayı bir kısmını bilmiyorum. Bir kısmının ise nasıl yapacağımı bilmiyorum.”

K-12) “Felsefe öğretmeni olarak kendimi yetersiz değil ama savunmasız hissettiğim an öğrencinin dersime karşı olduğu ön yargılı olmasıdır. Bu ön yargı onları derse aktif olarak katmamda beni oldukça zor duruma düşürüyor.”

Araştırmanın son problemi ise “Aktif öğrenme tekniklerini felsefe dersinde daha etkin bir şekilde kullanabilmek için neler yapılabilir?” şeklinde düzenlenmiştir. Bu soruya ilişkin elde edilen bulgular, tema ve kodlar şeklinde görselleştirilerek Şekil 5’te sunulmuştur.



Şekil 5. Aktif öğrenmenin daha etkin kullanılabilmesi için neler yapılabilir?

Aktif öğrenmenin daha etkin kullanılabilmesi için öğretmenler, önerilerini; öğretim programı daha ilgi çekici hâle getirilebilir, öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmeli, materyal desteği sağlanmalı, yöntem seçiminde destek sağlanmalı, EBA'nın içeriği zenginleştirilmeli ve öğretim programı daha somut hale gelmeli şeklinde sıralamışlardır. Öğretmenlerin bu konuya ilişkin görüşlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

K-2) “Hangi konu veya ders için hangi yöntem ve tekniklerin uygulanması gerektiği ile ilgili çalışmalar yapılabilir. En azından kılavuz kitaplar yayımlanabilir.”

K-5) “Öğretmenler teknolojik açıdan ve materyal hazırlama açısından daha aktif olmalı, öğretmenlere bu konuda hizmet içi eğitim verilmeli, eğitim dört duvar arasından çıkarılmalı, felsefenin günlük hayat ile bağlantısı kurulmalı.”

K-3) “EBA gibi eğitim ağlarının yaygınlaştırılması lazım. Aktif öğrenme yöntemleri kullanmak için yeterli öğretim materyali olmalı, bu konuda destek sağlanmalı.”

K-10) “Bizim okulda genel olarak öğrencilerimizin kendilerini ifade etme potansiyeli düşük olduğundan bu konuda birtakım sıkıntılar yaşamaktayız. Felsefi konuları

güncelleştirip, program daha somut hale getirilerek, öğrencilerin seviyesine inerek onların da kendilerini ifade etmesini sağlayabiliriz.”

Sonuç, Tartışma ve Çözüm Önerileri

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin olarak öğretmenlerin kullandıkları aktif öğrenme tekniklerinin soru-cevap, beyin fırtınası, kavram haritası, örnek olay, tartışma, hikâye, altı şapkalı düşünme tekniği olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucu; Çalikkaya ve Kuş'un (2009) sosyal bilgiler öğretmenlerinin kullandıkları yöntem ve teknikleri belirlemek amacıyla yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin en çok soru-cevap, tartışma ve kavram haritaları yöntemini kullanmış olduğuna yönelik elde ettiği sonucu ile Demirkan ve Saraçoğlu'nun (2016) çalışmasında öğretmenlerin gösterip yaptırma, soru cevap, tartışma, eğitsel oyunlar, beyin fırtınası, istasyon, altı şapkalı düşünme, yöntem ve tekniklerini de kullandıklarına yönelik elde ettiği sonuç desteklemektedir. Benzer bir şekilde Timur ve İmer'in (2012) yapmış oldukları çalışmada fen ve teknoloji öğretmenlerinin en çok kullandıkları yöntem ve teknikler içinde soru sorma, beyin fırtınası, kavram haritası soru cevap, gösterip yaptırma, eğitsel oyun, tartışma, örnek olay olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmalarda kısmen de olsa branş değişkenine bağlı olarak farklı teknikler kullanıldığına yönelik sonuçlar elde edilse de benzer olarak kullanılan öğretim tekniklerinin daha fazla olduğu belirtilebilir. Yılmaz, Cihan ve Şahin'in (2006) yapmış oldukları çalışmada ise felsefe öğretmenlerinin en çok kullandıkları yöntemler içerisinde soru cevap, tartışma ve problem çözme yöntemleri olduğuna ilişkin elde edilen sonuç da araştırmanın sonucuyla örtüşmektedir.

Ancak araştırmanın dikkat çekici sonucu felsefe öğretmenlerinin kullandıkları aktif öğrenme tekniklerinin çeşidinin ve sıklığının oldukça az oluşudur. Halbuki; kazanımlar, dersin içeriği, öğrencinin bilişsel ve duyuşsal özellikleri dikkate alınarak farklı aktif öğrenme teknikleri kullanılabilir. Literatür göz önünde bulundurulduğunda alanda istasyon, bilişsel çıraklık, güç alanı analizi, arkası yarım, kartopu, akvaryum, köşeleme, fash, rol yapma, sandviç, pazar yeri, rulman, philips 66, bilgi kese kâğıdı,

soru turu, kum saati, tombala, kart eşleştirme, görev grubu, dedikodu... gibi 200 den fazla aktif öğrenme tekniği bulunmaktadır (Açıkgöz 2009; Bellanca, 2008). 200' den fazla aktif öğrenme tekniği içerisinde sadece 7-8'inin felsefe dersinde öğretmenler tarafından kullanılması birçok nedenden kaynaklanabilir. Bu nedenler içerisinde öğretmenlerin aktif öğrenme teknikleri konusunda bilgi sahibi olmamaları (Açıkgöz, 2009), aktif öğrenme tekniklerini uygulanması için yapılması gereken hazırlıkların fazla zaman gerektirmesi, bunun da öğretmenleri geleneksel öğretim yöntemlerini kullanmaya sevk etmesi olduğu söylenebilir. Niemi'ye (2002) göre aktif öğrenme tekniklerinin öğretmenler tarafından yeteri kadar kullanılmamasının nedenleri; gerekli materyalleri hazırlamak için öğretmenlerin yeterli zamanının olmaması, geniş gruplar için uygun olmaması, aktif öğrenme teknikleri için uygun materyallerin eksikliği, kıdemli öğretmenlerin kendi yeterlilik ve deneyimlerine uygun olarak kullandıkları yöntemleri değiştirmeye yönelik gösterdikleri direnç, öğrencilerin çalışma yapılacak konuya ilişkin temel bilgilerinin eksik olmasıdır.

Kullanılan aktif öğrenme teknikleri içerisinde belirtilen tartışma ve soru - cevap tekniğinin ise hangi boyutları ile aktif öğrenme teknikleri içerisinde değerlendirileceği ayrı bir konudur. Filiz'e (2009) göre soru-cevap tekniğinin soruların düzeyleri ve soru sorma teknikleri olmak üzere iki boyutu bulunmaktadır. Yine Filiz'e (2009) göre öğretmenler daha çok bilgi düzeyinde soru sormaktadırlar. Oysa soru cevap yönteminde ezber/hatırlama ve bilgi düzeyinden daha çok öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirecek soruların sorulması beklenmekte (Tok, 2012) ancak bunlar gerçekleştiğinde aktif öğrenme sürecinin uygulandığından bahsedilebilmektedir.

Felsefe öğretmenleri aktif öğrenme tekniklerini tercih etme nedenlerini; öğrencinin derse ilgisini artırmak, kalıcı ve anlamlı öğrenmeyi gerçekleştirmek, öğrencinin derse katılımını sağlamak, dersi somutlaştırmak şeklinde belirtmişlerdir. Bu sonuçları destekleyen araştırma sonuçları bulunmaktadır. Örneğin; Demirkan ve Saraçoğlu'nun (2016) çalışmasında öğretmenler kullandıkları yöntem ve teknikleri tercih nedeni olarak; etkili olması, öğrenci katılımını sağlaması, motivasyonu artırması, kalıcı olması, dikkat çekici olması, öğrenmeyi kolaylaştırması, eğlenceli olması, öğrenci

merkezli olması, empati becerisini geliştirmesi olarak ifade etmişlerdir. Yine Saracaloğlu ve Karasakaloğlu'nun (2011) çalışmasında Türkçe öğretmenlerinin çoğunluğunun kullanacakları yöntem ve tekniğe karar verirken içeriği, sınıf atmosferini ve öğrenci düzeyini dikkate aldıklarını belirtmişlerdir.

Aktif öğrenme tekniklerinin dersi eğlenceli hale getirmesi, dersin verimini arttırması, kalıcı öğrenmeyi sağlaması, dikkati arttırması, ön yargıyı kırması, öz güveni arttırması, öğretmen öğrenci iletişimini arttırması ve değerlik bilincini arttırması şeklinde öğrenciye birçok avantaj sağladığı bu çalışmada elde edilen diğer bir sonuçtur. Gerek tarama niteliğinde gerekse deneysel yapılan birçok çalışma bu araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir. Örneğin; Kalem ve Fer'in (2003) yapmış olduğu çalışmada aktif öğrenme ortamının öğrenci ve öğretmen arasındaki iletişime olumlu etki ettiğine yönelik sonuç; Aksu'nun 2005; Aydede ve Maytar'ın 2009; Kartal'ın 2007; Süzen'nin 2007, Wilke'nin 2004 çalışmalarında aktif öğrenme tekniklerinin öğrencinin akademik başarısına, tutuma, bilginin kalıcılığına olumlu etki ettiğine yönelik sonuçlarından bahsedilebilir. Hem bu çalışmada hem de diğer çalışmalarda aktif öğrenme tekniklerinin öğrenciye birçok açıdan yarar sağlamasının nedenleri olarak öğrencinin öğrenme sürecine aktif olarak katılması, öğrencinin ezber sürecinden kurtulması; öğrenme ortamının öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları, kişisel özellikleri doğrultusunda oluşturulması gösterilebilir. (Demirci, 2000 akt. Kalem ve Fer; 2003). Diğer taraftan aktif öğrenme tekniklerinin öğrencinin dersi daha iyi anlamasını sağlama, derse ilgisini ve motivasyonu arttırma gibi birçok faydası olduğuna yönelik pek çok araştırma bulunmaktadır (Smart ve Csapo, 2007; Winterbottom, 2015; Yazedjian ve Kolkhorst, 2007).

Aktif öğrenme tekniklerinin kullanılmasında öğretmenlerin yaşadıkları zorluklara ilişkin olarak ise öğrenciden kaynaklı zorluklar; öğrencinin ilgisizliği, öğrencinin derse yönelik olumsuz ön yargısı, öğretmenden kaynaklı zorluklar; teknoloji kullanma konusunda yetersizlikler, aktif öğrenme tekniklerini tam bilememe, dersten kaynaklı zorluk; dersin soyut olması şeklinde sonuç elde edilmiştir.

Gönen ve Kocakaya'nın (2006) çalışmasında öğretmenlerin öğrencilerinin derse aktif katılımını sağlayacak farklı yöntem ve teknikler hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığı sonucu; Önen, Saka, Erdem, Uzal ve Gürdal'ın (2008) çalışmalarında ulaştıkları genel anlamda öğretmenlerin yeterli bilgi sahip olmadıklarından dolayı derslerinde aktif öğrenme yöntem ve teknikleri kullanmadıklarına yönelik sonuç bu araştırmanın sonucunu desteklemektedir.

Öğretmenlerin teknoloji kullanma konusundaki yetersizliklerinden dolayı aktif öğrenme tekniklerini kullanamadıklarına yönelik olarak bu çalışmada elde edilen sonucu Erdemir, Bakırcı ve Eyduran'ın (2009) çalışmasında öğretmenlerin akıllı tahta teknolojisini nasıl kullanacaklarını tam olarak bilmediklerine yönelik olarak ulaşılan sonuç desteklemektedir.

Türel'e (2012) göre öğretmenlerin teknoloji konusundaki yetersizlikleri; akıllı tahtaya uygun öğretim yöntem ve teknikleri konusundaki bilgi eksikliği, teknik konulardaki bilgi eksikliği şeklinde iki noktada sınıflandırılabilir. Teknik konulardaki bilgi eksikliğinin hizmet içi eğitim kursları veya okullardaki görevlendirilen formatör öğretmenlerin desteği ile rahatlıkla aşılabileceği düşünülebilirken, akıllı tahtaya uygun yöntem ve teknik seçimi için teknolojik, pedagojik, alan bilgisi (TPAB) konusunda eksikliklerin giderilmesi gerektiği söylenebilir. Bu ise daha uzun vadede aşılabilecek bir sorun olarak değerlendirilebilir.

Araştırmanın sonuçları arasında yer alan aktif öğrenme tekniklerinin daha iyi kullanılması için öğretmenlere hizmet içi eğitim kursu verilmesi şeklindeki öneri öğretmenlerin aktif öğrenme tekniklerini kullanma konusundaki eksikliklerini ortaya koymaktadır. Bunun yanında öğretmenlerin bunu ihtiyaç olarak görmesi olumlu bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

Ulaşılan bu sonuçlar doğrultusunda şu öneriler sıralanabilir:

Konulara uygun aktif öğrenme yöntemlerinin nasıl etkili bir şekilde uygulanacağına dair açıklamalar ve örneklendirmeler ders kitaplarında yer alabilir.

Farklı branşlarda yer alan öğretmenlerin öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma konusundaki bilgi ve becerilerini arttırmaya yönelik olarak düzenlenen hizmet içi eğitim kurslarının öğretmenler için oldukça faydalı olduğuna yönelik araştırma sonuçları (Akkus ve Kadayıfçı'nın 2007; Önen, Saka, Erdem, Uzal ve Gürdal, 2008; Önen, Saka, Erdem, ve Gürdal; 2009) ışığında benzer hizmet içi eğitim uygulamalarının felsefe öğretmenleri için de düzenlenmesi önerilebilir.

Felsefe öğretmenlerinin genel anlamda teknoloji kullanma konusundaki yeterliliklerini belirlemek için araştırmalar yapılabilir.

Bu çalışma nitel olarak yürütülmüştür, daha geniş örneklem grupları üzerinde nicel çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Açıkgöz, K. Ü. (2009). *Aktif öğrenme* (11. Baskı). İzmir: Biliş Yayınları
- Akdağ, B. (2011). *Bülent Akdağ'la eğitime felsefeyle bakmak*. Ankara: Sobil Yayıncılık
- Akkus, H. ve Kadayıfçı, H. (2007). Laboratuar kullanımı konulu hizmet-içi eğitim kursu ile ilgili bir değerlendirme, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27 (1), 179-193.
- Aksu, H., H. (2005). *İlköğretimde aktif öğrenme modeli ile geometri öğretiminin başarıya, kalıcılığa, tutuma ve geometrik düşünme düzeyine olan etkisi*. (Yayınlanmış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Anderson, S. L. (2003). Teaching today's students how to examine ethical issues and become actively involved in the learning process. *Journal of Academic Ethics*, 1 (2), 189-198.
- Aydede, M. N. ve Maytar, F. (2009). Aktif öğrenme yaklaşımının fen bilgisi dersindeki akademik başarı ve kalıcılığa etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 137-152.
- Bassham, G. ve Austin, M. W. (2008). Popular culture in the philosophy classroom: A modest defense. *APA Newsletters: Newsletter on Teaching Philosophy*, 8(1), 6-9.
- Bellanca, J. A. (2008). 200+ active learning strategies and projects for engaging students' multiple intelligences. (Second edition). California: Corwin Press
- Berg L. B & Lune, H. (2015) *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*(Çev. Ed. H. Aydın) Ankara: Eğitim Yayınevi.
- Biçer, B. (2013). Öğretmen görüşlerine göre felsefe öğretim programı ve uygulama sürecinde karşılaşılan sorunlar. *Academic Sight/Akademik Bakış*, (38),1-18.
- Cahn, S. M. (2004). How to improve your teaching. In T. Kasachoff (Ed.), *Teaching philosophy: Theoretical reflections and practical suggestions* (pp. 26-30). New York: Rowman & Littlefield.
- Creswell, J. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd edition). USA: Sage

- Çelikkaya, T ve Kuş, Z (2009). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kullandıkları yöntem ve teknikler. *Eğitim Fakültesi Dergisi XXII* (2), 741-758.
- Demirkan Ö. ve Saraçoğlu, (2016). Anadolu lisesi öğretmenlerinin derslerde kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin görüşleri. *The Journal of International Lingual, Social and Educational Sciences Year: 2*, (1).
- Des, A. ve David R. Jr., (2009) "Techniques to Promote Active Learners in Introductory Philosophy Courses: a Curriculum for a Philosophy 101 Course" All Regis University Theses. Paper 14.
- Ebert-May D, Brewer C. ve Allred S.(1997). Innovation in largelectures—teaching for active learning. *Bioscience 47*, 601– 607.
- Erdemir, N., Bakirci, H. ve Eyduran E. (2009). Determining of student teachers' selfconfidence using technology in instruction. *Journal of Turkish Science Education, 6*(3), 99–108.
- Filiz, B., S. (2009). Soru cevap yöntemi eğitiminin öğretmenlerin soru sorma bilgisi ve soru sorma tekniklerine etkisi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 3*, 167-195.
- Gönen, S., ve Kocakaya, S., (2006). Fizik öğretmenlerinin hizmet içi eğitimler üzerine görüşlerinin değerlendirilmesi, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*, 37-44.
- Hammer D. (1997). Discovery learning and discovery teaching. *Cognitionand Instruction, 22*, 163–168.
- Harmin, M. (2006). Inspiring active learning: A complete handbook for today's teachers. Alexandria, VA,
- Kale, N. (1994). Felsefe öğretimi. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 27* (1), 113-120.
- Kalem, S. ve Fer, S. (2003). Aktif öğrenme modeliyle oluşturulan öğrenme ortamının öğrenme, öğretme ve iletişim sürecine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri. 3* (2), 433-461.
- Kartal, T. (2007). İlköğretim fen bilgisi öğretiminde aktif öğrenme yönteminin öğrencilerin başarılarına, tutumlarına ve hatırd tutmalarına etkisi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Kızıltan, Ö. (2012). Felsefe öğretimi sorunları ve yeni yaklaşımlar. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 1*(4), 334-342.

- Kızıltan, Ö. (2014). Cumhuriyet dönemi ortaöğretim felsefe dersi programlarının amaçları çerçevesinde felsefe anlayışlarının incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana
- Kızıltepe Z. (2015). *İçerik analizi*, Seggie, N.F ve Bayyurt (Ed.) *Nitel araştırma yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları*; Ankara: Anı yayıncılık.
- Johnson, B. ve Christensen, L. (2004). *Educational research: quantitative, qualitative and mixed approaches*. Boston: Pearson Education Inc.
- Manav, F. (2015). Cumhuriyetten günümüze ortaöğretim felsefe dersi öğretim programlarında Türk düşüncesi ve 2009 programına yeni bir ünite önerisi olara Türk düşüncesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (19),173-180.
- Mark W. (2015). *Active learning*, Cambridge international examinations, October 2015
- MEB, (2017). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ortaöğretim Felsefe Dersi Öğretim Programı, Ankara.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. Turan, S.). Ankara: Nobel Yayıncılık
- Meyers, C., ve Jones, T. B. (1993). *Promoting active learning: Strategies for the college classroom*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Michael, P. (2004). does active learning work? A review of the research, *Journal of Engineering Education* , 93 (3) 223-231
- Michael, J. A. ve Modell, H. I. (2003). *Active learning in secondary and college science classrooms: A working model for helping the learner to learn*. London: Lawrence Erlbaum Associates
- Miles, M. B. ve Huberman, M. A. (1994). An expanded sourcebook qualitative data analysis. London: Sage.
- Niemi, H. (2002). Active Learning - A cultural change in teacher education and schools. *Teaching and Teacher Education*, 18, 763-780.
- Ocak, G. (2010). The effect of learning stations on the level of academic success and retention of elementary school students. *The New Educational Review*. 21, (2) 146-157.
- Oktay, A. S. ve Şakar, Ö. (2014). Ortaöğretim 11. Sınıf felsefe dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(9), 103-116.

- Önen, F., Saka, M., Erdem, A. ve Gürdal, A., (2008). Hizmet içi eğitimin öğretmenlerin öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin bilgilerine etkisi: öpyep örneği; *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, (3), 9-23.
- Önen, F., Saka, M., Erdem, A., Uzal, G., Gürdal, A., (2008). Hizmet içi eğitime katılan fen bilgisi öğretmenlerinin öğretim tekniklerine ilişkin bilgilerindeki değişimin tespiti:tekirdağ örneği, *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (9)1, 45-57.
- Patton M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. 3rd Sage Publications; Thousand Oaks, CA
- Petress, K. (2008). *What is meant by active learning?* Education, 128 (4), 566-569.
- Pintrich, PR. (1989) The dynamic interplay of student motivation and cognition in the college classroom, In: *Advances in Motivation and Achievement: Motivation-Enhancing Environments*, edited by Ames C and Maehr ML. Greenwich, CT: JAI, 6, 117-160.
- Popkin, R. H., & Stroll, A. (1993). *Philosophy made simple* (2nd ed.). New York: Broadway Books.
- Prentless, K. (2006). What is meant by "active learning?" *Education*, 12, 566-569
- Redish, E. F. (2003). *Teaching physics: with the physics suite*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons., 216.
- Rosenberg, J. F. (1996). *The practice of philosophy: A handbook for beginners* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall
- Saracaloğlu A.,S ve Karasakaloğlu, N. (2011) Türkçe öğretmenlerinin öğretimde kullandıkları yöntem ve tekniklere ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 10,(3), 951-960, .
- Scheyvens, R., Griffin, A. L., Jocoy, C. L., Liu, Y. ve Bradford, M. (2008). Experimenting with active learning in geography: Dispelling the myths that perpetuate resistance. *Journal of Geography in Higher Education*, 32 (1), 51-69.
- Suissa, J. (2008). Teaching and doing philosophy of education: The question of style. *Studies in Philosophy and Education*, 27(2/3), 185-195.
- Süzen, S. (2007). *Aktif öğrenme teknikleriyle desteklenmiş fen ve teknoloji eğitiminin öğrenme ürünlerine etkisi*. (Yayınlanmış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara

- Timur, B. ve İmer, N. (2012). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin derste kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerinin incelenmesi. X. Ulusal fen bilimleri ve matematik eğitimi kongresi. Niğde Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
- Tok, N.,T (2012) Etkili Öğretim için yöntem ve teknikler, Ahmet Doğanay(Ed.) *Öğretim İlke ve Yöntemleri içinde*(s.161-240) Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Türksoy E ve Taşlıdere, E (2016) Aktif öğrenme teknikleri ile zenginleştirilmiş öğretim yönteminin 5. Sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersi akademik başarı ve tutumları üzerine etkisi, Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 17, (1) 57-77.
- Yılmaz, Z., Cihan, M., ve Şahin, Ç. (2005). Felsefe öğretmenlerinin öğretim yöntemlerini kullanma düzeylerinin öğretmen öğrenci görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 199-213.

SUMMARY

Aim

Active learning refers to a process in which an individual is active in the creation and understanding of knowledge and responds to learning opportunities. Active learning is learner's doing active learning activities and thinking on what these learning activities are.

The philosophy course aims to make the students, who are aimed students, to be a conscious individual who has the ability to think about the world, the society, the self, the events and phenomena, the problems, the independent, critical and analytical thinking skills, the critical events, to be able to express the contradiction without falling. It can be said that the philosophy course has experienced some problems in realizing the mentioned aims. These problems are; the understanding of philosophy can be expressed as strength, rather abstract and complex, and more theoretical than practice. Active learning applications can be used to solve the above-mentioned problems arising from the structure and nature of the philosophy. The competencies of teachers on active teaching methods and techniques play an important role in bringing the aimed features of philosophy to students effectively. In this respect, it must first be determined how much philosophical teachers are aware of active learning methods and how they can actively use lessons. The aim of this study is to determine the opinions of the teachers on the use of active learning methods in the aimed philosophy course. In accordance with this objective, the following questions were sought.

S.1 What are the active learning methods you have used in philosophy and what are your reasons for using them?

S.2. What are the advantages of using active learning methods in philosophy lessons?

S-3 Are you having difficulty using active learning methods in philosophy class?

s-4. What are your suggestions if you want to use active learning methods more effectively in philosophy lessons?

Method

This study, which is based on the qualitative research methodology, is based on the fact that philosophy teachers have the aim of determining the experiences and perceptions of active learning methods using the phenomenology design. The working group of the research consisted of 10 teachers working in different secondary education institutions in the Kahramanmaraş province of the Ministry of National Education in the academic

year 2016-2017. Semi-structured interview form was used to collect data in the study. In the analysis of the data, the content analysis method was utilized and the themes, sub-themes and codes were created in accordance with the purpose of working as a result of the content analysis. The generated themes and codes were visualized and interpreted. In order to increase the validity of the research, the steps of the research were explained in detail, including research model, study group, data collection tools, collection of data.

Results and Suggestions

The active learning methods used by the teachers were reached as a question-and-answer brain storm concept map, a case study discussion story six hat thinking.

However, the remarkable result of the research is that the type and frequency of active learning methods used by philosophy teachers is very low. Philosophy teachers expressed the reasons for choosing active learning techniques as in order to increase the interest of students in the classroom, to realize permanent and meaningful learning.

Another result of this research is that active learners make fun of the lesson, increase the efficiency of the lesson, increase permanent awareness, increase attention, increase prejudice, increase self-confidence, increase student teacher communication and increase awareness of value. In using active learning methods, teachers have difficulties in learning the difficulties they are experiencing; the indifference of the student as the negative prejudice of the student towards the lesson. The following suggestions can be made in the direction of these results.

Explanations and examples of how effective active learning methods can be applied effectively may be included in textbooks. Researches may be conducted to determine philosophy teachers' competencies in technology. This study has been carried out qualitatively, thus quantitative studies may be realized with larger sample groups.

Metaforik Okul Algısı ile Okulu Terk Eğilimi Arasındaki İlişkinin Öğrenci Görüşlerine Göre İncelenmesi*

Examination of the Relationship between Metaphoric School Perception and School Dropout Tendency According to Students' Opinions

Berna YÜNER¹, Murat ÖZDEMİR²

¹Bozok Üniversitesi, Rektörlük, Yabancı Diller Bölümü bernayuner@gmail.com

²Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi A.B.D.
mrtozdem@gmail.com

Makalenin Geliş Tarihi: 04.04.2017

Yayına Kabul Tarihi: 18.10.2017

ÖZ

Bu araştırmada lise öğrencilerinin metaforik okul algısı ile okul terk eğilimleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmaya 2015-2016 öğretim yılında öğrenimine devam eden 641 lise öğrencisi katılmıştır. Araştırmada öğrencilerin okul algısını metaforlar aracılığıyla belirlemek amacıyla "Okul Algısı Ölçeği" (OAÖ) ve öğrencilerin okul terk eğilimlerinin belirlenmesi amacıyla geliştirilmiş "Okul Yaşantıları Ölçeği" (OYÖ) kullanılmıştır. Veriler, aritmetik ortalama, standart sapma, korelasyon gibi betimsel istatistiklerin yanı sıra doğrulayıcı faktör analizi (DFA), çoklu korelasyon ve çoklu regresyon teknikleri ile analiz edilmiştir. Analiz sonucunda öğrencilerin okulu orta düzeyde baskı yeri, koruma-geliştirme yeri ve yuva olarak algıladıkları, okulu terk eğilimlerinin düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Metaforik okul algısının baskı yeri boyutu ile okula yönelik olumsuz tutumlar arasında orta düzeyde pozitif yönlü, koruma-geliştirme yeri ve yuva boyutları ile okul terk eğiliminin tüm boyutları arasında düşük düzeyde negatif yönlü anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Ayrıca metaforik okul algısının, okul terk eğiliminin anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Metaforik Okul Algısı, Okul Terk Eğilimi, Okul Metaforları, Lise Öğrencileri

* Bu çalışma, 3. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

ABSTRACT

In this study, the relationship between high school students' metaphorical school perception and their school dropout tendency was examined. A total number of 641 high school students, studying during 2015-16 academic years, participated in the study. "School Perception Scale" (SPS) which was developed to measure school perceptions of students via metaphors and "School Experience Scale" (SES) which was developed to determine the students' school dropout tendency were used as data collection tools. Data were analyzed by confirmatory factor analysis (CFA), multiple correlation and multiple regression techniques in addition to descriptive statistics such as mean, standard deviation and correlation. Analysis results showed that students' perception of school as a place of suppression, as a protecting and improving place and as home were moderate while their school dropout tendency was weak. A moderate significant positive relationship between the perception of school as a place of suppression and negative attitudes towards school was identified. A weakly significant negative relationship was observed between all sub-scales of SES and the perception of school as a protecting and improving place and as home. In addition, it was found that students' metaphoric perception of school was a significant predictor of school dropout tendency.

Keywords: *Metaphorical School Perception, School Dropout Tendency, School Metaphors, High School Students*

GİRİŞ

Yasal olarak okulda bulunma süresi dolmadan, gerekli nitelikleri edinmeden okuldan ayrılmak olarak tanımlanan okul terki, bireyin, eğitimin sağladığı temel becerileri kazanamaması, ekonomik ve sosyal refah düzeyinin istenilen düzeye erişememesi anlamına gelmektedir. Okul terki, devletin bireylere yapmış olduğu yatırımların karşılıksız kalmasına, ekonominin zarara uğramasına, sosyal ve kültürel olumsuzluklara neden olmaktadır. Taylı (2008) okul terkinin bireysel olarak olumsuz etkilerini, düşük yaşam kalitesi, düşük ücretli işlerde çalışma, sosyal açıdan uyumsuzluk, suça ve intihara eğilim olarak belirtmiştir. Okul terki, toplum açısından da risk olarak kabul edilmektedir (Özer, Gençtarım ve Ergene, 2011; Uysal, 2007). Eğitimin dışsallıkları açısından bakıldığında okul terki ile suç işleme, şiddet kullanma, erken yaşta evlilik, erken gebelik, zararlı madde kullanımı gibi istenmeyen durumların ilişkisi dikkat çekicidir (White ve Kelly, 2010).

Bireysel gelişim ve toplumsal kalkınma için eğitime yüklenen bu değer nedeniyle eğitimin yarıda kalmaması, okul terkinin engellenmesi amacıyla okul terkinin nedenleri,

alınabilecek önlemler ve çözüm önerileri pek çok çalışmaya konu olmuştur. Bayhan ve Dalgıç (2012) liseyi terk etmiş bireylerin okul terk nedenlerini sırasıyla başarısızlık, okulu sevmeme, devamsızlık, disiplin ve hastalık olarak belirtmiştir. Benzer şekilde Tunç'un (2011) çalışmasında başarısızlık, okul terkinde birinci neden olarak bulunmuş; bunu disiplin sorunu yaşama ve bir an önce para kazanma ihtiyacı nedenleri izlemiştir. Özdemir, Sezgin, Şirin, Karip ve Erkan (2010a) ilköğretim okulu öğrencilerinin okulu terk etme nedenlerini, ilkokulu terk etmiş öğrencilerle ilkokula devam etmekte olan öğrencileri karşılaştırarak incelemiştir. Çalışma sonucunda okulu terk etmiş öğrencilerin akademik olarak düşük performans sergiledikleri ve okulu terk etmeden önce devamsızlık sorunu yaşadıkları belirlenmiştir. Ayrıca ilkokulu terk eden öğrencilerin kalabalık ailelerden geldiği ve ailelerin sosyo-ekonomik durumunun önemli bir etmen olduğu ifade edilmiştir.

Alanyazın incelendiğinden okul terk nedenlerinin okul, çevre, aile ve birey başlıkları altında gruplandırıldığı, ailedeki sosyal ve ekonomik durumun (Gökşen, Cemalcılar ve Gürlesen, 2006), akran ve öğretmen desteği hissetmenin ve (Taş, Selvitopu, Bora ve Demirkaya, 2013; Özdemir, Sezgin, Şirin, Karip ve Erkan, 2010b) öğrencinin akademik başarısının (Erkin, Okçabol ve Ural, 2010) önemine değinilmiştir. Yorğun (2014), düşük sosyal destek hissetmenin, olumsuz akran ilişkilerinin, okula ve eğitime karşı olumsuz tutumların, bireyin özsaygısının düşük olmasının ve kendini ortamdaki geri çekmesinin bileşeni olarak okul terk riskinin arttığını ifade etmiştir.

Görüldüğü gibi sıralanan nedenlerin büyük kısmı okula ilişkin nedenlerdir. Buna dayanarak öğrencilerin okul algısının okul terkinde etkisi olduğu düşünülebilir. Okul algısı, öğrencinin okulu nasıl gözlemlediğinin, okulda nasıl hissettiğinin ve okulla ilgili düşüncelerinin bütünüdür. Öğrencilerin okula yönelik sahip oldukları tutum ve bu temelde biçimlenen okul algısının, onların okula yönelik sergileyecekleri pek çok davranışın yordayıcısı olacağı düşünülmektedir (Özdemir ve Kalaycı, 2013). Alanyazında olumlu okul algısı ile okul bağlılığının arttığını (Özdemir ve Kalaycı, 2013), yüksek düzeyde öğrenci başarısı ve etkili öğrenmenin gerçekleştiğini (Hoy ve Hannum, 1997) gösteren çalışmalar bulunmaktadır. Olumlu okul algısı olan öğrencilerin okulda

daha fazla ve daha uzun süreler emek verdiği (Sternberg ve Williams, 2009), ders katılımında istikrarlı şekilde istekli oldukları (Vallerand ve Bissonnette, 2010) gözlemlenmiştir.

Algıların somut şekilde anlaşılabilmesi ve ortak bir dile dönüşmesi amacıyla metaforlardan yararlanılır. Metaforlar algıları ortaya koymada güçlü birer araç olarak değerlendirilmiştir (Morgan, 1998). Mevcut durumun ilgili aktörlerce nasıl algılandığını belirlemek amacıyla metaforlar eğitim ile ilgili çalışmalarda da kullanılmıştır. Saban (2008a) *bilgi* kavramına ilişkin metaforlarla ilgili çalışma sonucunda öğretmenler ve öğrenciler arasında anlamlı farklılıklar gözlemlenmiş, öğretmenlerin bilgiyi en çok *dinamik bir olgu olarak* algıladıkları öğrencilerin *besin/gıda olarak* algıladıkları belirlenmiştir. Metaforlarla yürütülen çalışmalar aracılığıyla öğrencilerin okul algısının sırasıyla otoriter, geliştirici ve koruyucu nitelikleri vurguladığı ve bu nitelikler için en sık kullanılan metaforların sırasıyla *hapishane*, *bilgi yuvası* ve *aile* olduğu görülmüştür (Özdemir ve Akkaya, 2013; Bülbül ve Gökçe-Toker, 2015). Özdemir'in (2012) çalışmasında ise öğrencilerin okulu yüksek düzeyde *koruma-geliştirme yeri* ve düşük düzeyde *baskı yeri* olarak algıladıkları belirlenmiştir. Yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde öğrencilerin gözünden olumlu metaforlarla tanımlanan okul, destekleyici ve özendirici öğretmen ve yöneticilerin, olumlu iletişimin, iyi akran ilişkilerinin olduğu, şiddetten uzak ve güvenilir bir ortamda akademik bilginin yanı sıra sosyal etkinlik öğrencinin desteklendiği bir yerdir. Olumsuz metaforlarla tasvir edilen okul ise öğrencilerin birey olarak değer görmeden, sıkı kontrol altında tutuldukları, öğretmen ve yöneticilerin sadece disipline ve akademik başarıya odaklandıkları bir ortamdır.

Özdemir ve Kalaycı (2013), okul algısı ile okul bağlılığı arasındaki ilişkiyi incelemiş ve okul algısının okul bağlılığının anlamlı bir yordayıcısı olduğunu belirlemiştir. Benzer şekilde Özdemir, Sezgin, Şirin, Karip ve Erkan (2010b) öğrencilerin olumlu okul iklimi algısının okula bağlanma duygularını geliştireceğini ifade etmiştir. Sonuç olarak okul algısının öğrencilerin okula ilişkin davranışlarını yordayabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda okul algısının okul terk eğiliminin belirlenmesinde de bir etmen olabileceği

öngörülmüştür. Ayrıca, yurtiçi alanyazında metaforik okul algısı ile okul terk eğilimi ilişkisini inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmanın amacı lise öğrencilerinin metaforik okul algısı ile okulu terk eğilimleri arasındaki ilişkiyi ve metaforik okul algısının okul terk üzerindeki etkisini incelemektir. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

1. Öğrenciler okulu metaforik olarak nasıl algılamaktadır?
2. Öğrencilerin okulu terk eğilimi nasıldır?
3. Öğrencilerin metaforik okul algıları ile okul terk eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Metaforik okul algısı, okul terkinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

YÖNTEM

Lise öğrencilerinin metaforik olarak okulu algılama biçimleri ile okul terk eğilimleri üzerine odaklanan bu araştırma, iki değişken arasındaki ilişkinin varlığı ve derecesini bulmayı amaçladığından ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. Bu kapsamda elde edilen veriler nicel teknikler kullanılarak analiz edilmiştir.

Çalışma Grubu

Bu çalışmada iki değişken arasındaki ilişkiye odaklanılmıştır. Bu nedenle çalışma, evrenden seçilen örneklem üzerinden değil çalışma grubu ile yürütülmüştür. Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2015-2016 öğretim yılı içerisinde Ankara’da öğrenimine devam eden 641 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma grubu oluşturulurken ilişkisel tarama modeli çalışmalarda en küçük grubun (%5) en az 30 kişi ile temsil edilmesi ve toplam sayının 600 olması gerektiği göz önüne alınmıştır (Cohen, Manion ve Morrison, 2000, s. 93). Bu doğrultuda ölçek dönüşlerinde karşılaşılabilecek olası sorunlar dikkate alınarak 700 öğrenciye ulaşılması hedeflenmiştir ancak 641 ölçeğin kullanıma uygun olduğu görülmüştür. Katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo1. Çalışmaya Katılan Öğrencilerin Sayıları ve Oranları

	Okul Türü				Sınıf düzeyi				Cinsiyet	
	Anadolu Lisesi	Meslek Lisesi	İmam Hatip	Spor Lisesi	9	10	11	12	Kadın	Erkek
F	272	221	97	51	204	186	142	109	357	284
%	42.2	34.5	15.1	8	31.8	29.0	22.2	17.0	55.7	44.3
N: 641										

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada metaforlar aracılığıyla öğrencilerin okul algılarını ölçmek için Özdemir (2012) tarafından geliştirilen Okul Algısı Ölçeği (OAÖ) ve öğrencilerin okul terk eğilimlerini ölçmek amacıyla Yorğun (2014) tarafından geliştirilen Okul Yaşantıları Ölçeği (OYÖ) kullanılmıştır. Ölçeklerin kullanılabilmesi için her iki yazardan gerekli izinler alınmıştır. Bu ölçekler lise öğrencileri için geliştirilmiş olduğundan ölçeklerin çalışma grubunun ilgili özelliklerini ölçmede uygun araçlar olduğu kabul edilmiştir.

Okul Algısı Ölçeği: OAÖ toplam 27 madde ve *baskı yeri, koruma-geliştirme yeri* ve *yuva* başlıkları altında üç boyuttan oluşmaktadır. OAÖ “hiç katılmıyorum” ile “çok katılmıyorum” arasında değer alan beş dereceli Likert tipi bir ölçektir. *Baskı yeri* alt boyutunda ‘*Son zil çaldığında kendimi kuş gibi özgür hissederim*’, *koruma-geliştirme yeri* alt boyutunda ‘*Öğretmenlerimiz bizi biçimlendirir ve bize şekil verir*’, *yuva* alt boyutunda ise ‘*Sınıfa geldiğimde eve gelmiş gibi rahat hissederim*’ gibi maddeler yer almaktadır. Özdemir’in (2012), 527 katılımcı ile gerçekleştirdiği çalışmasında Cronbach alfa değerleri *koruma geliştirme yeri* boyutu için .88, *baskı yeri* boyutu için .85 ve *yuva* boyutu için .72 olarak rapor edilmiştir. Mevcut çalışma kapsamında OAÖ’nün geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları tekrar yapılmıştır. Güvenirlik analizi için Cronbach alfa katsayısı hesaplanmıştır. Analiz sonucunda OAÖ’nin Cronbach alfa değeri .73; alt boyutları *baskı yeri* için .86, *koruma geliştirme yeri* için .90 ve *yuva* için .59 olarak hesaplanmıştır. Geçerlik analizi kapsamında yapılan DFA sonuçlarına göre [$\chi^2=1579.97$;

Sd= 321; χ^2 /Sd= 4.91; AGFI= .82; GFI= .85; NFI= .94; CFI= .95; RMSEA=.07] ölçeğin kullanılmaya uygun olduğuna karar verilmiştir (Cole, 1987).

Okul Yaşantıları Ölçeği: OYÖ, öğrencilerin okulu terk eğilimlerini belirlemek yoluyla okul terk riski taşıyan öğrencilerin saptanması amacıyla geliştirilmiş bir ölçektir. OYÖ 25 madde ve *düşük sosyal destek, olumsuz akran ilişkileri, okula yönelik olumsuz tutumlar, kendini geri çekme, akran grubunun okula yönelik tutumları, eğitime yönelik tutumlar* ve *düşük özsaygı* başlıkları altında yedi boyuttan oluşmaktadır. OYÖ “doğru”, “kısmen doğru” ve “yanlış” olarak değer alan üç dereceli Likert tipi bir ölçektir. *Düşük sosyal destek* alt boyutunda ‘*Evimizde huzur yok*’, *olumsuz akran ilişkileri* boyutunda ‘*Okuldaki arkadaşlarımla iyi geçinemiyorum*’, *okula yönelik olumsuz tutumlar* boyutunda ‘*Sık sık disiplin kurallarına aykırı davranışlarda bulunuyorum*’, *kendini geri çekme* boyutunda ‘*Okuldayken kendimi değerli hissetmiyorum*’, *akran grubunun okula yönelik tutumları* boyutunda ‘*Yakın arkadaşlarım okulu gereksiz buluyorlar*’, *eğitime yönelik tutumlar* boyutunda ‘*Okulda başarılı olmak benim için önemli değil*’ ve *düşük özsaygı* boyutunda ‘*Okulda sürekli benimle dalga geçiyorlar*’ gibi maddeler yer almaktadır. Ölçek puanlamasında her bir madde doğru 3, kısmen doğru 2, yanlış 1 olarak derecelendirilmiştir. Ölçek maddelerinden elde edilecek puanlar hem kendi alt boyut toplam puanları içerisinde hem de ölçek toplam puanı olarak hesaplanabilmektedir. Katılımcıların yüksek puan alması okul terk eğilimlerinin fazla, düşük puan almaları ise terk eğilimlerinin az olduğu şeklinde yorumlanmaktadır. Mevcut çalışma için ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizleri tekrarlandığında OYÖ’nün DFA sonucu [$\chi^2=1254.33$; Sd= 254; χ^2 /Sd= 4.93; AGFI= .83; GFI= .86; NFI= .90; CFI= .93; RMSEA=.07] ve güvenilirlik analizinde hesaplanan .88 Cronbach alfa katsayısı doğrultusunda ölçeğin kullanılmaya uygun olduğuna karar verilmiştir (Cole, 1987).

Verilerin Analizi

Ankara ilinde 2015-2016 öğretim yılında yürütülmüş olan araştırma kapsamında kişisel bilgi formu, OAÖ ve OYÖ olmak üzere üç bölümden oluşan veri toplama aracı Anadolu Lisesi, Anadolu Meslek Lisesi, Anadolu İmam Hatip Lisesi ve Spor Lisesi öğrencilerince doldurulmuştur. Ölçekler, okul yöneticileri ve öğretmenlerin izinleri alındıktan sonra

gönüllülük esasına dayalı olarak doldurulmuştur. Doldurulması yaklaşık 10 dakika süren veri toplama araçları araştırmacılar tarafından uygulanmıştır.

Araştırma kapsamında 700 ölçek uygulanmış, geri dönen ölçekler incelendiğinde 59'unun analize uygun olmadığı görülmüş ve 641 ölçek üzerinden analizler yapılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma, korelasyon gibi betimsel istatistikler kullanılmıştır. Metaforik okul algısının, okulu terk eğiliminin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığı çoklu regresyon analizi ile incelenmiştir. Verilerin normal dağılımının kontrolü için çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Maddelere ait çarpıklık değerlerinin -1.43 ile 1.85 arasında, basıklık değerlerinin ise -1.58 ile 2.02 arasında değer aldığı gözlemlenmiştir. Kline (2005: 63) basıklık ve çarpıklık değerlerinin -3, +3 arasında kabul edilebilir olduğunu ifade edilmiştir. Ayrıca veri setinde mod, medyan ve aritmetik ortalamasının birbirine çok yakın değerler ürettiği gözlemlenmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda verilerin normal dağılım gösterdiği görülmüş ve parametrik testlerle analiz edilmiştir. Verilerin analizlerinde SPSS 20.0 ve LISREL 8.8 programları kullanılmıştır.

OAÖ'den elde edilen veriler doğrultusunda ilgili boyutta ilişkin algının 1.00 – 1.79 arası hiç olmadığı, 1.80 – 2.59 düşük düzeyde, 2.60 – 3.39 orta düzeyde, 3.40 – 4.19 yüksek düzeyde ve 4.20 – 5.00 tam olduğu şeklinde değerlendirilmiştir. OYÖ'de ise 1.00-1.66 düşük düzeyde, 1.67-2.32 orta düzeyde, 2.33- 3.00 yüksek düzeyde okulu terk eğilimi olduğu şeklinde değerlendirilmiştir.

BULGULAR

Metaforik Okul Algısı ve Okulu Terk Eğilimine İlişkin Bulgular

Katılımcıların okulu metaforik olarak algılama düzeyleri ve okulu terk eğilimi nedenlerine ilişkin puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları ile değişkenlere ait boyutlar arası korelasyon katsayıları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Değişkenlere Ait Betimsel İstatistikler ve Korelasyon Katsayıları

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Baskı yeri										
2. Koruma geliştirme yeri	-.406*									
3. Yuva	-.396*	.606*								
4. Düşük sosyal destek	.059*	-.023*	-.030*							
5. Olumsuz akran ilişkileri	.179*	-.236*	-.245*	.503*						
6. Okula yönelik olumsuz tutumlar	.409*	-.393*	-.255*	.276*	.475*					
7. Kendini geri çekme	.282*	-.227*	-.241*	.413*	.505*	.435*				
8. Akran grubunun okula yönelik tutumları	.261*	-.236*	-.128*	.269*	.416*	.663*	.428*			
9. Eğitime yönelik tutumlar	.152*	-.163*	-.029*	.261*	.311*	.418*	.297*	.330*		
10. Düşük özsaygı	.059*	-.023*	-.030*	.366*	.503*	.276*	.413*	.269*	.261*	
Ort.	3.30	2.99	2.50	1.44	1,51	1.60	1.79	1.64	1.29	1.44
Ss.	0.99	0.91	0.99	0.51	0.51	0.49	0.49	0.58	0.51	0.51

N=641 *p<.01

Tablo 2’de yer alan *baskı yeri*, *koruma geliştirme yeri* ve *yuva* OAÖ’nün alt boyutlarıdır. *Düşük sosyal destek*, *olumsuz akran ilişkileri*, *okula yönelik olumsuz tutumlar*, *kendini geri çekme*, *akran grubunun okula yönelik tutumları*, *eğitime yönelik tutumlar* ve *düşük özsaygı* ise OYÖ’nün alt boyutları olup, okul terk nedenlerini yansıtmaktadır. Tablo 2’den de izlenebileceği gibi katılımcıların okul algılama ortalama puanları 3.30 ile 2.50 arasında değişmektedir. Okul, orta düzeyde baskı yeri olarak algılanmaktadır [\bar{X} =3.30]. Öğrenciler, orta düzeyde okulu kendilerinin koruyacak ve gelişimlerine destek olacak bir yer olarak algılamakta [\bar{X} =2.99], orta düzeyde yuva olarak [\bar{X} =2.50] algılanmaktadır. Okulun bir yuva olarak algılanması, diğer boyutlarla karşılaştırıldığında görece daha düşüktür. Okul terk nedenleri içerisinde, öğrencilerin en çok kendilerini yalnız ve değersiz hissettiklerini belirttikleri [\bar{X} =1.79]; en az eğitimin ve başarılı olmanın önemsiz olduğunu belirttikleri [\bar{X} =1.29] görülmektedir.

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin okul algıları ile okulu terk eğilimleri arasında anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir. *Baskı yeri* boyutu ile *okula yönelik olumsuz tutumlar* arasında orta düzeyde pozitif yönlü ($r=.409$; $p<.001$); diğer boyutlar ile arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı ilişkilerin olduğu saptanmıştır. *Koruma-geliştirme yeri* boyutu ile OYÖ’nün tüm boyutları arasında negatif yönlü düşük düzeyde anlamlı ilişkilerin olduğu görülmüştür. *Koruma gelişme yeri* ile *okula yönelik olumsuz tutumlar* arasında görece daha yüksek bir ilişki belirlenmiştir ($r=.393$; $p<.001$). Aynı şekilde *yuva* boyutu ile OYÖ’nün tüm boyutları arasında negatif yönlü düşük düzeyde anlamlı ilişkilerin olduğu, tüm boyutlar içerisinde en yüksek ilişkinin *okula yönelik olumsuz tutumlar* boyutunda olduğu saptanmıştır ($r=.255$; $p<.001$).

Metaforik Okul Algısının Okulu Terk Eğilimini Yordama Gücüne İlişkin Bulgular

Metaforik okul algısının okulu terk eğilimini yordama gücüne ilişkin çoklu regresyon analizinden yararlanılmıştır. Regresyon analizi sonuçlarının yorumlanmasından önce bağımsız değişkenler arasındaki korelasyon değerleri incelenmiştir. İncelemeler sonucunda bağımsız değişkenler arası korelasyon değerlerinin -.39 ile .60 arasında değer

aldığı görülmüştür (Tablo 2). Bu bulgulara dayalı olarak bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı sorununun olmadığı varsayılmıştır. Metaforik okul algısına ait üç boyutun (*baskı yeri, koruma-geliştirme yeri, yuva*), okulu terk eğilimini yordama gücüne ilişkin analiz sonuçları Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. Okulu Terk Eğiliminin Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	<i>B</i>	Standart <i>Hata_B</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>
Sabit	1.543	.084		18.287	.000
Baskı kurma yeri	.102	.015	.275	3.887	.000
Koruma geliştirme yeri	-.095	.019	-.235	-5.110	.000
Yuva	-.005	.017	-.012	-.269	.788
<i>R</i> = .435	<i>R</i> ² =0.19	<i>F</i> (49,696)	<i>p</i> =.000		

Tablo 2’de görüldüğü üzere öğrencilerin metaforik okul algısı, okulu terk eğilimlerinin anlamlı bir yordayıcısıdır [$R=0.435$, $R^2=0.19$, $p<.01$]. OAÖ’ye ait boyutların tamamı, okulu terk eğiliminin % 19’unu açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayıları (β), yordayıcı boyutların okulu terkini açıklamadaki önem sırasının *baskı kurma yeri*, *koruma geliştirme yeri* ve *yuva* şeklinde olduğunu göstermektedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları, *baskı kurma yeri* ve *koruma geliştirme yeri* boyutlarının okulu terk eğiliminin anlamlı birer yordayıcısı olduklarını; *yuva* boyutunun ise okulu terk eğilimi üzerinde anlamlı bir yordayıcı olmadığını göstermektedir.

TARTIŞMA

Bu araştırma ile 2015-2016 öğretim yılında Ankara’daki liselerde eğitim gören öğrencilerin metaforik okul algıları ile okulu terk eğilimlerini incelenmiştir. Bu kapsamda yürütülen çalışma Ankara’da eğitim gören 641 öğrenciyi kapsamaktadır.

Araştırmada ilk olarak öğrencilerin okul algıları metaforlar aracılığıyla incelenmiş, öğrencilerin okulu orta düzeyde *baskı yeri* olarak algıladığı belirlenmiştir. Bu bulgu Saban (2008b), Akkaya (2012), Bülbül ve Toker-Gökçe (2015), Özdemir (2012), Özdemir ve Akkaya’nın (2013) araştırma bulguları ile örtüşmektedir. Özdemir (2012), okulların baskı yeri olarak algılanmasında merkezîyetçi yapıda desenlenmiş Türk eğitim ve okul sistemi içerisinde, kontrol odaklı bürokratik tutumların ve öğrencilerin koridor ve bahçede kameralar ile izlenmesi gibi teknolojik uygulamaların etkisinin olabileceği ifade

etmiştir. Günümüzde öğrencilerin geç gelme durumları ve devamsızlıkları günlük olarak velilerin de izleyebileceği e-okul sistemine girilmekte ve okul girişlerinde özel güvenlik görevlileri çalıştırılmaktadır. Veliler ise okul-ev arasındaki ulaşım için daha çok servis hizmetini tercih etmektedir. Bu durumlar, öğrencilerde davranışının izlendiği ve kontrol edildiği algısının oluşmasına, dolayısıyla okulun baskı yeri olarak görülmesine neden olabilir. Metaforik okul algılamasında ikinci sırada *koruma-geliştirme yeri* boyutu gelmektedir. Bu sonuç Bülbül ve Toker-Gökçe (2015), Özdemir (2012), Özdemir ve Akkaya (2013) ve Saban'ı (2008b) destekler niteliktedir. Eğitim, daha yüksek yaşam standartlarına sahip olma yolunda önemli bir araç olarak görülmektedir. Öğrencilere, okulun iyi bir gelecek için fırsat sunduğu, okulda bulunmama durumunda karşılaşılabilecek olumsuzluklar, sıklıkla hem aileler hem de öğretmenlerce dile getirilmektedir. Bu durum, öğrencilerde okulun *korunma- geliştirme yeri* olarak algılanmasına neden olabilir.

İkinci araştırma sorusuna dair bulgular öğrencilerin okulu terk eğilimlerinin düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. Terk eğilimi içerisinde, öğrencilerin en çok tercih ettiği davranış biçimi *kendini geri çekme* olarak belirlenmiştir. Bu sonuç, okul terkine en çok öğrencilerin okulda kendilerini yalnız ve değersiz hissetmelerinin, sınıftaki kalabalık içerisinde kendilerine yer bulamamalarının neden olduğunu göstermektedir. İkinci sırada *akran grubunun okula yönelik olumsuz tutumları* yer almıştır. Bu bulgu, okul terkine okul içindeki ya da dışındaki akran ilişkilerinin önemli rol oynadığı belirten Yorğun (2014) ile paralellik göstermektedir. Ergenlik döneminde bireylerin ait olma, kabul edilme ve değer görme ihtiyaçlarındaki artış düşünüldüğünde, bahsi geçen duygu ve değeri hissetmeyen öğrencilerin okulu terk riskinin daha yüksek olduğu varsayılabilir. En son sırada *eğitime yönelik tutumlar* yer almıştır. Bu boyut, eğitimin ve başarının önemli olmadığı anlayışını içermektedir. OYÖ bir bütün olarak değerlendirildiğinde, okul terkine, bireyin psikolojik ve sosyal kaygılarının, akademik kaygılardan önde geldiği görülmüştür.

Metaforik okul algısı ile okulu terk eğilimi arasındaki ilişki analiz edildiğinde alt boyutlar arasında anlamlı ilişkiler saptanmıştır. *Baskı yeri* olarak okul algısı ile okulu terk eğilimlerinin tüm alt boyutlarında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu

ilişkiler, *okula yönelik olumsuz tutumlar* boyutu ile orta düzeyde, diğer boyutlar ile düşük düzeydedir. Dolayısıyla, öğrencilerin okulu baskı yeri olarak algılamasının okulu terk eğilimini arttırdığı sonucuna ulaşmak mümkündür. Okullardaki kontrol odaklı yaklaşımların öğrencilerde, özellikle de kendilerini kanıtlamaya çalışan ergenlerde, okuldan uzaklaşmaya neden olabileceği söylenebilir. Okulun *koruma geliştirme yeri* olarak algılanma boyutu ile okul terkinin tüm boyutları arasında negatif yönlü düşük düzeyde anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Aynı şekilde *yuva* algılaması ile okul terkinin alt boyutları arasında negatif yönlü düşük düzeyli anlamlı ilişkiler belirlenmiştir. Bu durum olumlu okul algısı olan öğrencilerin okulu terk eğilimlerinin azaldığını göstermektedir. Bu tutumun nedeni lise düzeyindeki öğrencilerin kabullenilme ve destek görme ihtiyacı ile ilişkilendirilebilir. Özer, Gençtarım ve Ergene (2011), aile ve arkadaşlardan yüksek düzeyde sosyal destek hisseden öğrencilerin, okulu terk risklerinin daha az olduğunu belirtmiştir. Aynı çalışma, algılanan öğretmen desteğinin okul terki üzerinde anlamlı etkisi olduğu göstermiştir.

Araştırmada son olarak metaforik okul algısının okulu terk eğilimini yordayıcılığı saptanmaya çalışılmıştır. Çalışma sonucuna göre metaforik okul algısı, okulu terk eğiliminin anlamlı yordayıcısıdır. Metaforik okul algısı alt boyutlarının okulu terk eğilimini açıklamada *baskı yeri*, *koruma-geliştirme yeri* ve *yuva* olarak sıralandığı; *baskı yeri* ve *koruma-geliştirme yeri* boyutlarının anlamlı yordayıcı olduğu, *yuva* algısının ise okulu terk eğilimini yordamadığı belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre okulun kuralların hâkim olduğu bir kontrol merkezi olarak algılanması, okulu terki riskini artırırken okulun kendilerini geliştirecek ve geleceğe hazırlayacak bir ortam olarak algılanması okulu terk riskini azaltmaktadır. Bu bulgu, olumlu okul algısının okul bağlılığını artırdığını (Özdemir ve Kalaycı, 2013; Özdemir, Sezgin, Şirin, Karip ve Erkan, 2010b), okula karşı olumlu tutumlar geliştirmede etkili olduğunu gösteren çalışmaları (Hoy ve Hannum, 1997; Sternberg ve Williams, 2009; Vallerand ve Bissonnette, 2010) destekler niteliktedir.

SONUÇ

Ankara'daki lise öğrencilerinin metaforik okul algıları ve okulu terk eğilimleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan bu çalışma sonucunda öğrencilerin okulu orta düzeyde *baskı yeri*, *koruma-geliştirme yeri* ve *yuva* olarak algıladıkları, düşük düzeyde okul terk eğilimleri olduğu belirlenmiştir. Ankara'daki metaforik okul algısı içerisinde sırasıyla *baskı yeri* ve *koruma-geliştirme yeri* algısı görece yüksek bulunmuştur. Okulu terk eğiliminde ise *kendini geri çekme* en yüksek ortalamaya sahip olup, onu *akran grubunun okula yönelik olumsuz tutumları* izlemiştir. Ankara'daki metaforik okul algısının, okulu terk eğilimi ile anlamlı ilişkisi olduğu ve terk eğiliminin anlamlı yordayıcısı olduğu ortaya çıkarılmıştır. Bu bulgular, öğrencilerin okula ilişkin görüşlerinin okulda bulunup bulunmama istekleri üzerinde etkili olduğunu göstermiştir.

Bu çalışma 2015-2016 öğretim yılında eğitim gören lise öğrencileri ile sınırlıdır. Alanyazında metaforik okul algısı ile okulu terk ilişkisini inceleyen başka bir çalışmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla bu çalışma farklı bölgelerde tekrar ele alınabilir. Okul terkinin nedenlerinin belirlenmesi ve okul terkinin önlemek için yürütülen çalışmalarda metaforik okul algısından yararlanılabilir. Zira okula ilişkin olumsuz algının okulu terk riskini artırdığı; okulun dışardaki tehlikelerden koruyucu ve gelişime katkı sağlayan bir yer olarak algılanmasının ise okulu terk riskini azalttığı belirlenmiştir. Bu sonuçlar göz önüne alındığında, okulun *baskı yeri* ve *koruma-geliştirme yeri* olarak algılanmasına neden olan etmenlerin belirlenmesi için nitel çalışmalar faydalı olabilir. Okullarda akademik başarının yanı sıra öğrencilerin sosyal ve psikolojik gelişimini de kapsayan bir bakış açısı geliştirilmesi önerilebilir. Öğretmenlerin, öğrencilere anlayışla yaklaşması, onlara kendilerini ifade edebilecekleri imkânlar sunması, öğrencilerdeki *hapishane* algısını azaltabilir. Öğrencinin okula dair algısı ile okulu terk eğilimi arasındaki ilişkinin fark edilmesi ve bu doğrultuda öğretmen ve yöneticilerin bilinçlenmesi için hizmet içi eğitimler önerilebilir.

KAYNAKLAR

- Akkaya, E. (2012). *Ortaöğretim öğrenci ve öğretmenlerinin okul ve ideal okul algılarının metafor yoluyla analizi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Balcı, A. (1999). *Metaphorical images of school: school perceptions of students, teachers and parents from four selected schools*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bayhan, G. ve Dalgıç, G. (2012). Liseyi terk eden öğrencilerin tecrübelerine göre okul terki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 107-130.
- Bülbül, T. ve Gökçe-Toker, A. (2015). Meslek lisesi öğrencilerinin metaforik okul algıları: işlevselci bir yaklaşım. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)* 16(2), 273-29.
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2000). *Reserch methods in education* (5th ed.). London: Routledge/Falmer.
- Cole, D. A. (1987). Utility of confirmatory factor analysis in test validation research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55, 584-594.
- Erktin, E., Okçabol, R. ve Ural, O. (2010). Examining school related factors leading to dropout through children's conceptions and experiences: Development of a scale for attitudes towards elementary school. *Australian Journal of Guidance & Counseling*, 20(1), 109-118.
- Gökşen, F., Cemalcılar, Z. ve Gürlesel, C. (2006). Türkiye'de ilköğretim okullarında okul terk ve izlenmesi ile önlenmesine yönelik politikalar. Erişim Tarihi: 01.04.2017, <http://spm.ku.edu.tr/wp-content/uploads/pdf/okulterk.pdf>
- Hoy, W. K. ve Hannum, J. (1997). Middle school climate: an empirical assessment of ..organizational health and student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 33, 290-311.
- Lakoff, G. ve Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Morgan, G. (1998). *Yönetim ve örgüt teorilerinde metafor* (Çev. G. Bulut). İstanbul: Mess Yayınları.
- Kline, R.B. (2005). *Principles and practices of structural equation modeling*. New York: The Guildord Press.

- OECD (2002). *Education at a glance: Glossary*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2013). *PISA 2012 results: what makes schools successful? Resources, policies and practices, 4*. Paris: OECD Publishing.
- Özer, A. Gençtarım, D. ve Ergene, T. (2011). Türk lise öğrencilerinde okul terkinin yordanması: aracı ve etkileşim değişkenleri ile bir model testi. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 302-317.
- Özdemir, M. (2012). Lise öğrencilerinin metaforik okul algılarının çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(163), 96-109.
- Özdemir, M. ve Kalaycı, H. (2013). Okul bağlılığı ve metaforik okul algısı üzerine bir inceleme: Çankırı ili örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2125-2137.
- Özdemir, S. ve Akkaya, E. (2013). Genel lise öğrenci ve öğretmenlerinin okul ve ideal okul algılarının metafor yoluyla analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(2), 295-322.
- Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E. ve Erkan, S. (2010a). *İlköğretim okulu öğrencilerinin okulu terk etme nedenleri ve çözüm önerileri*. (107K453 Nolu proje raporu) Ankara: TÜBİTAK.
- Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E. ve Erkan, S. (2010b). İlköğretim okul öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 213-224.
- Saban, A. (2008a). İlköğretim birinci kademe öğretmen ve öğrencilerinin bilgi kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *İlköğretim Online*, 7(2), 421-455.
- Saban, A. (2008b). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55, 459-496.
- Sternberg, R. J. ve Williams, W. M. (2009). *Educational psychology*. New Jersey: Pearson.
- Taş, A, Selvitopu, A., Bora, V. ve Demirkaya, Y. (2013). Reasons for dropout for vocational high school students. *Educational Sciences: Theory & Practice* 13(3), 1561-1565.
- Taylı, A. (2008). Eğitim sisteminde önemli bir sorun: okulu bırakma. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(30), 89-101.

- Toker, Gökçe, A. ve Bülbül, T. (2014). Okul bir insan bedenidir: meslek lisesi öğrencilerinin okul algılarına yönelik bir metafor çalışması. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi* 4, 63-88.
- Tunç, E. (2011). *Okulu terk etmiş ortaöğretim öğrencilerinin benlik alguları ve rehberlik gereksinimlerinin karşılanma düzeyleri*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Uysal, A. (2007). *Ortaöğretimde okulu bırakma olgusunun sosyolojik analizi: Kütahya örneği*. (105K149 Nolu Proje raporu). Ankara: TÜBİTAK.
- Vallerand, R. J. ve Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: a prospective study. *Journal Of Personality*, 60(3), 599-620.
- Yorğun, A. (2014). *Lise öğrencilerinde okul terki riskinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- White, S. ve Kelly, D. (2010). The school counselor's role in school dropout prevention. *Journal of Counseling and Development*, 88, 227-235.

SUMMARY

Introduction

School dropout which means students' leaving the specified level in the educational system without obtaining the necessary qualification, is still a noteworthy problem for many countries (OECD, 2002). Taylı (2008) lists the possible personal negative consequences as low income, low tax, low job status, unemployment, antisocial behaviour, depressed mood, suicide, low commitment with society, less self-esteem and poor level of health. It is also accepted as a social risk (Özer, Gençtarım & Ergene, 2011; Uysal, 2007). It is remarkable that dropout is related to early pregnancy and parenthood, early marriage, bad habits (White & Kelly, 2010).

Due to the value attributed to education for personal development and social improvement, reducing dropout rate is one of the most important issues that countries deal with. For this reason, many studies have been conducted about dropout problem, dropout's reasons and results. Studies have compiled the reasons of school dropout as official related, teacher related, family related, social environment hassles, academic concerns and individual reasons.

As seen many of the reasons are related to school. Therefore, the perception of school can also be a factor. School perception reflects how students observe the school, how they feel at school and what they think about it. It is indicated that positive school perception is related with school engagement (Özdemir & Kalaycı, 2013), high level academic achievement (Hoy & Hannum, 1997), endeavor to learn (Sternberg & Williams, 2009), and willingness to participate in classes (Vallerand & Bissonnette, 2010). However, it has not been questioned whether it is correlated with school dropout.

Aim

This study aims to examine the relationship between high school students' metaphorical school perception and their tendency to school dropout.

Method

This study is designed as a quantitative research. Sample of the study consists of 641 high school students, studying during 2015-2016 academic years in Ankara. "School Perception Scale" (SPS), developed by Özdemir (2012), was used to measure the students' perception of schools through metaphors. "School Experience Scale" (SES), developed by Yorğun (2014), was used to measure the students' school dropout tendency. Data were analyzed by multiple correlation and multiple regression techniques in addition to descriptive statistics such as mean, standard deviation and correlation.

Results and Discussion

In this study, high school students' metaphorical school perceptions and their tendency to dropout were investigated. It was found that students' metaphorical perception of school is moderate; the mean scores are listed in descending order as a place of suppression, a protecting and improving

place and home. Relatively high score of a place of suppression may result from the bureaucratic, controlled focused learning environment. This finding is coherent with Saban (2008b), Akkaya (2012), Bülbül & Toker-Gökçe (2015), Özdemir (2012), Özdemir & Akkaya (2013). The results show that students' school dropout tendency is weak and most frequently preferred student behaviour is to withdrawal. This dimension comprises feeling lonely, isolated and worthless. Students' preference may stem from their adolescence period when social acceptance, peer relationship and popularity have vital importance. Unsatisfied social and emotional needs of students may lead them to leave school.

According to the findings of the study, a moderate significant positive relationship between the perception of school as a place of suppression and negative attitudes towards school was identified. A weakly significant negative relationship was observed between all sub-scales of SES and the perception of school as protecting and improving place and as home.

Finally, students' perception of school was identified as a significant predictor of school dropout tendency. It was found that as a place of suppression and as a protecting and improving place dimensions of school perception are significant predictors of school dropout tendency while as home dimension is not.

Conclusion

Based on the findings of the study, it is concluded that school policies and practices should be reorganized in order to enhance school environment, construct and improve students' positive school perception, consequently to decrease the dropout tendency.

İlkokul Öğretmenlerinin Sosyal Ağ Eğilimleri ile Okulun Sosyal Ağ Yapısına Yönelik Algıları Arasındaki İlişkiler*

The Relationships Between Primary School Teachers' Social Network Tendency and Perceptions on Social Network Structure of the School

Emre ER¹, Temel ÇALIK²

¹ Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı,
emreer@gazi.edu.tr

² Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı,
temelc@gazi.edu.tr

Makalenin Geliş Tarihi: 13.09.2017

Yayına Kabul Tarihi: 26.10.2017

ÖZ

Öğretmenlerin algılarına göre öğretmenlerin sosyal ağ eğilimleri ile görsel ağ algı düzeyleri arasındaki ilişkinin irdelendiği bu nicel araştırma ilişkisel tarama modelinde kurgulanmıştır. Araştırmanın evrenini Ankara ili merkez ilçelerinde bulunan resmi ilkokullarda okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme tabakalı örnekleme yoluyla belirlenen 360 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın verilerini toplamak amacıyla Sosyal Ağ Eğilimleri Ölçeği ve Görsel Ağ Ölçeği kullanılmıştır. Çalışma sonucunda erkek öğretmenlerin görsel ağ algılarının daha olumlu olduğu, yaş değişkenine göre ise daha ileri yaştaki öğretmenlerin gençlere göre okuldaki sosyal konumlarını daha olumlu algılama eğiliminde oldukları anlaşılmıştır. Bununla birlikte sosyal ağ eğilimlerinin bireysel ve örgütsel görsel ağ için anlamlı yordayıcı olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Sosyal Ağ Eğilimi, Görsel Ağ Algısı, Bireyler Arası İlişki

ABSTRACT

In this research, which examines the relationship between teachers' social network tendencies and perceptions on the visual network on individual and organizational levels, relational screening model was used. This research is a descriptive study. The population of the study consisted of official primary school teachers working in schools located in the central district of

* Bu çalışma "İlköğretim kurumlarında yönetici ve öğretmen ilişkilerinin sosyal ağ analizi" adlı doktora tezinden üretilmiştir.

Ankara province. The sample of the study was determined by stratified sampling and 360 teachers participated in the study. Network Intention Scale and Visual Network Scale were used to collect the data. The results of the study show that male teachers have more positive perceptions in regard to the visual network scale, and in terms of age factor older teachers have more positive perceptions on their role at the school compared to younger teachers. In addition, it was determined that teachers' social network tendencies play a predictive role for individual and organizational visual network.

Keywords: Social Network Tendencies, Visual Network Perceptions, Interpersonal Relationships

GİRİŞ

Sosyal ağ teorisi eğitim örgütlerini anlamak ve analiz etmek açısından önemli bir potansiyel taşımaktadır. Eğitim yönetimi alanında yoğun bir şekilde araştırılan ve okulun psikolojik boyutu altında tanımlanan birçok kavram açısından aslında bireylerin karşılıklı algılarının önemli sayılabileceği söylenebilir. Örneğin, adalet ve güven gibi kavramlar bireylerin karşılıklı ilişkileri sonucunda oluşan psikolojik durumlar olarak sayılabilir. Benzer şekilde okullarda hem araştırma hem de uygulama anlamında yoğun bir biçimde ele alınan değişim kavramı açısından durum değerlendirildiğinde Daly (2010), sosyal ağ yaklaşımına göre değişim stratejisi ne kadar iyi planlanmış ve öğretmenlere anlatılmış olursa olsun öğretmenlerin dışarıdan gelen bir uzmana veya akademisyene inanmak yerine birlikte görev yaptığı meslektaşına güvenme ve ondan etkilenme eğiliminde olduklarını ifade etmektedir. Başka bir deyişle öğretmenlerin en iyi öğrendiği kişiler tanıdıkları ve güven duydukları öğretmenlerdir. Bu açıdan bakıldığında, okula ilişkin araştırmaların sosyal ağ yaklaşımıyla ele alınması eğitim yönetiminde araştırma konusu olan mevcut kavramlara farklı boyutlar ekleyebileceği gibi henüz bilinmeyen çalışma alanlarının ortaya çıkmasına da yardımcı olabilir.

Okullar mevcut durumları ile öğrencilerin ve öğretmenlerin beklentilerinin yanında toplumsal taleplere cevap verme noktasında önemli eleştirilerle karşı karşıya kalmakta ve giderek daha fazla sayıda araştırmacı, okulun yeniden kurgulanması gerektiğini vurgulamaktadır. Okulların geleneksel olarak öğrencilere bilgi aktarma rolünün ötesinde, manevi değerlerin üretildiği ve bütün paydaşlar için öğrenme olanaklarının

sunulduğu bir toplum olması gerektiği söylenebilir (Berreth ve Berman, 1997; Goodlad, Soder ve Sirotnik, 1990; Sergiovanni, 1996). Okulun, değer üreten ve üyeleri arasında bu değerlerin paylaşılmasına olanak tanıyan bir yapıya sahip olması büyük oranda üyeler arasındaki ilişkilerin bir sonucudur. Bu nedenle, son yıllarda alan yazında öğretmenler arasındaki etkileşim ve ilişkiye odaklanan birçok çalışma yapılmıştır (Barnett ve McCormick, 2004; Barth, 2006; Daly, 2010). Buna göre öğretmenler arasındaki etkileşim ve iletişimin niteliğine bağlı olarak okulun, öğrencilerin tam öğrenmelerine yoğunlaşabileceği ve mesleki öğrenme toplumu özelliklerini kazanabileceği vurgulanmaktadır.

Okulun sosyal ağı, bir anlamda okul üyelerinin birbirleriyle geliştirdikleri iletişim davranışlarının özeti olarak görülebilir (Bakkenes, De Brabander ve Imants, 1999). İletişim ağı, bireysel açıdan ele alınabileceği gibi bir bütün olarak okulun analiz birimi olarak incelenmesi de mümkündür. Okulun iletişim ağında, öğretmenler bir gruba üye olabilir, herhangi iki grup arasında bağlantıyı sağlayabilir veya izole bir konumda bulunabilirler (Monge ve Eisenberg, 1987). Nitekim sosyal ağ analizinde aktörlerin ağdaki konumlarını incelemek açısından merkezilik kavramı üzerinde durulmaktadır (Borgatti, Everett ve Jhonson, 2013). Zira okulun sosyal ağında daha merkezi konumda yer alan aktörlerin okulun örgütsel kapasitesini geliştirme ve iletişim akışını yönlendirme noktasında daha fazla sorumluluk almaları söz konusudur.

Sosyal ağ teorisi herhangi bir ağda yer alan farklı aktörlerin etkileşimlerini incelemektedir (Scott, 2000). Sosyal ağ teorisinde genel olarak örgüt içerisindeki ilişki ağlarını ele alarak örgütün yapı, davranış, kültür, iklim, güç ve politika gibi boyutlarında aktörler arasındaki iletişim, bilgi akışı, olumlu ve olumsuz ilişkilerin önemli etkileri olduğu görülmektedir. Bununla birlikte söz konusu yaklaşım örgüt içerisinde lider olma potansiyeline sahip veya izole edilmiş -yalnızlaştırılmış- çalışanların belirlenmesi ve farklı birey ya da grupların örgütlerde karar alma, değişim, planlama gibi önemli örgütsel boyutları etkileme güçlerinin incelenmesi gibi farklı çalışma alanları sunmaktadır. Daha açık bir ifadeyle, örgütleri ağ yaklaşımıyla ele alan bir araştırmacı geleneksel örgütsel analiz yöntemlerinde olduğu gibi bireylerin örgüte

veya çalışanlara ilişkin algılarını incelemek yerine bireylerin çalışma arkadaşlarına yönelik karşılıklı algılarını inceleyerek örgütün bütününe ilişkin çıkarımlar yapmaya çalışmaktadır.

Sosyal ağ teorisi eğitim örgütlerini anlama ve analiz etme açısından önemli görülmektedir. Sosyal ağ analiziyle gerçekleştirilen bir araştırmada çalışmaya katılanların bireysel özelliklerinden ziyade içerisinde yer aldıkları sosyal yapıdaki konumları yani diğer aktörlerle ilişki ve etkileşimleri önem kazanmaktadır (Borgatti ve Ofem, 2010). Bu durum sosyal ilişki ve etkileşimlerin belirleyici olduğu okullarda söz konusu süreçlerin ayrıntılı bir biçimde incelenerek farklı aktörler arasındaki bilgi akışının incelenmesine olanak sağlamaktadır (Daly, 2012). Bununla birlikte eğitim yönetimi alanında yoğun bir şekilde araştırılan ve okulun psikolojik boyutu altında tanımlanan birçok kavramın anlaşılması açısından bireylerin karşılıklı algılarının önemli sayılabileceği söylenebilir. Örneğin, adalet ve güven gibi kavramlar bireylerin karşılıklı ilişkileri sonucunda oluşan psikolojik durumlar olarak sayılabilir. Benzer şekilde okullarda hem araştırma hem de uygulama anlamında yoğun bir biçimde ele alınan okulda değişimin yönetilmesi bağlamında öğretmenlerin birbirleriyle olan etkileşimleri oldukça önemlidir. Daly (2010) sosyal ağ yaklaşımına göre değişim stratejisi ne kadar iyi planlanmış ve öğretmenlere anlatılmış olursa olsun öğretmenlerin okul dışından gelen bir yöneticiye, uzmana veya akademisyene inanmak yerine birlikte görev yaptığı meslektaşlarına güvenme ve onlardan etkilenme eğiliminde olduklarını ifade etmektedir. Başka bir deyişle, öğretmenlerin en iyi öğrendiği kişiler tanıdıkları ve güven duydukları öğretmenlerdir. Bu açıdan düşünüldüğünde okula ilişkin araştırmaların sosyal ağ yaklaşımıyla ele alınması eğitim yönetiminde araştırma konusu olan mevcut kavramlara farklı boyutlar kazandırabileceği gibi henüz bilinmeyen çalışma alanlarının ortaya çıkmasına da yardımcı olabilir.

Son yıllarda okullar mevcut yapıları ile öğrencilerin ve öğretmenlerin beklentilerinin yanında toplumsal taleplere cevap verme noktasında önemli eleştirilerle karşı karşıya kalmakta ve giderek daha fazla araştırmacı, okulların farklı bir örgütsel dinamikle yeniden kurgulanması gerektiğini vurgulamaktadır. Okulların geleneksel olarak

öğrencilere bilgi aktarma rolünün ötesinde, manevi değerlerin üretildiği ve bütün paydaşlar için öğrenme olanaklarının sunulduğu bir topluluk olması gerektiği söylenebilir (Berreth ve Berman, 1997; Sergiovanni, 1996). Okulun, değer üreten ve üyeleri arasında bu değerlerin paylaşılmasına olanak tanıyan bir yapıya sahip olması büyük oranda üyeler arasındaki ilişkilerin bir sonucudur.

Moolenaar, Sleegers ve Daly (2012) okullarda sosyal ağ örüntüleri, kolektif yeterlik ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkileri ele aldıkları çalışmalarında sosyal ağ etkileşimlerinin yüksek olduğu okullarda öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarının daha olumlu olduğu ve öğrencilerin akademik başarılarının daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Başka bir ifadeyle, öğretmenler arasındaki güçlü etkileşimlerin varlığı kolektif yeterlik üzerinde doğrudan olumlu bir etkiye sahiptir.

Meslekte ilk yılını çalışan öğretmenler arasındaki sosyal bağlantıların niteliklerinin incelendiği bir çalışmada, öğretmenlerin birbirleriyle olan etkileşimlerinde belirleyici rol oynayan bir dizi etmen ortaya konulmuştur (Baker-Doyle, 2012). Çalışmada öğretmenlerin bireysel özellikleri yanında okula ilişkin değişkenlerin de bağlantı kurma eğilimlerini etkilediği sonucu çıkmıştır. Okuldaki mesleki öğrenme kültürü, öğretmenlerin öğrenciler hakkında bilgi sahibi olma isteği, öğretmenlerin mesleğe yönelik algıları ve meslekte yeni olmanın vermiş olduğu birlikte hareket etme eğilimi, öğretmenlerin okulun sosyal ağında yer almalarında ve ilişkilerini sürdürmelerinde etkili olan önemli değişkenler olarak sıralanmaktadır.

Öğretmenlerin örgütsel güven algılarının bireysel sosyal ağ örüntüleri ile ilişkisinin ele alındığı bir çalışmada öğretmenlerin yakın arkadaşların güven düzeylerinin yüksek olması bireysel güven algılarını da etkilediği bulgulanmıştır (Maale, Moolenaar ve Daly, 2015). Başka bir ifadeyle, güven düzeyi yüksek öğretmenlerle etkileşim halinde olan öğretmenlerin güven algıları da yüksek olmaktadır. Bununla birlikte aynı çalışmada öğretmenlerin sosyal ağlarında daha çok öğretmenin yer almasıyla güven algılarının yükseldiği ifade edilmektedir.

Okulların sosyal ağı, bir anlamda okul üyelerinin birbirleriyle geliştirdikleri iletişim davranışlarının örüntüsü olarak görülebilir (Bakkenes, De Brabander ve Imants, 1999). İletişim ağı bireysel açıdan ele alınabileceği gibi bir bütün olarak okulun analiz birimi olarak incelenmesi de mümkündür. Okulun iletişim ağına, öğretmenler bir gruba üye olabilir, herhangi iki grup arasında bağlantıyı sağlayabilir veya izole bir konumda bulunabilirler (Monge ve Eisenberg, 1987). Nitekim sosyal ağ analizinde aktörlerin ağdaki konumlarını incelemek açısından merkezilik kavramı üzerinde durulmaktadır (Borgatti, Everett ve Johnson, 2013). Okulun sosyal ağına daha merkezi konumda yer alan aktörlerin okulun örgütsel kapasitesini geliştirme ve iletişim akışını yönlendirme noktasında daha fazla sorumluluk almaları söz konusudur.

Eğitim bilimleri alanında henüz yeni bir araştırma alanı olan sosyal ağ yaklaşımıyla ele alınan araştırmaların önemli bir bölümü sosyal ağların çıktılarıyla ilgilidir. Okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve öğrencilerin içinde buldukları ağların bireysel ve örgütsel değişkenlerle ilişkisi birçok araştırmaya konu olmuştur. Bu araştırmalar sosyal ağların potansiyel etkilerinin ortaya konulması ve uzun süredir üzerinde çalışılan kavramlarla ilişkilerinin incelenmesi açısından oldukça önemlidir. Bu araştırmada öğretmenlerin okulda mesleki ve bireysel konularda birbirleriyle işbirliği kurma eğilimleri ile okulun ağ yapısını algılama düzeyleri arasındaki ilişkiler ele alınmıştır. Bu sayede okulların sosyal ağ yapılarına ilişkin çalışanların bilişsel düzeyde algıları incelenmiştir. Bu genel amaç doğrultusunda çalışma kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- 1) Öğretmenlerin sosyal ağ eğilimleri ve görsel ağ algıları ne düzeydedir?
- 2) Öğretmenlerin sosyal ağ eğilimleri ile görsel ağ algıları arasında ilişki var mıdır?
- 3) Öğretmenlerin sosyal ağ eğilimleri ile görsel ağ algıları, cinsiyet, yaş, hizmet süresi ve kıdeme göre farklılık göstermekte midir?
- 4) Sosyal ağ eğilimleri görsel ağ algılarının anlamlı yordayıcısı mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Öğretmenlerin algılarına göre öğretmenlerin sosyal ağ eğilimleri ile görsel ağ algı düzeyleri arasındaki ilişkinin irdelendiği bu nicel araştırma ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. İlişkisel tarama iki veya daha çok değişken arasındaki birlikte değişimin varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2010).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Ankara ili merkez ilçelerinde bulunan resmi ilkokullarda okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme tabakalı örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Evrenin her bir birimi yalnız bir tabakaya ait olacak ve hiçbir evren birimi açıkta kalmayacak; tabaka içi değişim olabildiğince küçük, tabakalar arası değişim oldukça büyük kalacak şekilde alt gruplara bölünerek örneklemin her bir tabakadan ayrı ayrı ve birbirinden bağımsız olarak çekildiği örnekleme yöntemine tabakalı örnekleme adı verilir (Çıngı, 1994).

Araştırmanın gerçekleştirdiği Ankara ili dört merkez ilçesindeki (Çankaya, Yenimahalle, Altındağ, Gölbaşı) ilkokullarda görevli toplam 5675 öğretmen bulunmaktadır. Öğretmen dayısı dikkate alındığında %95 güven düzeyinde 357 kişinin, evreni temsil edebileceği düşünülmektedir (Balcı, 2004). Çalışmaya her bir ilçe tabaka olarak kabul edilerek 360 öğretmen dâhil edilmiştir. Araştırmaya katılanların 227'si kadın (%63), 133'ü erkektir (%37). Öğretmenlerin yarısından fazlası (%58.7) 40 yaş ve altında yarısından azı ise (%41.3) 41 yaş ve üzerindedir. Öğretmenlerin önemli bir kısmı (%75.6) 1-5 yıl arası, dörtte bire yakını (%24.4) 6 yıl ve üzeri hizmet süresine sahiptir. Kıdem açısından öğretmenlerin üçte bire yakını (%33.9) 1-10 yıl, yarıya yakını (%42.8) 11-20 yıl ve dörtte bire yakını (%23.3) 21 yıl ve üzeri görev süresine sahiptir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada verilerin toplanması amacıyla araştırmacılar tarafından Türkçeye uyarlanması gerçekleştirilen iki veri toplama aracı kullanılmıştır. Veri toplama aracı; birinci bölümde araştırmaya katılan öğretmenlerin çeşitli bilgilerine ilişkin “Kişisel Bilgiler”; ikinci bölümde “Sosyal Ağ Eğilimleri Ölçeği” ve üçüncü bölümde “Görsel Ağ Algıları Ölçeği” olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır. Araştırmanın verilerini toplamak amacıyla Cohen, Klein, Daly ve Finnigan (2011) tarafından geliştirilen ve çalışma kapsamında Türkçeye uyarlanan “Sosyal Ağ Eğilimleri Ölçeği (Network Intention Scale)” ve Mehra ve diğerleri (2014) tarafından geliştirilen “Görsel Ağ Ölçeği” (Visual Network Scales)” kullanılmıştır.

Sosyal Ağ Eğilimleri Ölçeği

Beşli Likert tipinde yapılandırılan ölçek 14 madde ve 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin toplam puan üzerinden hesaplanan Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı .84'tür. Alt boyutlar arasında bağlantı kurma isteği (4 madde, $\alpha = .82$), kaynak olarak görülme (4 madde, $\alpha = .78$), doğru ilişki kurma (3 madde, $\alpha = .78$) ve ilişkileri değerlendirme (3 madde, $\alpha = .73$) yer almaktadır. Ölçek toplam varyansın %66.3'ünü açıklamaktadır.

Görsel Ağ Ölçeği

Ölçekte çalışanların buldukları örgütün sosyal ağının genel özelliklerini, bireysel konumlarını ve ağda yaşanması muhtemel değişimleri ele alan 15 madde bulunmaktadır. Ölçek görsel olarak bir takım örnek ağ çizimleri ile bireylerin örgütlerindeki ilişki örüntülerini değerlendirmelerini amaçlamaktadır. Ölçekte yer alan 4 madde Likert tipi olmadığından çalışma kapsamında kullanılmamıştır. Geriye kalan 11 maddenin, 7 maddesi bireysel, 4 maddesi ise örgütsel düzeye görsel ağ algılarını içermektedir.

Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesi, SPSS 16 ve AMOS 18 programları kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin sosyal ağ eğilimleri ile görsel ağ algı düzeyleri arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre algıları arasındaki farklılıkları belirlemek amacıyla t testi, öğretmenlerin mesleki kıdem, okuldaki hizmet süresi ve yaşa göre algıları arasındaki farklılıkları belirlemek amacıyla ANOVA analizi kullanılmıştır.

BULGULAR

Araştırmada uyarlanan iki ölçeğe ilişkin açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile ölçeklerin faktör yapısı incelenmiştir. AFA ile ölçeği oluşturan maddelerin farklı boyutlar altında toplanıp toplanmadığı incelenmektedir. Kaiser Meyer Olkin (KMO) ve Barlett Sphericity testleri ile araştırma verilerininin AFA için uygunluğu test edilmiştir. Ölçeklere ait madde sayıları ve analiz sonucu elde edilen değerler Tablo 1'de ifade edilmiştir.

Tablo 1. Ölçeklerin Madde Sayısı, Faktör Analizi ve Güvenirlilik Sonuçları

Ölçek	Madde Sayısı	KMO	Barlett's χ^2	Açıklanan Varyans %	Faktör Yüğü		Cronbach's Alpha
					En Düşük	En Yüksek	
Sosyal Ağ Eğilimleri	12	.84	2230.338 $p < .001$	59.45	.45	.84	.84
İ.D.	4	-	-	35.56	.45	.75	.83
B.İ.	4	-	-	12.60	.65	.78	.76
D.İ	4	-	-	11.04	.72	.84	.72
Görsel Ağ Ölçeği	10	.74	398.080 $p < .001$	49.08	.46	.85	.75
Bireysel	7			31.20	.46	.72	.73
Örgütsel	3			17.96	.79	.85	.73

İ.D.: İlişkiyi değerlendirme

B.İ : Bağlantı kurma isteği

D.İ : Doğru ilişki kurduğuna inanma

Tablo 1 incelendiğinde Sosyal Ağ Eğilimleri Ölçeğinin 12 madde ve 3 boyutlu yapının ortaya çıktığı görülmektedir. Orijinal ölçekte yer alan 2 madde uygun faktör yükü elde edilemediğinden çıkartılmıştır. Ayrıca kaynak olarak görülme alt boyutu Türkçeye çevrilen ifadelerin birbirine yakın anlam taşımamasından dolayı bağlantı kurma ve doğru ilişki kurma boyutlarıyla bir arada değerlendirilmiştir. Görsel ağ ölçeği 10 madde ve 2 boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte yer alan 7 madde bireysel, 3 madde örgütsel düzeyde görsel ağ algılarını ölçmektedir. Örgütsel görsel ağ algılarını ölçen bir madde AFA sonucunda uygun boyutta faktörlenmediğinden ölçekten çıkarılmıştır.

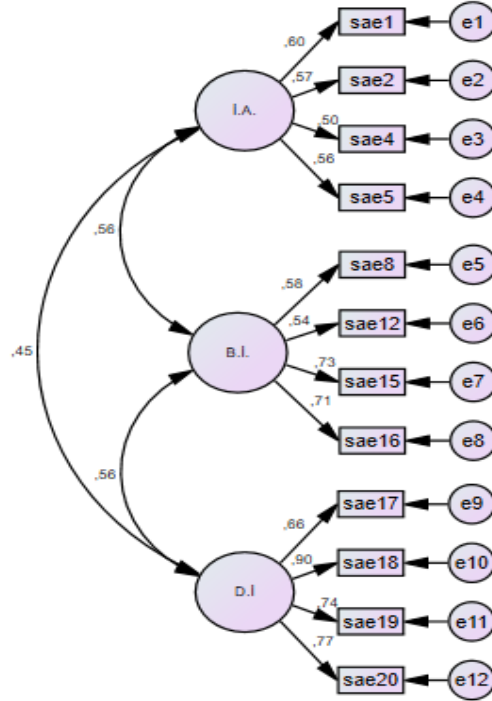
Doğrulayıcı Faktör Analizi

Sosyal Ağ Eğilimleri Ölçeğinin ve Görsel Ağ Algıları Ölçeğinin AFA sonuçlarına göre elde edilen faktörlerin doğrulanmasını sağlamak amacıyla her iki ölçek için de doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Tablo 2’de Sosyal Ağ Eğilimleri Ölçeğine ait doğrulayıcı faktör analizi bulgularına yer verilmiştir.

Tablo 2. Sosyal Ağ Eğilimleri Ölçeği’nin DFA Değerleri

χ^2	sd	(χ^2 /sd)	RMSEA	RMR	CFI	NNFI	GFI	AGFI
148.78	51	2.91	0.072	0.037	0.93	0.94	0.94	0.90

Tablo 2’de görüldüğü 12 maddeden oluşan ölçeğin yapısına ilişkin uyum indeksleri şöyledir: $\chi^2 = 148.78$ (sd = 51), (χ^2 /sd) = 2.91, GFI = .94, RMSEA = .072, CFI = .93, AGFI = .90. DFA analizi sonucu ölçeğe ilişkin değerlerin iyi uyum değerleri ortaya koyduğu ve bu değerlerin kabul edilebilir olduğu görülmektedir. DFA ile hesaplanan madde-faktör ilişkilerine ait katsayılar ve birinci düzey yol diyagramı Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. Sosyal Ağ Eğilimleri Ölçeği Yol Diyagramı

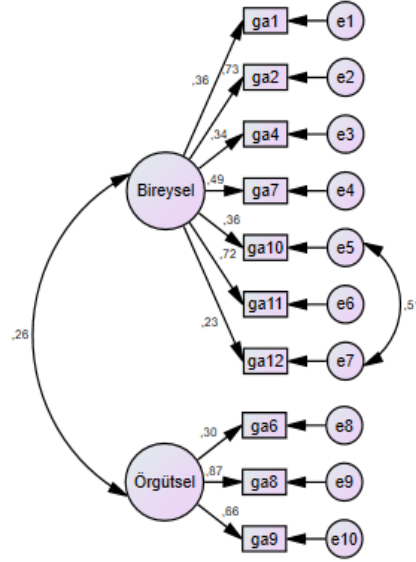
Tablo 3'te Görsel Ağ Ölçeğine ait doğrulayıcı faktör analizi bulgularına yer verilmiştir.

Tablo 3. Görsel Ağ Ölçeği'nin DFA Değerleri

χ^2	sd	(χ^2 /sd)	RMSEA	RMR	CFI	NNFI	GFI	AGFI
103.49	33	3.136	0.076	0.068	0.98	0.86	0.94	0.91

Tablo 3'te görüldüğü gibi 10 maddeden oluşan ölçeğin yapısına ilişkin uyum indeksleri şöyledir: $\chi^2 = 103.49$ (sd = 33), (χ^2 /sd) = 3.136, GFI = .94, RMSEA = .076, CFI = .98, AGFI = .91 DFA analizi sonucu ölçeğe ilişkin değerlerin iyi uyum değerleri ortaya koyduğu ve bu değerlerin kabul edilebilir olduğu görülmektedir. DFA ile hesaplanan madde-faktör ilişkilerine ait katsayılar ve birinci düzey yol diyagramı Şekil 2'de

verilmiştir. DFA analizi sonucunda yüksek düzeyde ilişki gösteren maddelerin olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda, yüksek düzeyde ilişki gösteren maddelerin benzer özelliği ölçmesi varsayımından hareketle yüksek düzeyde ilişkili bulunan maddelerin hata kovaryansları birleştirilmiştir.



Şekil 2. Görsel Ağ Ölçeği Yol Diyagramı

Tablo 4. Öğretmenlerin Sosyal Ağ Eğilimleri ve Görsel Ağ Algı Düzeyleri

Değişkenler	En Düşük	En Yüksek	\bar{X}	S
İlişkiyi değerlendirme	1.00	5.00	3.96	.63
Bağlantı kurma isteği	1.00	5.00	4.23	.53
Doğru ilişki kurduğuna inanma	1.00	5.00	4.04	.73
Bireysel görsel ağ algısı	1.29	5.00	3.10	.63
Okula yönelik görsel ağ algısı	1.00	5.00	3.39	.75

Tablo 4 incelendiğinde katılımcıların sosyal ağ eğilimleri ölçeğinde ilişkiyi değerlendirme boyutunda ($\bar{X} = 3.96$), bağlantı kurma isteği boyutunda ($\bar{X} = 4.23$) ve doğru ilişki kurduğuna inanma boyutunda ($\bar{X} = 4.04$) algılarının iyi düzeyde olduğu görülmektedir. Katılımcıların sosyal ağ eğilimleri ölçeğinde en yüksek puanı bağlantı kurma isteğinde elde ettiği görülmektedir. Bu durum çalışmaya katılanların mevcut

mesleki ve arkadaşlık ilişkilerini değerlendirme ve ilişkilerden fayda sağlama yaklaşımından daha fazla düzeyde yeni bağlantılar kurma eğiliminde oldukları anlaşılmaktadır. Bununla birlikte öğretmenlerin bireysel ağ algıları ($\bar{X} = 3.10$) ve okula yönelik ağ algılarının ($\bar{X} = 3.39$) iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir. Standart sapma değerlerine göre ise en homojen dağılımın bağlantı kurma isteğinde ($S = .53$), en heterojen dağılımın ise okula yönelik ağ algısında ($S = .72$) gerçekleştiği görülmektedir. Başka bir ifadeyle katılımcıların bağlantı kurmaya yönelik algıları birbirine benzerken, çalıştıkları okulların sosyal ağ yapılarına yönelik algıları farklılaşmaktadır. Okullardaki sosyal ağ dinamikleri farklılık gösterdiğinden bu farklılık beklenen bir durumdur. Tablo 5 sosyal ağ eğilimleri ve görsel ağ algı düzeyleri arasındaki ilişkileri göstermektedir.

Tablo 5. Sosyal Ağ Eğilimleri ve Görsel Ağ Algı Düzeyleri Arasındaki İlişkiler

Değişkenler	1	2	3	4	5	6
1. Sosyal ağ eğilimleri	-	.76**	.75**	.81**	.57**	.57**
2. İlişkiyi değerlendirme		-	.41**	.38**	.41**	.44**
3. Bağlantı kurma isteği			-	.46**	.53**	.51**
4. Doğru ilişki kurduğuna inanma				-	.37**	.55**
5. Bireysel görsel ağ algısı					-	.44**
6. Örgütsel görsel ağ algısı						-

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin sosyal ağ eğilimleri ve bireysel görsel ağ algıları arasındaki ilişkileri gösteren tablo incelendiğinde, bütün değişkenler arasındaki ilişkilerin pozitif yönlü ve anlamlı olduğu görülmektedir. Sosyal ağ eğilimleri ve bireysel görsel ağ algıları arasında ($r = .57, p < .01$) pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. Bununla birlikte sosyal ağ eğilimleri ölçeğinin alt boyutlarından ilişkiyi değerlendirme ($r = .41, p < .01$), bağlantı kurma isteği ($r = .53, p < .01$) ve doğru ilişki kurduğuna inanma ($r = .37, p < .01$) ile bireysel görsel ağ algıları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. Bu durum bireylerin sosyal ağ kurmaya yönelik eğilimleri ile okulun sosyal ağını algılama biçimleri arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki olduğu şeklinde ifade edilebilir. Başka bir ifadeyle öğretmenlerin sosyal ağ eğilimleri, mevcut okullarındaki bireysel bağlantı ağlarına yönelik değerlendirmelerine yönelik fikir vermektedir.

Öğretmenlerin sosyal ağ eğilimleri ve örgütsel görsel ağ algıları ile ($r = .57, p < .01$) pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. Bununla birlikte sosyal ağ eğilimleri ölçeğinin alt boyutlarından ilişkiyi değerlendirme ($r = .44, p < .01$), bağlantı kurma isteği ($r = .51, p < .01$) ve doğru ilişki kurduğuna inanma ($r = .55, p < .01$) ile bireysel görsel ağ algıları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir.

Tablo 6'da sosyal ağ eğilimleri ve görsel ağ algılarının cinsiyete göre t-testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 6. Sosyal Ağ Eğilimleri ve Görsel Ağ Algılarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

Değişkenler	Erkek		Kadın		t	sd	p
	(n = 133)		(n = 227)				
	\bar{X}	S	\bar{X}	S			
İlişkiyi değerlendirme	4.00	.58	3.95	.60	.804	347	.42
Bağlantı kurma isteği	4.20	.51	4.27	.51	-1.18	347	.23
Doğru ilişki kurduğuna inanma	4.14	.62	3.97	.79	1.94	347	.05
Bireysel görsel ağ algısı	3.21	.65	3.08	.59	1.81	347	.07
Örgütsel görsel ağ algısı	3.44	.71	3.28	.72	2.01	347	.04

Tablo 6'da, öğretmenlerin sosyal ağ eğilimleri ve görsel ağ algı düzeylerinin cinsiyete göre t-testi sonuçları incelendiğinde, kadın ve erkek öğretmenlerin ilişkiyi değerlendirme [$t(358) = .804, p > .05$] ve bağlantı kurma isteği [$t(358) = -1.18, p > .05$] boyutlarında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Doğru ilişki kurduğuna inanma [$t(358) = 1.94, p = .05$] boyutunda erkek öğretmenlerin algısının, kadın öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Görsel ağ algıları katılımcıların cinsiyetlerine göre değerlendirildiğinde bireysel görsel ağ algılarının [$t(358) = .804, p > .05$] arasında anlamlı farklılık bulunmadığı, örgütsel ağ algılarının [$t(358) = 2.01, p < .05$] ise erkekler lehine anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir. Tablo 7'de sosyal ağ eğilimleri ve görsel ağ algılarının yaşa göre ANOVA sonuçları verilmiştir.

Tablo 7. Sosyal Ağ Eğilimleri ve Görsel Ağ Algılarının Yaşa Göre ANOVA Sonuçları

Değişkenler	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	P	Fark
İlişkiyi değerlendirme	Gruplar arası	.204	3	.068	.170	.92	
	Gruplar içi	135.914	356	.400			-
	Toplam	136.119	359				
Bağlantı kurma isteği	Gruplar arası	1.309	3	.436	1.485	.22	
	Gruplar içi	99.917	356	.294			-
	Toplam	101.226	359				
Doğru ilişki kurduğuna inanma	Gruplar arası	2.485	3	.828	1.560	.20	
	Gruplar içi	180.582	356	.531			-
	Toplam	183.067	359				
Bireysel görsel ağ	Gruplar arası	4.050	3	1.350	3.235	.02	21-30 ve 51+
	Gruplar içi	141.903	356	.417			
	Toplam	145.953	359				
Örgütsel görsel ağ	Gruplar arası	3.589	3	1.196	2.201	.09	
	Gruplar içi	184.808	356	.544			-
	Toplam	188.397	359				

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerin ilişkiyi değerlendirme [$F(3, 356) = .170, p > .05$], bağlantı kurma isteği [$F(3, 356) = 1.485, p > .05$] ve doğru ilişki kurduklarına yönelik algılarında [$F(3, 356) = 1.560, p > .05$] yaş değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Başka bir deyişle farklı yaş gruplarındaki öğretmenlerin sosyal ağ eğilimleri benzerlik göstermektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin örgütsel görsel ağ algıları arasında anlamlı fark oluşmazken [$F(3, 356) = 2.201, p > .05$]; bireysel görsel ağ algıları [$F(3, 356) = 3.235, p < .05$] arasında 51 yaş ve üzeri öğretmenler ile 21-30 yaş arasındaki öğretmenler arasında yaşça büyük olanların lehine anlamlı farklılık mevcuttur. 51 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenler bireysel olarak okulun sosyal ağındaki konumlarını daha olumlu tanımlama eğilimindedirler.

Tablo 8'de sosyal ağ eğilimleri ve görsel ağ algılarının kıdeme göre ANOVA sonuçları bulunmaktadır.

Tablo 8. Sosyal Ağ Eğilimleri ve Görsel Ağ Algılarının Kıdeme Göre ANOVA Sonuçları

Değişkenler	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	P
İlişkiyi değerlendirme	Gruplar arası	1.848	3	.924	2.347	.09
	Gruplar içi	134.271	356	.394		
	Toplam	136.119	359			
Bağlantı kurma isteği	Gruplar arası	.649	3	.324	1.100	.33
	Gruplar içi	100.577	356	.295		
	Toplam	101.226	359			
Doğru ilişki kurduğuna inanma	Gruplar arası	.538	3	.269	.503	.60
	Gruplar içi	182.529	356	.535		
	Toplam	183.067	359			
Bireysel görsel ağ	Gruplar arası	.743	3	.371	.872	.42
	Gruplar içi	145.210	356	.426		
	Toplam	145.953	359			
Örgütsel görsel ağ	Gruplar arası	3.160	3	1.580	2.91	.06
	Gruplar içi	185.236	356	.543		
	Toplam	188.397	359			

Tablo 8 incelendiğinde öğretmenlerin ilişkiyi değerlendirme [$F(3, 356) = 2.347, p > .05$], bağlantı kurma isteği [$F(3, 356) = 1.100, p > .05$] ve doğru ilişki kurduklarına yönelik algılarında [$F(3, 356) = .503, p > .05$] mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Başka bir deyişle farklı mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin sosyal ağ eğilimleri benzerlik göstermektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin örgütsel görsel ağ algıları [$F(3, 356) = 2.291, p > .05$] ve bireysel görsel ağ algıları [$F(3, 356) = .872, p > .05$] arasında mesleki kıdem bakımından anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Tablo 9'da bireysel görsel ağ algısının yordanmasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon sonuçları yer almaktadır.

Tablo 9. Bireysel Görsel Ağ Algısının Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Sonuçları

Değişken	<i>B</i>	Standart Hata <i>B</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>
Sabit	2.09	.28		7.32	.00
İlişkiyi değerlendirme	.03	.06	.03	.52	.60
Bağlantı kurma isteği	.18	.07	.15	2.657	.00
Doğru ilişki kurduğuna inanma	.03	.05	.03	.584	.56

Regresyon analizi sonuçlarına göre, bireysel görsel ağ algısının yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği şu şekildedir: Bireysel görsel ağ = 2.09 + .03* ilişkiyi değerlendirme + .18* bağlantı kurma isteği + .03* doğru ilişki kurduğuna inanma

Tablo 9'da verilen bireysel görsel ağ algısının yordanmasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları incelendiğinde, ilişkiyi değerlendirme, bağlantı kurma isteği ve doğru ilişki kurduğuna inanma birlikte örgütsel görsel ağ algısının %34'ünü açıkladığı görülmektedir. Bununla birlikte, bağlantı kurma isteği alt boyutunun ($\beta = .15$, $p < .05$) bireysel görsel ağ algısının anlamlı yordayıcısı olduğu görülmektedir.

Tablo 10 örgütsel görsel ağ algısının yordanmasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon sonuçları yer almakta

Tablo 10. Örgütsel Görsel Ağ Algısının Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Sonuçları

Değişken	<i>B</i>	Standart Hata <i>B</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>
Sabit	2.45	.49		5.01	.00
İlişkiyi değerlendirme	.08	.01	.17	.88	.38
Bağlantı kurma isteği	.07	.11	.04	.65	.51
Doğru ilişki kurduğuna inanma	.22	.08	.15	2.664	.00

Regresyon analizi sonuçlarına göre, bireysel görsel ağ algısının yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği şu şekildedir: Örgütsel görsel ağ = 2.45 + .08* ilişkiyi değerlendirme + .07* bağlantı kurma isteği + .22* doğru ilişki kurduğuna inanma

Tablo 10'da verilen örgütsel görsel ağ algısının yordanmasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları incelendiğinde, ilişkiyi değerlendirme, bağlantı kurma isteği ve doğru ilişki kurduğuna inanma birlikte örgütsel görsel ağ algısının %27'sini açıkladığı görülmektedir. Bununla birlikte, doğru ilişki kurduğuna inanma alt

boyutunun ($\beta = .15, p < .05$) örgütsel görsel ağ algısının anlamlı yordayıcısı olduğu görülmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada ilkokul öğretmenlerinin okulun sosyal ağ yapısına yönelik algıları incelenmiştir. Çalışmada görsel ağ ölçeği ve sosyal ağ eğilimleri ölçeği kullanılmıştır. Çalışmanın temel varsayımı olarak öğretmenlerin sosyal ağ kurmaya yönelik eğilimlerinin, okuldaki mevcut sosyal ağ yapısını belirlemede rol oynaması gösterilebilir. Sosyal ağ analizi ile öğretmenlerin okul içindeki mesleki ve arkadaşlık ağlarını incelemek amacıyla yapılan çalışmalarda genellikle okuldaki bütün öğretmenler ile gerçekleştirilen kısa görüşmeler yapılmakta veya kısa sosyal ağ soruları ile okulda hangi öğretmenlerin hangileri ile daha sık görüştüğü belirlenmeye çalışılmaktadır. Görsel ağ ölçeği ile öğretmenlerin bireysel ve örgütsel düzeyde sosyal ağ yapısına yönelik algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma kapsamında her iki ölçekte Türkçeye uyarlanmıştır. Sosyal Ağ Eğilimleri Ölçeği, 12 madde ve 3 boyutlu (ilişkiyi değerlendirme, bağlantı kurma isteği ve doğru ilişki kurduğuna inanma); Görsel Ağ Ölçeği, 10 madde ve 2 boyutlu (bireysel ve örgütsel) yapısı doğrulanarak uygulanmıştır.

Çalışma sonuçlarına göre öğretmenlerin sosyal ağ eğilimleri ile görsel ağ algıları arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin ağ eğilimlerinin mevcut ağ algıları ile ilişkilendirilmesi, okulun mevcut sosyal ağ yapısının anlaşılması bakımından sosyal ağ eğilimlerinin kullanılabilceği şeklinde yorumlanabilir.

Çalışmada cinsiyete göre öğretmenlerin sosyal ağ eğilimi ve görsel ağ algıları karşılaştırıldığında, doğru ilişki kurduğuna inanma ve örgütsel görsel ağ algısı bağlamında erkek öğretmenlerin kadınlara göre daha olumlu algıya sahip oldukları görülmüştür. Bazı çalışmalarda erkek öğretmenlerin kadınlara göre okulda ilişki ağı kurulmasına yönelik algıları arasında anlamlı bir fark olmadığı ifade edilmiştir (Çıtak,

2011; Özdemir ve Gören, 2015; Yıldıztaşı, 2017). Bununla birlikte bazı araştırmalarda erkeklerin okuldaki ilişki ağına yönelik algıları daha olumludur.

Çalışmada bir başka sonuç olarak öğretmenlerin yaşlarına göre sosyal ağ eğilimleri ve görsel ağ algıları arasındaki farklılıklar ele alınmıştır. Bireysel görsel ağ algısı bakımından 21-30 yaş arası ve 51 ve üzeri yaş grupları arasında daha yaşlı grubun lehine farklılıklar bulunmaktadır. Bu durum kıdemli öğretmenlerin okulun sosyal ağındaki bireysel konumlarını daha olumlu algıladıkları şeklinde yorumlanabilir. Alan yazında meslekte tecrübeli öğretmenlerin sosyal ağda daha etkin olduğu ve sosyal ağdaki konumlarına yönelik algılarının daha olumlu olduğunu ifade eden çalışmalar mevcuttur (Borgatti ve Cross, 2003; Moolenaar, 2010). Mevcut çalışmada kıdemli öğretmenlerin sosyal ağa yönelik algıları daha iyi olmakla birlikte diğer öğretmenlerle istatistiki olarak anlamlı farklılığın olmaması manidar görülebilir.

Öğretmenlerin kıdemlerine göre sosyal ağ eğilimleri ve görsel ağ algılarında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Görsel ağ algısının bireysel alt boyutu için sosyal ağ eğilimlerinin bağlantı kurma alt boyutu anlamlı yordayıcıdır. Görsel ağ algısının örgütsel alt boyutu için ise sosyal ağ eğilimlerinin doğru ilişki kurduğuna inanma alt boyutu anlamlı yordayıcıdır. Sosyal ağ eğiliminin görsel ağ algısının yordayıcısı olması özellikle sosyal ağ analizi literatürü açısından önemlidir. Okulda meslektaş gelişiminin bir öncülü olarak yoğun ve etkili sosyal ağlar giderek daha fazla çalışmaya konu olmaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin görsel ağ algıları ile okulun sosyal ağına ilişkin bazı çıkarımlarda bulunmak mümkündür.

Çalışma sonucunda alan yazına, araştırmacılara ve uygulamacılara yönelik olarak bazı önerilerde bulunabilir. Sosyal ağ analizi eğitim bilimleri alanında görece yeni bir kavram olduğundan sosyal ağ eğilimleri ve görsel ağ ölçeği bu çalışma ile birlikte ulusal alan yazına kazandırılmıştır. Sosyal ağların, sosyal ve bireysel gerçeklik düzeylerinde incelenmesi bakımından özellikle görsel ağ ölçeğinin alan yazına katkı sağlaması beklenmektedir.

Okul yöneticileri ve öğretmenler arasındaki ilişki örüntüleri görsel ağ ölçeği kullanılarak birey ve örgüt boyutunda incelenebilir. Okulların mevcut sosyal ağ yapıları ile okul yöneticisi ve öğretmenlerin okulun ağ yapısına yönelik görsel algıları arasındaki ilişkiler incelenebilir. Politik beceriler, örgütsel bağlılık, örgütsel vatandaşlık gibi değişkenler ile sosyal ağ eğilimleri ve görsel ağ algıları çalışılabilir. Bununla birlikte uygulama boyutunda öğretmenler arasındaki ilişkileri destekleyecek okul temelli uygulamalar yararlı olabilir.

KAYNAKLAR

- Balcı, A. (2004). *Sosyal bilimlerde araştırma, yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: PegemA.
- Baker-Doyle, K. J. (2012). First-year teachers' support networks: Intentional professional networks and diverse professional allies. *The New Educator*, 8(1), 65-85.
- Bakkenes, I., De Brabander, C. & Imants, J. (1999). Teacher isolation and communication network analysis in primary schools. *Educational Administration Quarterly*, 35, 166–202.
- Barnett, K. & McCormick, J. (2004). Leadership and individual principal-teacher relationships in schools. *Educational Administration Quarterly*, 40(3), 406-434.
- Barth, R. S. (2006). Improving relationships within the schoolhouse. *Educational Leadership*, 63(6), 8-13.
- Berreth, D. & Berman, S. (1997). The moral dimensions of schools. *Educational Leadership*, 54(8), 24-27.
- Borgatti, S. P. & Cross, R. (2003). A relational view of information seeking and learning in social networks. *Management Science*, 49(4), 432-445.
- Borgatti, S. P. & Ofem, B. (2010). Overview: Social network theory and analysis. In A. Daly (Ed.), *Social network theory and educational change* (pp. 17-30). Cambridge: Harvard Education.
- Borgatti, S. P., Everett, M. G. & Jhonson, J. C. (2013). *Analyzing social networks*. London: Sage.
- Cohen, A., Klein, K., Daly, A. J. & Finnigan, K. (2011). Out with the old, in with the new: When are leader successions successful. *New Directions in Leadership Annual Meeting*. The Wharton School of Business University of Pennsylvania.
- Cole, R. P. & Weinbaum, E. H. (2010). Changes in attitude: Peer influence in high school reform. In A. Daly (Ed.), *Social network theory and educational change* (pp. 77-96). Cambridge: Harvard Education.
- Çıngı, H. (1994). *Örnekleme kuramı*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

- Çıtak, M. (2011). *Politik yeti ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişki: Yöneticiler üzerine bir araştırma* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Daly, A. J. (2012). Data, dyads and dynamics: Exploring data use ad social networks in educational improvement. *Teachers College Record*, 114(11), 1-38.
- Daly, A. J. (2010). *Social network theory and educational change*. Cambridge: Harvard University.
- Goodlad, J. I., Soder, R. & Sirotnik, K. A. (1993). *The moral dimensions of teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Maale, D. V., Moolenaar, N. & Daly, A. J. (2015). All for one and one for all: A social network perspective on the effects of social influence on teacher trust. In M. F. Diapola, & W. K. Hoy (Eds.), *Leadership and School Quality* (pp.171-196). Information Age: Charlotte.
- Mehra, A., Borgatti, S. P., Soltis, S., Floyd, T., Ofem, B., Halgin, D. S. & Kidwell V. L. (2014). Imaginary worlds: Using visual network scales to capture perceptions of social networks. In D. J. Brass, G. Labianca, A. Mehra, D. S. Halgin & S. P. Borgatti (Eds.), *Research in the sociology of organizations*. Vol. 40. Emerald Publishing: Bradford, UK.
- Monge, P. & Eisenberg, E. (1987). Emergent communication networks. In F. Jablin, L. Putnam, K. Roberts & L. Porter (Eds.), *Handbook of organizational communication* (pp. 66-84). Newbury Park: Sage.
- Moolenaar, N. M. (2010). *Ties with potential: Nature, antecedents, and consequences of social networks in school teams*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Amsterdam, The Netherlands.
- Özdemir, M. ve Gören, S. Ç. (2015). Politik beceri envanterinin eğitim örgütlerinde geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 21(4), 521-536.
- Sergiovanni, T. J. (1996). *Leadership for the schoolhouse: How is it different? Why is it important?* San Francisco: Jossey-Bass.
- Scott, J. (2000). *Social network analysis: A handbook*. London: Sage.
- Yıldıztaşı, M. B. (2017). *Politik beceri ile örgütsel tükenmişlik ilişkisinin ortaokul öğretmenlerinin görüşlerine göre incelenmesi* (Yalova ili örneği) (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

SUMMARY

Social network theory has important potential to understand and analyze educational organizations. It can be said that the mutual perceptions of the individuals can be regarded as important in terms of many concepts which are investigated intensively in the field of educational administration and defined under the psychological dimension of the school. The purpose of this research is to examine the perceptions of the teachers on the social network structure of the school. The relationship between teachers' social network intentions and perceptions of the visual network on individual and organizational levels were examined in this study. This research is a descriptive study. The population of the study consisted of official primary school teachers working in schools located in the central district of Ankara province. The sample of the study was determined by stratified sampling and therefore 360 teachers participated in the study. We use "Network Intention Scale" which was developed by Cohen, Klein, Daly and Finnigan (2011) and adapted into Turkish in this study. We also used "Visual Network Scale" which was developed by Mehra et al (2014). The analysis of the data was performed using SPSS 16 and AMOS 18 programs. We used Pearson Correlation Coefficient in order to determine the relationships between the teachers' social network intentions and perceptions on visual networks. T-test was used for analyzing the role of the gender in regard of teachers' perceptions. Finally, ANOVA was used for determining the age and seniority level differences and regression analysis is used for examining the predictive role of the social network intentions on visual network perceptions. Male teachers have more positive perceptions than women in regard of the visual network scale. And teachers social network intentions play a predictive role for visual network. According to the seniority of teachers, there is no significant difference in social network intentions and visual network perceptions. There is a growing body of the studies that highlight the importance of the social networks in regard of improving interpersonal relationships in school. This study also contributes to the current social network literature because of combining the social network intention and visual network perceptions. As a result of the study, some suggestions can be offered for researchers and practitioners. Since social network analysis is a relatively new concept in the field of educational sciences, social network intentions scale and visual network scale were adapted into Turkish language with this study. The contribution of the visual network scale to the social network analysis is expected, especially in examining the nature of the social and individual reality in organizations.

Ön Lisans Öğrencilerinin Mobil Öğrenme Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

An Examination of Associate Degree Students' Mobile Learning Attitudes According to Various Variables

Mustafa SIRAKAYA¹, Didem ALSANCAK SIRAKAYA²

¹Ahi Evran Üniversitesi, Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu, Bilgisayar
Teknolojileri Bölümü, mustafa.sirakaya@ahievran.edu.tr

²Ahi Evran Üniversitesi, Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu, Bilgisayar
Teknolojileri Bölümü, didemalsanacak@ahievran.edu.tr

Makalenin Geliş Tarihi: 19.07.2017

Yayına Kabul Tarihi: 12.10.2017

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, ön lisans öğrencilerinin mobil öğrenme tutumlarını belirlemek ve çeşitli değişkenlere göre değişimini incelemektir. Tarama modelinde yürütülen araştırmanın örneklemini 429 ön lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak m-öğrenme tutum ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, t-testi ve ANOVA analizi yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin mobil öğrenmeye yönelik olumlu tutuma sahip oldukları anlaşılmıştır. Araştırma sonucuna göre, mobil öğrenme tutumu, cinsiyet, yaş, sınıf ve akıllı telefon kullanım süresine göre farklılık göstermemektedir. Müzik dinlemek amacıyla akıllı telefon kullanımı tutumu değiştirirken, diğer kullanım amaçlarına göre farklılık oluşmadığı anlaşılmıştır. Ancak akıllı telefon kullanım alışkanlıkları (şarj aleti taşıma, uyanınca akıllı telefonunu kontrol etme, uymadan önce akıllı telefonunu kontrol etme) ve akıllı telefonunu günlük kontrol etme sayısı mobil öğrenme tutumunu anlamlı şekilde değiştirmektedir.

Anahtar Sözcükler: Mobil Öğrenme, Tutum, Ön Lisans Öğrencileri

ABSTRACT

This study aimed to identify the mobile learning attitudes of associate degree students and investigate the variance in their attitudes based on different variables. The research model is survey and the sample of the research were composed of 429 associate degree students. M-learning Attitude Scale was used as a data collection tool. In data analysis, descriptive statistics, t-test and ANOVA were utilized. Research results showed that students have positive attitudes towards mobile learning and student attitudes don't change according to gender, school year, age or period of smart phone use. The use of smartphones with the intention of listening to music is changing the attitude whereas no difference was identified for other purposes of smart phone use. However, smart phone use habits (carrying a charger, checking smart phone as soon as one

wakes up, checking smart phone right before going to sleep) and the number of times students check their smart phones in a day were found to significantly change attitudes towards mobile learning attitude.

Keywords: Mobile Learning, Attitude, Associate Degree Students

GİRİŞ

Teknolojinin gelişmesi ve yaygınlaşması, öğrenme kavramını güncelleyerek öğrenmeyi sınıfın fiziki sınırlarının dışına taşımıştır. Artık öğrenenler için sınıf ortamının dışında da var olan, yer ve zamandan bağımsız, esnek öğrenme ortamları sunulmaktadır. Öğrenenlere esnek öğrenme ortamları sunma gereksinimi, mobil teknolojilerin eğitim ortamlarında kullanımının önünü açarak mobil öğrenmenin ortaya çıkmasını sağlamıştır (Demir ve Akpınar, 2015; Lan ve Sie, 2010). Alanyazına göz atıldığında mobil öğrenmenin tanımı konusunda bir uzlaşma olmadığı görülmektedir. Araştırmacılar mobil öğrenmeyi farklı özelliklerine vurgu yaparak tanımlamaktadırlar. Farklı tanımlamaların olmasında, sürekli gelişim gösteren mobil teknoloji altyapısının etkili olduğu düşünülmektedir. Bu tanımlamaların bir kısmı mobil öğrenmenin dizüstü bilgisayar, akıllı telefon, PDA, cep telefonu, tablet gibi taşınabilir cihazlarla gerçekleştirilen öğrenme olduğuna vurgu yapmaktadır (Garcia-Cabot, de-Marcos ve Garcia-Lopez, 2015; Gökçearslan, Solmaz ve Kukul, 2017; Hendel-Giller ve Stepich, 2007; Niazi, 2007; Shuler, Winters ve West, 2012; Semertzidis, 2013; Trifonova ve Ronchetti, 2003). Bazı tanımlamalarda ise mobil öğrenmenin yer ve zamandan bağımsız olarak gerçekleştirilen öğrenme biçimi olduğu üzerinde durulmaktadır (Georgieva, Smrikarov ve Georgiev, 2005; Peters, 2007). Martin ve Ertzberger (2013) mobil öğrenmeyi öğrencilerin herhangi bir yer ve zamanda otantik öğrenmeyi gerçekleştirmek için mobil teknolojileri kullanarak bilgiye erişmesi olarak tanımlamaktadır. Rau, Gao ve Wu (2008) ise mobil öğrenmeyi, uzaktan eğitim ve e-öğrenmenin ortak bir ürünü olarak değerlendirmektedir. Bir kısım araştırmacının ise mobil öğrenmenin bağlamsal boyutu üzerinde durduğu görülmektedir. Homan ve Wood (2003) mobil öğrenmeyi, öğrencilerin iletişimlerini, etkileşimlerini, birbiri ile ilgili davranışlarını ve öğrenmeye yönelik algılarını değiştiren teknoloji olarak tanımlarken, Matias ve Wolf (2013) ise

mobil öğrenmenin sadece mobil araçlarla yapılan bir öğrenme olmadığını, mobil cihazların farklı bağlamlarda kullanılabilceği bir öğrenme çeşidi olduğunu belirtmektedirler. Bu tanımlamalar dikkate alındığında mobil öğrenme günlük hayatta yanımızda taşıyabildiğimiz akıllı telefon, tablet gibi taşınabilir cihazlar vasıtasıyla, zaman ve mekândan bağımsız olarak gerçekleştirilen ve öğrenenlerin ihtiyaçları doğrultusunda şekillendirilebilen esnek öğrenme biçimi olarak tanımlanabilir.

Alanyazında mobil öğrenmenin öğrenciler ve öğrenme süreci üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlayan çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalarda genellikle öğrencilerin mobil öğrenme tutumları belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmaların sonucunda, öğrencilerin mobil öğrenmeye karşı olumlu tutuma sahip oldukları anlaşılmıştır (Al-Fahad, 2009; Cheon, Lee, Crooks, ve Song, 2012; Çavuş ve Uzunboylu, 2009; Elçiçek ve Bahçeci, 2015; Jaradat, 2014; Kantaroğlu, 2017; Kutluk ve Gülmez, 2014; Küle, 2012; Lin ve Lin, 2016; Sağır ve Göksu, 2015; Saraç, 2014; Sur, 2011). Ayrıca mobil öğrenmenin öğrencilerin motivasyonunu artırdığı (Jeno, Grytnes ve Vandvik, 2017; Sung ve Mayer, 2013) ve derslere karşı olan tutumlarını olumlu şekilde değiştirdiği belirtilmektedir (Martin ve Ertzberger 2013). Yürütülen çalışmalarda mobil öğrenmenin başarıyı artırdığı (Jeno, Grytnes ve Vandvik, 2017; Martin ve Ertzberger 2013; Köse, Koç ve Yücesoy, 2013; Sung ve Mayer, 2013) ve öğrenme sürecini kolaylaştırarak kalıcı öğrenmeler sağladığı (Ozan, 2013) sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin mobil öğrenme sürecini eğlenceli (Köse, Koç ve Yücesoy, 2013), iletişim ve işbirliğini artırıcı (Anderson, Franklin, Yinger, Sun ve Geist, 2013) olarak değerlendirdikleri ve geleneksel öğrenme yöntemi yerine mobil öğrenmeyi tercih ettikleri (Khwaileh ve AlJarrah, 2010) anlaşılmaktadır. Benzer olarak mobil öğrenmenin öğrenci performansını artırdığı (Lin ve Lin, 2016; Ozan, 2013) ve bilişsel yükü azalttığı (Lin ve Lin, 2016) da yapılan çalışmalarda vurgulanan sonuçlar arasındadır.

Ayrıca yapılan çalışmalarda mobil öğrenmenin sahip olduğu avantajlardan ve dezavantajlardan da bahsedilmektedir. Mobil öğrenme öğrenciler, öğretmenler ve öğrenme süreci açısından önemli avantajlar sunmaktadır. Gimenez López, Magal Royo, Laborda ve Garde Calvo (2009) bu avantajlardan bazılarını şöyle sıralamaktadır: ders

materyallerine istenilen yerden ulaşabilme, istenilen zamanda ders çalışabilme, gelişimi takip edebilme ve farklı ders araçlarını kullanabilme. Bu özellikler dikkate alındığında mobil öğrenmenin öğrenciler için esnek ve özgür bir ortam sunduğu söylenebilir. Mobil öğrenmede öğrenciler kendi öğrenme stillerine göre öğrenme süreçlerini düzenleyebilirler. Kendileri için uygun olan yer ve zamanda, kendi öğrenme stillerine uygun öğrenme materyallerini kullanabilirler. Ayrıca mobil cihazlar sayesinde öğrenme sürecini duraklatma, devam ettirme, tekrar ettirme konusunda da özgürdürler. Bu sınırların ortadan kalkması, öğrencilerin öğrenme sürecine daha etkin biçimde dâhil olmalarını sağlayacaktır. Mobil öğrenme, öğrencilere kesintisiz bağlantı avantajı sağlamaktadır. Böylelikle öğrenciler, öğretmenle, ders materyaliyle ve diğer öğrencilerle sürekli iletişim ve etkileşim halinde kalabilirler. Geleneksel eğitimde sınıf içinde sınırlı kalan alıştırma ve uygulama gibi öğrenme etkinlikleri, mobil öğrenme sayesinde sınıf dışında da gerçekleştirilebilir (Saran, Seferoğlu ve Çağiltay 2009). Mobil öğrenmenin sahip olduğu avantajlarda mobil teknolojilerin önemli rolü bulunmaktadır. Mobil cihazların taşınabilir ve kişiselleştirilebilir olması, mobil öğrenme sürecinin çeşitlendirilmesinde önemli bir potansiyel sunmaktadır (Ağca ve Bağcı, 2013). Bu durum mobil teknolojilerde yaşanacak gelişimle birlikte mobil öğrenmenin gelecekte daha da önemli avantajlara sahip olacağı şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca bu çalışmalarda mobil öğrenmenin sahip olduğu dezavantajlardan da bahsedilmektedir. Bu dezavantajların başında, taşınabilir olmalarından kaynaklanan, küçük ekrana sahip olmaları gelmektedir. Küçük ekran veri girişini ve çıkışını olumsuz etkilemektedir (Corbell ve Valdes-Corbell, 2007; Oberg ve Daniels, 2013). İnternet bağlantısı gerektirmesinden dolayı yaşanabilecek bant genişliği sorunları, bağlantı giderleri ve pil ömrünün çok uzun olmaması durumları mobil öğrenmenin sınırlılıkları arasında gösterilebilir. Ancak mobil öğrenmeyle ilgili yaşanabilecek olumsuzlukların genellikle mobil cihazların teknik özellikleriyle ilgili olduğu görülmektedir.

Mobil cihazların sağladığı avantajlar ve yaygınlaşma hızı dikkate alındığında, gelecekte eğitimin her kademesinde mobil öğrenmeden faydalanılabileceği söylenebilir. Günümüzde ise mobil öğrenme özellikle yükseköğretimin önemli bir parçası

durumundadır (Al-Emran, Elsherif ve Shaalan, 2016; Sabah, 2016). Üniversite öğrencileri arasında mobil cihaz kullanımı oldukça yaygındır. Özellikle sosyal medya ve İnternet bağlantısı, her üniversite öğrencisinin mobil cihaz sahibi olmasına neden olmaktadır. Bu durum mobil teknolojilerin üniversite öğrencileri tarafından günlük hayatın her alanında yaygın olarak kullanılmasıyla sonuçlanmıştır (Seilhamer, Bennett, ve Bauer 2015). Üniversite kampüslerinin kablosuz bağlantı altyapısına sahip olması, mobil öğrenmenin entegrasyonu açısından yükseköğretimi daha avantajlı hale getirmektedir (Cheon ve diğerleri, 2012). Yükseköğretim mobil öğrenme için gerekli altyapıya sahip olsa bile, bu sürecin başarılı olması için öğrencilerin mobil öğrenme hakkındaki düşüncelerinin bilinmesi gerekmektedir. Bunun için öğrencilerin mobil öğrenmeye karşı olan tepkilerinin (Furió, Juan, Seguí ve Vivó, 2015) ve mobil öğrenmeye yönelik tutumlarının belirlenmesi kritik bir öneme sahiptir (Al-Emran, Elsherif ve Shaalan, 2016; Demir ve Akpınar, 2016; Gökçearsan, Solmaz ve Kukul, 2017). Tutum bireyin bir durum veya olaya yönelik olumlu veya olumsuz davranış gösterme eğilimidir ve bir yeniliğin bireyler tarafından benimsenmesinde bireylerin bu yeniliğe yönelik sahip olduğu tutum belirleyici bir faktördür (Davis, 1989). Yani öğrencilerin yeni teknolojiye yönelik sergiledikleri tutum, o teknolojinin sınıfta etkili ve verimli biçimde kullanılabilmesini olumlu ya da olumsuz biçimde etkileyecektir. Bu durum mobil öğrenmenin eğitimde kullanımının başarılı olmasında, öğrencilerin mobil öğrenmeye yönelik sahip oldukları tutumun etkili olacağı şeklinde yorumlanabilir. Nitekim araştırmacılar, mobil öğrenme ortamlarının tasarlanmasında, öğrenci tutumlarının dikkate alınmasının önemli olduğunu vurgulamaktadırlar (Cheon ve diğerleri., 2012; Demir ve Akpınar, 2016; Liaw ve Huang, 2011). Mobil öğrenme tutumlarının belirlenmesi, öğrenenlerin ve eğitimcilerin mobil öğrenmeye hazır olma durumlarını da ortaya koyarak (Al-Emran, Elsherif ve Shaalan, 2016) bu konuda yapılacak yatırımlara da yol gösterici olacaktır (Corbell ve Valdes-Corbell, 2007).

Öğrencilerin mobil öğrenme tutumunun belirlenmesinin yanında bu tutumun nelere göre değişim gösterdiğinin belirlenmesi de önemlidir. Yapılan çalışmalarda mobil öğrenmeye yönelik tutumun olumlu çıkmasında, mobil cihazların üniversite öğrencileri

tarafından yoğun biçimde kullanılıyor olması etkili olabilir. Mobil cihazlar çok fazla çeşitlilik göstermekle birlikte, bunların arasından en çok kullanılan araç olarak karşımıza akıllı telefonlar çıkmaktadır. Hatta mobil cihaz denilince üniversite öğrencilerinin aklına ilk olarak akıllı telefonları gelmektedir (Lee, Chang, Lin, ve Cheng, 2014). 2017 yılı itibarıyla dünya genelinde 2.32 milyar akıllı telefon kullanıcı varken, bu sayının 2020 yılında 2.87 milyara yükselmesi beklenmektedir (Statista, 2017). Ülkemizde yapılan araştırmalarda ise hanelerin %96.9'nda cep telefonu veya akıllı telefon bulunduğu ve hanelerin %65.2'sinin mobil geniş bant bağlantısı kullanarak internete eriştikleri görülmektedir (TÜİK, 2016). Bu veriler gerek ülkemizde gerekse dünyada akıllı telefon kullanımının yaygınlığını ortaya koymaktadır. Akıllı telefonların bu denli yaygın olarak kullanılmasında günlük yaşamda sağladığı avantajlar etkilidir. Günümüzde akıllı telefonlar arama yapma ve mesajlaşmaya ek olarak internete bağlanmak, sosyal ağlara girmek, fotoğraf/video çekmek, alışveriş yapmak, oyun oynamak, müzik dinlemek, video izlemek, trafik/ yol bilgisini öğrenmek gibi çok çeşitli amaçlarla kullanılmaktadır (Bae, 2017). Mobil cihaz kullanımının yaygınlaştıkça mobil öğrenmenin daha da önemli hale geleceği gerçeği (Al-Emran, Elsherif ve Shaalan, 2016; Garcia-Cabot, de-Marcos ve Garcia-Lopez, 2015; Sağır ve Göksu, 2015), öğrencilerin akıllı telefon kullanımlarının incelemesini önemli hale getirmektedir. Mobil öğrenme tutumlarının incelendiği çalışmalarda genellikle cinsiyet, yaş, öğrenim görülen bölüm (Al-Emran, Elsherif ve Shaalan, 2016; Çavuş, 2011; Elçiçek ve Bahçeci, 2015; Kantaroğlu, 2017; Sağır ve Göksu, 2015) gibi sınırlı demografik değişkenlerin incelendiği görülmektedir. Günümüz öğrencileri için akıllı telefon vazgeçilmez bir araç halindeyken, mobil öğrenme tutumu ile akıllı telefon kullanımı arasında yapılmış herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ayrıca genelde lisans öğrencileriyle çalışmaların yürütüldüğü göze çarpmaktadır. Bu araştırmanın günümüzün en önemli mobil cihazı durumunda olan akıllı telefonların kullanımına odaklanmasıyla alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Elde edilecek bulguların, gelecekte çok daha yoğun kullanılacağı öngörülen mobil öğrenmenin planlanması, tasarlanması ve uygulanması aşamasında araştırmacı ve uygulayıcılara yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Burada ifade edilen gerekçelerden dolayı bu çalışma ile ön lisans öğrencilerinin mobil öğrenme tutumlarının belirlenmesi ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında yanıt aranacak araştırma sorusu ve alt problemler aşağıdaki gibidir:

Araştırma sorusu:

- Ön lisans öğrencilerinin mobil öğrenme tutumları ne düzeydedir?

Alt Problemler:

- Ön lisans öğrencilerinin mobil öğrenme tutumları cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Ön lisans öğrencilerinin mobil öğrenme tutumları yaşlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Ön lisans öğrencilerinin mobil öğrenme tutumları sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Ön lisans öğrencilerinin mobil öğrenme tutumları akıllı telefon kullanım alışkanlıklarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
 - Ön lisans öğrencilerinin mobil öğrenme tutumları yanında şarj aleti ya da taşınabilir güç kaynağı taşımaya göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
 - Ön lisans öğrencilerinin mobil öğrenme tutumları sabah uyanır uyanmaz akıllı telefonunu kontrol etmeye göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
 - Ön lisans öğrencilerinin mobil öğrenme tutumları gece uyumadan önce akıllı telefonunu kontrol etmeye göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Ön lisans öğrencilerinin mobil öğrenme tutumları akıllı telefon kullanım amaçlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
 - Ön lisans öğrencilerinin mobil öğrenme tutumları akıllı telefonlarını sosyal ağlara bağlanmak için kullanmaya göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
 - Ön lisans öğrencilerinin mobil öğrenme tutumları akıllı telefonlarını oyun oynamak için kullanmaya göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
 - Ön lisans öğrencilerinin mobil öğrenme tutumları akıllı telefonlarını haberleri takip etmek için kullanmaya göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
 - Ön lisans öğrencilerinin mobil öğrenme tutumları akıllı telefonlarını ödev/araştırma yapmak için kullanmaya göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
 - Ön lisans öğrencilerinin mobil öğrenme tutumları akıllı telefonlarını alışveriş yapmak için kullanmaya göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
 - Ön lisans öğrencilerinin mobil öğrenme tutumları akıllı telefonlarını müzik dinlemek için kullanmaya göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
 - Ön lisans öğrencilerinin mobil öğrenme tutumları akıllı telefonlarını video izlemek için kullanmaya göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

- Ön lisans öğrencilerinin mobil öğrenme tutumları akıllı telefon kullanım sürelerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Ön lisans öğrencilerinin mobil öğrenme tutumları akıllı telefonu günlük kontrol etme sayısına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırma tarama modeli kullanılarak desenlenmiştir. Tarama araştırmaları bir konu ya da olayla ilgili görüş, tutum, yetenek gibi özelliklerin belirlendiği ve genellikle diğer araştırmalara nazaran daha büyük örneklerle yapılan araştırmalardır (Fraenkel ve Wallen, 2006). Diğer bir ifadeyle, tarama araştırmaları bir grubun, tutum, inanış, düşünce, beklenti, tavır ve özelliklerini ortaya koymaktadır (Creswell, 2012). Tarama araştırmalarında amaç, araştırma konusu ile ilgili durumu olduğu gibi ortaya koyabilmektir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Ö., Karadeniz, ve Demirel, 2008).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini bir devlet üniversitesinde öğrenim gören ön lisans öğrencileri örneklemi ise ilgili devlet üniversitesinin bir meslek yüksekokulunda öğrenim gören 429 ön lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Örneklem yöntemi olarak elverişli örneklem yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde araştırmacı yakın çevresinden başlayarak hedeflediği örneklem sayısına ulaşmaya çalışır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2008). Öğrencilerin mobil cihaz deneyimine sahip olmalarının, mobil öğrenme kavramını daha iyi anlamaları konusunda etkili olacağı düşünülmüştür. Bu nedenle örneklemin belirlenmesinde öğrencilerin akıllı telefon sahibi olmaları ön koşul olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda veri toplama sürecinde sadece akıllı telefon sahibi olan öğrencilerin ölçeği cevaplandırmaları sağlanmıştır. Örneklemin cinsiyet ve sınıfa göre dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Örneklem cinsiyet ve sınıfa göre dağılımı

Cinsiyet	1.sınıf	2.sınıf	Toplam
Kadın	40	34	74
Erkek	194	161	355
Toplam	234	195	429

Tablo 1 incelendiğinde, örneklemin cinsiyet açısından 74 kadın ve 355 erkek katılımcıdan oluştuğu görülmektedir. Sınıf açısından incelendiğindeyse, 234 katılımcının 1. sınıf, 195 katılımcının ise 2. sınıf öğrencisi olduğu anlaşılmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak katılımcıların demografik bilgilerini (cinsiyet, yaş, sınıf, akıllı telefon kullanım alışkanlıkları, akıllı telefon kullanım amaçları, akıllı telefon kullanım süreleri, günlük akıllı telefonunu kontrol etme sayısı) içeren kişisel bilgi formu ve öğrenme tutum ölçeği uygulanmıştır.

M-öğrenme Tutum Ölçeği: Çalışmada öğrencilerin mobil öğrenmeye yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla, Çelik (2013) tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır. 5'li likert türünde hazırlanan ölçek, 21 maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddeleri 4 faktör (m-öğrenmenin avantajları, m-öğrenmede sınırlılıklar, m-öğrenmede kullanışlılık, m-öğrenmede özgürlük) altında toplanmakta ve toplam varyansın %51.116'sını açıklamaktadır. Alt üst grup ortalamaları farkına dayalı madde analizine göre, ölçeğin olumlu ve olumsuz derecede tutuma sahip olanları ayırt edebilme konusunda oldukça yeterli olduğu saptanmıştır. Ancak ölçeğin doğrulayıcı faktör analiziyle ilgili bir bilgi paylaşılmamıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 21 iken, en yüksek puan ise 105'tir. Yapılan güvenilirlik analizi sonucunda ölçeğin tamamına ait iç tutarlılık katsayısı 0.881 olarak bulunmuştur. Ayrıca faktörlerin birbiriyle arasındaki ilişki pozitif yönde düşük ve orta düzeyde iken bütün faktörler ölçeğin tamamıyla arasındaki ilişki yüksek düzeydedir. Bu ilişkiler faktörün ayrı bir özelliği ölçtüğü ve ölçeğin geneline hizmet ettiğini ölçeğin tutarlı bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Bu çalışma kapsamında toplanan test verileriyle ölçeğin güvenilirlik

katsayısı tekrardan hesaplanmıştır. SPSS analizi sonucunda ölçeğin Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı .870 olarak bulunmuştur. Bu değerler ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2007).

Verilerin Analizi

Araştırmada betimsel istatistikler, ilişkisiz örneklem t-testi ve ilişkisiz örneklem için tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Verilerin analizinde öncelikle parametrik test varsayımlarının karşılanıp karşılanmadığına bakılmıştır. Örneklem sayısının 30'dan fazla olması (Ross, 2004; Roscoe, 1975, Akt: Büyüköztürk ve diğerleri, 2008) ve verilerin normal dağılım göstermesi (Büyüköztürk, 2007) varsayımları sağlandığından parametrik testlerin uygulanabileceğine karar verilmiştir. Verilerin normal dağılımın tespitinde, örneklem büyüklüğü 50'den fazla olduğu (Büyüköztürk, 2007) için Kolmogorov-Smirnov testinden yararlanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda normal dağılım değerinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($p>.05$) anlaşılmıştır. Ayrıca Q-Q Plot grafik incelemesi sonucunda da verilerin normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Yapılan Levene testi sonuçları, ANOVA analizinin varsayımları arasında yer alan bağımlı değişkene ilişkin varyansların her bir örneklem için eşit dağıldığını ($p>.05$) göstermiştir. Grup varyanslarının eşit olduğu durumlarda, ortalama puanların çoklu karşılaştırılmasında LSD testi sıklıkla kullanılan testler arasında (Büyüköztürk, 2007) olduğu için bu testten yararlanılmıştır.

BULGULAR

Öğrencilerin Mobil Öğrenme Tutumları Ne Düzeydedir?

Ön lisans öğrencilerinin mobil öğrenmeye yönelik olan tutum düzeylerini belirlemek için betimsel testler uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 2’de sunulmuştur:

Tablo 2. Öğrencilerin mobil öğrenme tutumları

N	\bar{X}	ss	Min	Mak
429	67.05	12.75	28	105

Tablo 2 incelendiğinde, ön lisans öğrencilerin mobil öğrenme tutum ölçeğinden aldıkları ortalama puanın (\bar{X} =67.05) olduğu görülmektedir. Buna göre öğrencilerin mobil öğrenmeye yönelik tutumlarının olumlu olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin Mobil Öğrenme Tutumları Cinsiyete Göre Değişmekte midir?

Ön lisans öğrencilerinin mobil öğrenmeye yönelik olan tutumlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için ilişkisiz örneklem t-testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 3’te sunulmuştur:

Tablo 3. Mobil öğrenme tutumunun cinsiyete göre değişimi

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Kadın	74	69.46	13.24	427	1.791	.074
Erkek	355	66.55	12.60			

Tablo 3 incelendiğinde erkek öğrencilerin mobil öğrenme tutum puanlarının ortalaması (\bar{X} =69.46) kadın öğrencilerin ortalama puanlarına göre (\bar{X} =66.55) daha yüksek olmasına rağmen aradaki farkın anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır ($t_{(427)} = 1.791, p > .05$).

Öğrencilerin Mobil Öğrenme Tutumları Yaşa Göre Değişmekte midir?

Ön lisans öğrencilerinin mobil öğrenmeye yönelik olan tutumlarının yaşa göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için ilişkisiz örneklem için tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Yaşa göre mobil öğrenme tutum ölçeği puanları Tablo 4'te verilmiştir:

Tablo 4. Yaşa göre mobil öğrenme tutum ölçeği betimsel istatistikleri

Sıra	Yaş aralıkları	n	\bar{X}	ss
1	20'den küçük	205	66.66	12.63
2	21-23 arası	186	68.07	12.78
3	24-26 arası	23	64.00	12.22
4	26'dan büyük	15	64.40	14.54
Toplam		429	67.05	12.75

Tablo 4 incelendiğinde mobil öğrenmeye yönelik tutum puan ortalamasının en yüksek olduğu grubun 21-23 yaş aralığındaki öğrenciler ($\bar{X}=68.07$) iken, en düşük ortalama puanın ise 24-26 yaş aralığındaki öğrencilerin ($\bar{X}=64.00$) olduğu görülmektedir. Öğrencilerin yaşa göre mobil öğrenme tutum puanlarının anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Mobil öğrenme tutumunun yaşa göre değişimi

Varyans Kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p
Gruplar Arası	543.405	3	181.135	1.115	.343
Gruplar İçi	69039.467	425	162.446		
Toplam	69582.872	428			

Tablo 4 ve Tablo 5 incelendiğinde, öğrencilerin mobil öğrenme tutum puan ortalamalarının yaşa göre anlamlı farklılık göstermediği anlaşılmaktadır ($F_{(3,425)}=1.115$; $p>.05$).

Öğrencilerin Mobil Öğrenme Tutumları Sıfıfa Göre Değişmekte midir?

Ön lisans öğrencilerinin mobil öğrenmeye yönelik olan tutumlarının sınıfa göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için ilişkisiz örneklem t-testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 6'da sunulmuştur:

Tablo 6. Mobil öğrenme tutumunun sınıfa göre değişimi

Sınıf	N	\bar{X}	S	sd	t	p
1. Sınıf	234	66.25	11.85	427	-1.431	.153
2. Sınıf	195	68.02	13.72			

Tablo 6 incelendiğinde 2. sınıf öğrencilerinin mobil öğrenme puanlarının ortalaması (\bar{X} = 68.02) 1. sınıf öğrencilerinin ortalama puanlarına göre (\bar{X} =66.25) daha yüksek olmasına rağmen aradaki farkın anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır ($t_{(427)} = -1.431, p > .05$).

Öğrencilerin Mobil Öğrenme Tutumları Akıllı Telefon Kullanım Alışkanlıklarına Göre Değişmekte midir?

Ön lisans öğrencilerinin mobil öğrenmeye yönelik olan tutumlarının akıllı telefon kullanım alışkanlıklarına (yanında şarj aleti ya da taşınabilir güç kaynağı taşıma, sabah uyanır uyanmaz akıllı telefonunu kontrol etme, gece uyumadan önce akıllı telefonunu kontrol etme) göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için ilişkisiz örneklem t-testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 7'de sunulmuştur:

Tablo 7. Mobil öğrenme tutumunun akıllı telefon kullanım alışkanlıklarına göre değişimi

Akıllı telefon kullanım alışkanlıkları	Durum	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Yanında şarj aleti ya da taşınabilir güç kaynağı taşıma	Evet	130	70.81	12.60	425	4.094	.000
	Hayır	297	65.40	12.54			
Uyanır uyanmaz akıllı telefonunu kontrol etme	Evet	288	68.30	13.11	426	2.928	.004
	Hayır	140	64.48	11.63			
Gece uyumadan önce akıllı telefonunu kontrol etme	Evet	337	68.07	12.65	425	3.281	.001
	Hayır	90	63.16	12.54			

Tablo 7 incelendiğinde yanında şarj aleti ya da taşınabilir güç kaynağı taşıyan öğrencilerin mobil öğrenme tutum puanlarının ortalamasının (\bar{X} = 70.81), taşımayan öğrencilerin ortalama puanlarına göre (\bar{X} =65.40) anlamlı derecede daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır ($t_{(425)}= 4.094$, $p<.05$).

Ayrıca uyanır uyanmaz akıllı telefonunu kontrol eden öğrencilerin mobil öğrenme tutum puanlarının ortalamasının (\bar{X} = 68.30), kontrol etmeyen öğrencilerin ortalama puanlarına göre (\bar{X} =64.48) anlamlı derecede daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır ($t_{(426)}= 2.928$, $p<.05$).

Benzer olarak, gece uyumadan önce akıllı telefonunu kontrol eden öğrencilerin mobil öğrenme tutum puanlarının ortalamasının (\bar{X} = 68.07), etmeyen öğrencilerin ortalama puanlarına göre (\bar{X} =63.16) anlamlı derecede daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır ($t_{(425)}= 3.281$, $p<.05$).

Öğrencilerin Mobil Öğrenme Tutumları Akıllı Telefon Kullanım Amaçlarına Göre Değişmekte midir?

Ön lisans öğrencilerinin mobil öğrenmeye yönelik olan tutumlarının akıllı telefon kullanım amaçlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için ilişkisiz örneklem t-testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 8’de sunulmuştur:

Tablo 8. Mobil öğrenme tutumunun akıllı telefon kullanım amaçlarına göre değişimi

Kullanım Amacı	Durum	N	\bar{X}	S	sd	t	p																																																																				
Sosyal ağlara bağlanmak	Evet	392	67.38	12.82	425	1.602	.110																																																																				
	Hayır	35	63.77	11.89				Oyun oynamak	Evet	269	67.45	13.23	425	.904	.366	Hayır	158	66.30	11.88	Haberleri takip etmek	Evet	358	67.62	12.85	424	1.941	.053	Hayır	68	64.35	11.92	Ödev araştırma yapmak	Evet	356	67.52	12.72	423	2.075	.039	Hayır	69	64.07	12.25	Alışveriş yapmak	Evet	240	68.08	12.98	424	1.976	.049	Hayır	186	65.62	12.38	Müzik dinlemek	Evet	397	67.55	12.73	426	2.983	.003	Hayır	31	60.52	11.36	Video izlemek	Evet	379	67.52	12.52	421	2.091	.037
Oyun oynamak	Evet	269	67.45	13.23	425	.904	.366																																																																				
	Hayır	158	66.30	11.88				Haberleri takip etmek	Evet	358	67.62	12.85	424	1.941	.053	Hayır	68	64.35	11.92	Ödev araştırma yapmak	Evet	356	67.52	12.72	423	2.075	.039	Hayır	69	64.07	12.25	Alışveriş yapmak	Evet	240	68.08	12.98	424	1.976	.049	Hayır	186	65.62	12.38	Müzik dinlemek	Evet	397	67.55	12.73	426	2.983	.003	Hayır	31	60.52	11.36	Video izlemek	Evet	379	67.52	12.52	421	2.091	.037	Hayır	44	63.30	14.08								
Haberleri takip etmek	Evet	358	67.62	12.85	424	1.941	.053																																																																				
	Hayır	68	64.35	11.92				Ödev araştırma yapmak	Evet	356	67.52	12.72	423	2.075	.039	Hayır	69	64.07	12.25	Alışveriş yapmak	Evet	240	68.08	12.98	424	1.976	.049	Hayır	186	65.62	12.38	Müzik dinlemek	Evet	397	67.55	12.73	426	2.983	.003	Hayır	31	60.52	11.36	Video izlemek	Evet	379	67.52	12.52	421	2.091	.037	Hayır	44	63.30	14.08																				
Ödev araştırma yapmak	Evet	356	67.52	12.72	423	2.075	.039																																																																				
	Hayır	69	64.07	12.25				Alışveriş yapmak	Evet	240	68.08	12.98	424	1.976	.049	Hayır	186	65.62	12.38	Müzik dinlemek	Evet	397	67.55	12.73	426	2.983	.003	Hayır	31	60.52	11.36	Video izlemek	Evet	379	67.52	12.52	421	2.091	.037	Hayır	44	63.30	14.08																																
Alışveriş yapmak	Evet	240	68.08	12.98	424	1.976	.049																																																																				
	Hayır	186	65.62	12.38				Müzik dinlemek	Evet	397	67.55	12.73	426	2.983	.003	Hayır	31	60.52	11.36	Video izlemek	Evet	379	67.52	12.52	421	2.091	.037	Hayır	44	63.30	14.08																																												
Müzik dinlemek	Evet	397	67.55	12.73	426	2.983	.003																																																																				
	Hayır	31	60.52	11.36				Video izlemek	Evet	379	67.52	12.52	421	2.091	.037	Hayır	44	63.30	14.08																																																								
Video izlemek	Evet	379	67.52	12.52	421	2.091	.037																																																																				
	Hayır	44	63.30	14.08																																																																							

Tablo 8 incelendiğinde akıllı telefonunu sosyal ağlara bağlanmak için kullanan öğrencilerin mobil öğrenme tutum puanlarının ortalamasının ($\bar{X}= 67.38$), bu amaçla kullanmayan öğrencilerin ortalama puanlarına göre ($\bar{X}=63.77$) daha yüksek olmasına rağmen aradaki farkın anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır ($t_{(425)}= 1.602, p>.05$).

Akıllı telefonunu oyun oynamak için kullanan öğrencilerin mobil öğrenme tutum puanlarının ortalamasının (\bar{X} = 67.45), bu amaçla kullanmayan öğrencilerin ortalama puanlarına göre (\bar{X} =66.30) daha yüksek olmasına rağmen, aradaki farkın anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır ($t_{(425)}= .904, p>.05$).

Akıllı telefonunu haberleri takip etmek için kullanan öğrencilerin mobil öğrenme tutum puanlarının ortalamasının (\bar{X} = 67.62), bu amaçla kullanmayan öğrencilerin ortalama puanlarına göre (\bar{X} =64.35) daha yüksek olmasına rağmen, aradaki farkın anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır ($t_{(424)}= 1.941, p>.05$).

Akıllı telefonunu ödev/araştırma yapmak için kullanan öğrencilerin mobil öğrenme tutum puanlarının ortalamasının (\bar{X} = 67.52), bu amaçla kullanmayan öğrencilerin ortalama puanlarına göre (\bar{X} =64.07) daha yüksek olmasına rağmen, aradaki farkın anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır ($t_{(423)}= 2.075, p>.05$).

Akıllı telefonunu alışveriş yapmak için kullanan öğrencilerin mobil öğrenme tutum puanlarının ortalamasının (\bar{X} = 68.08), bu amaçla kullanmayan öğrencilerin ortalama puanlarına göre (\bar{X} =65.62) daha yüksek olmasına rağmen, aradaki farkın anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır ($t_{(424)}= 1.976, p>.05$).

Akıllı telefonunu müzik dinlemek için kullanan öğrencilerin mobil öğrenme tutum puanlarının ortalaması (\bar{X} = 67.55), bu amaçla kullanmayan öğrencilerin ortalama puanlarına göre (\bar{X} =60.52) anlamlı derecede daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır ($t_{(426)}= 2.983, p<.05$).

Akıllı telefonunu video izlemek için kullanan öğrencilerin mobil öğrenme tutum puanlarının ortalamasının (\bar{X} = 67.52), bu amaçla kullanmayan öğrencilerin ortalama puanlarına göre (\bar{X} =63.30) daha yüksek olmasına rağmen, aradaki farkın anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır ($t_{(421)}= 2.091, p>.05$).

Öğrencilerin Mobil Öğrenme Tutumları Akıllı Telefon Kullanım Süresine Göre Değişmekte midir?

Ön lisans öğrencilerinin mobil öğrenmeye yönelik olan tutumlarının akıllı telefon kullanım süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için ilişkisiz örneklemeler için tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Akıllı telefon kullanım süresine göre mobil öğrenme tutum ölçeği puanları Tablo 9’da verilmiştir:

Tablo 9. Akıllı telefon kullanım süresine göre mobil öğrenme tutum ölçeği betimsel istatistikleri

Sıra	Akıllı telefon kullanım süresi	n	\bar{X}	ss
1	1 yıldan az	20	60.40	12.97
2	1-2 yıl arası	24	65.94	10.94
3	2-3 yıl arası	47	65.79	14.92
4	3-4 yıl arası	77	69.38	13.17
5	4-5 yıl arası	84	66.39	11.72
6	5 yıldan fazla	176	67.72	12.37
Toplam		428	67.10	12.72

Tablo 9 incelendiğinde mobil öğrenmeye yönelik tutum puan ortalamasının en yüksek olduğu grubun 3-4 yıl arasında akıllı telefon kullanan öğrenciler ($\bar{X}=69.38$) iken, en düşük ortalamasının ise 1 yıldan az zamandır akıllı telefon kullanan öğrencilerin ($\bar{X}=60.40$) olduğu görülmektedir. Öğrencilerin akıllı telefon kullanım sürelerine göre mobil öğrenme tutum puanlarının anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. Mobil öğrenme tutumunun akıllı telefon kullanım süresine göre değişimi

Varyans Kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p
Gruplar Arası	1517.937	5	303.587	1.896	.094
Gruplar İçi	67577.540	422	160.136		
Toplam	69095.477	427			

Tablo 9 ve Tablo 10 incelendiğinde, öğrencilerin mobil öğrenme tutum puan ortalamalarının akıllı telefon kullanım sürelerine göre anlamlı farklılık göstermediği anlaşılmıştır ($F_{(5-422)} = 1.896$; $p > .05$).

Öğrencilerin Mobil Öğrenme Tutumları Akıllı Telefonunu Günlük Kontrol Etme Sayısına Göre Değişmekte midir?

Ön lisans öğrencilerinin mobil öğrenmeye yönelik olan tutumlarının akıllı telefonunu günlük kontrol etme sayısına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için ilişkisiz örneklem için tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Günlük akıllı telefonuna kontrol etme sayısına göre mobil öğrenme tutum ölçeği puanları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Günlük akıllı telefonuna kontrol etme sayısına göre mobil öğrenme tutum ölçeği betimsel istatistikleri

Sıra	Günlük akıllı telefonunu kontrol etme sayısı	n	\bar{X}	ss
1	1-19 kez arası	114	63.28	11.73
2	20-39 kez arası	79	67.37	11.59
3	40-59 kez arası	74	68.78	12.21
4	60-79 kez arası	57	69.74	13.64
5	80-99 kez arası	21	69.10	11.39
6	100 ve üzeri kez	80	69.18	13.50
Toplam		425	67.26	12.57

Tablo 11 incelendiğinde mobil öğrenmeye yönelik tutum puan ortalamasının en yüksek olduğu grubun günlük 60-79 kez akıllı telefonunu kontrol eden öğrenciler ($\bar{X} = 69.74$)

iken, en düşük ortalamanın ise 1-19 kez akıllı telefonunu kontrol eden öğrencilerin ($\bar{X}=63.28$) olduğu görülmektedir. Öğrencilerin akıllı telefonunu günlük kontrol etme sayısına göre mobil öğrenme tutum puanlarının anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12. Mobil öğrenme tutumunun günlük akıllı telefonu kontrol etme sayısına göre değişimi

Varyans Kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı farklılık
Gruplar Arası	2691.685	5	538.337	3.504	.004	1-2, 1-3, 1-4,
Gruplar İçi	64368.325	419	153.624			1-5, 1-6
Toplam	67060.009	424				

Tablo 11 ve Tablo 12 incelendiğinde, öğrencilerin mobil öğrenme tutum puan ortalamalarının akıllı telefonunu günlük kontrol etme sayısına göre anlamlı farklılık gösterdiği anlaşılmıştır ($F_{(5-419)}= 3.504$; $p<.05$). Farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığının belirlenmesi uygulanan için LSD testi sonuçlarına göre, akıllı telefonunu günlük 1-19 kez kontrol eden öğrencilerin, mobil öğrenme tutumları daha fazla kez kontrol eden tüm gruplara göre anlamlı derecede daha düşüktür.

SONUÇLAR ve TARTIŞMA

Bu araştırmada ön lisans öğrencilerinin mobil öğrenmeye yönelik tutumlarının belirlenmesi ve mobil öğrenme tutumlarının cinsiyet, yaş, sınıf, akıllı telefon kullanım alışkanlıkları, akıllı telefon kullanım amaçları, akıllı telefon kullanım süreleri ve günlük akıllı telefonu kontrol etme sayılarına göre nasıl değişiklik gösterdiği belirlenmeye çalışılmıştır. Yapılan analizler sonucunda ön lisans öğrencilerinin, mobil öğrenmeye yönelik tutumlarının olumlu olduğu anlaşılmıştır. Bu sonuç yürütülen benzer çalışmalar tarafından desteklenmektedir (Al-Fahad, 2009; Cheon ve diğerleri, 2012; Çavuş ve Uzunboylu, 2009; Elçiçek ve Bahçeci, 2015; Jaradat, 2014; Kantaroğlu, 2017; Kutluk

ve Gülmez, 2014; Küle, 2012; Lin ve Lin, 2016; Sağır ve Göksu, 2015; Saraç, 2014; Sur, 2011). Bu araştırmanın örneklemini sadece akıllı telefon sahibi olan öğrencilerden oluşmaktadır. Özellikle sosyal medya kullanımı akıllı telefonları gençler için vazgeçilmez bir araç haline getirmiştir (Demir ve Akpınar, 2016). Akıllı telefonun günümüz öğrencileri için ifade ettiği anlam göz önüne alındığında, öğrencilerin akıllı telefon sahibi olmalarının mobil öğrenme tutumunun olumlu çıkmasında etkili olabileceği söylenebilir.

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, mobil öğrenmeye yönelik tutum cinsiyete göre farklılık göstermemektedir. Mobil öğrenmeye yönelik erkek ve kadın öğrencilerin birbirine yakın tutuma sahip oldukları anlaşılmıştır. Benzer olarak Çavuş (2011), Al-Emran, Elsherif ve Shaalan (2016), Sağır ve Göksu (2015) ile Elçiçek ve Bahçeci (2015) erkek ve kadın öğrencilerin mobil öğrenmeye yönelik olan tutumlarının birbirine yakın olduğunu ve aralarında anlamlı farklılık olmadığını belirtmektedir. Alanyazında mobil öğrenme tutumunun cinsiyete göre farklılık gösterdiğini belirten çalışmaya rastlanmamıştır. Bu sonuç yapılan çalışmaların sonucunu desteklemektedir.

Ön lisans öğrencilerinin mobil öğrenmeye yönelik tutumlarının yaş değişkenine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Farklı yaş gruplarında yer alan katılımcılar mobil öğrenmeye yönelik yakın tutumlara sahiptirler. Mobil teknolojiler yaş, kültür, ekonomik durum vb. gibi farklı kategorilerde bile çok geniş bir yelpazede kullanıcı sayısına sahiptir. Farklı yaş gruplarındaki öğrenciler arasında mobil öğrenme tutumu bakımından fark çıkmaması, mobil öğrenmenin geniş bir yaş aralığında kullanılabilmesinin kanıtıdır. Benzer bir sonuca ulaşan Al-Emran, Elsherif ve Shaalan (2016), Elçiçek ve Bahçeci (2015) ve Sağır ve Göksu (2015) öğrenci yaşının mobil öğrenme tutumunu değiştirmedini belirtmektedir.

Araştırmada öğrencilerin mobil öğrenme tutumlarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre farklılık göstermediği anlaşılmıştır. Elçiçek ve Bahçeci (2015) ve Sağır ve Göksu'nun (2015) çalışmaları bu sonuçla paralellik göstermektedir. Bu çalışmalarda da benzer olarak, sınıf düzeyine göre mobil öğrenme tutumunun farklılaşmadığı belirtilmektedir. Yapılan alanyazın taramasında öğrenim görülen sınıfın mobil öğrenme

tutumunu farklılaştırdığı sonucuna ulaşan çalışmaya rastlanmamıştır. Elçiçek ve Bahçeci (2015) eğitim süresi 2 yıl olan ön lisans öğrencileriyle, Sağır ve Göksu (2015) ise eğitim süresi 4 yıl olan öğretmen adaylarıyla çalışmışlardır. Farklı eğitim sürelerine sahip örneklerde mobil öğrenme tutumunun değişmemesi önemli bir bulgudur. Ayrıca mobil öğrenme tutumunun yaş ve öğrenim görülen sınıfa göre farklılık göstermemesi birbirini destekleyen sonuçlardır.

Araştırmada ön lisans öğrencilerinin akıllı telefon kullanım alışkanlıklarının mobil öğrenme tutumlarını değiştirip değiştirmediğine bakılmıştır. Buna göre, yanında şarj aleti ya da taşınabilir güç kaynağı taşıyan öğrenciler, uyanır uyanmaz akıllı telefonun kontrol eden öğrenciler ve gece uyumadan önce akıllı telefonunu kontrol eden öğrencilerin mobil öğrenme tutumları bunları yapmayanlara göre anlamlı derecede olumludur. Bu alışkanlıklara sahip olan öğrencilerin, mobil teknolojiyi daha yoğun kullandıkları ve mobil teknolojilere daha hâkim oldukları söylenebilir. Bu sonuç mobil cihazları daha çok kullanan öğrencilerin, mobil öğrenmeye yönelik daha olumlu tutuma sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir. Alanyazında akıllı telefon kullanım alışkanlıklarıyla mobil öğrenme tutumlarını inceleyen benzer bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Araştırmada öğrencilerin akıllı telefon kullanım amaçlarının mobil öğrenme tutumu üzerinde farklılaşmaya neden olup olmadığı incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar, müzik dinlemek için akıllı telefon kullanan öğrencilerin mobil öğrenme tutumlarının anlamlı derecede olumlu olduğunu göstermiştir. Sosyal ağlara bağlanmak, oyun oynamak, haberleri takip etmek, ödev / araştırma yapmak, alışveriş yapmak ve video izlemek amacıyla akıllı telefon kullanmanın mobil öğrenme tutumunu farklılaştırmadığı anlaşılmıştır. Alanyazında mobil öğrenme tutumuyla akıllı telefon kullanım amaçlarını inceleyen bir çalışma bulunmamaktadır. Ancak Sabah (2016) çalışmasında, mobil servisleri (akademik takvim, ders kaydı işlemleri, video / MP3 ve sesli dersler dinlemek, eğitim materyallerinin dijital kopyasına ulaşmak, sınav saati ve sonuçlarını takip etmek) kullanmanın mobil öğrenmeyi kabullenme konusunda etkili olduğunu belirtmektedir.

Araştırmada elde edilen bir diğer sonuç, akıllı telefon kullanım süresinin mobil öğrenme tutumu üzerinde farklılaşmaya neden olmadığıdır. Mobil teknolojiler her yaş grubundan kullanıcılar için kolay öğrenilebilir niteliktedir. Bu nedenle mobil teknolojileri kullanmayı öğrenmek ya da uzmanlaşmak için uzun süre çaba harcamaya gerek yoktur. Nitekim araştırmada da akıllı telefon kullanım süresinin mobil öğrenme tutumunu değiştirmedeği görülmüştür. Ancak mobil öğrenme tutumunun akıllı telefonunu günlük kontrol etme sayısına göre farklılaştığı görülmüştür. Buna göre, akıllı telefonunu günlük 1-19 kez kontrol edenlerin mobil öğrenme tutumları, daha çok kez kontrol eden tüm gruplardan anlamlı derecede daha düşüktür. Üniversite öğrencilerinin mobil öğrenme konusundaki farkındalık ve algılarını incelemeyi amaçlayan Sabah (2016) çalışmasının sonucunda, mobil cihaz kullanımı konusunda uzman olanların mobil öğrenmeyi yararlı ve kullanımı kolay olarak algıladıklarını belirtmektedir. Buradan hareketle, akıllı telefonu daha fazla yıl kullanmaya göre, gün içerisinde daha yoğun kullanmanın, mobil öğrenmeye yönelik tutumu olumlu şekilde değiştirdiği söylenebilir.

Araştırma sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde, öğrenenlerin mobil öğrenme tutumlarının olumlu olduğu ve bu tutumun çalışmada incelenen pek çok değişken bakımından farklılık oluşturmadığı göze çarpmaktadır. Olumlu tutumun bu değişkenler bakımından farklılık göstermemesi, mobil öğrenmenin farklı özelliklere sahip öğrencilerle uygulanabileceğine işaret etmektedir. Bu sonuç öğrencilerin mobil öğrenmeye hazır oldukları ve günümüzde ve gelecekte mobil öğrenmenin öğrenciler tarafından kabul göreceği şeklinde yorumlanabilir.

ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen sonuçlar dikkate alınarak, aşağıdaki öneriler getirilmiştir:

- Araştırma sonucunda yaş grupları arasında mobil öğrenme tutumu bakımında fark çıkmamıştır. Bu araştırmada ön lisans düzeyi örnekleme oluşturmaktadır. İleride yapılacak çalışmalarda, farklı yaş gruplarını içeren eğitim düzeylerinde (yetişkin eğitimi ya da örgün eğitimin farklı düzeyleri gibi) benzer çalışmalar tekrarlanabilir.

- Araştırmada öğrencilerin akıllı telefon kullanımıyla ilgili özellikleri üzerine odaklanılmıştır. Yapılacak çalışmalarda öğrencilerin akıllı telefonlarının donanımsal ve teknik özellikleri de incelenebilir.
- Bu araştırmanın örneklemini mobil öğrenme deneyimine sahip olmayan öğrenciler oluşturmuştur. Mobil öğrenme deneyimine sahip öğrencilerle benzer bir çalışma yürütülebilir.
- Öğrenim görülen sınıfın mobil öğrenme tutumunu farklılaşdırmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma ön lisans programlarında öğrenim gören öğrenciler üzerinde yürütülmüştür. İleride yapılacak çalışmalarda, lisans / lisansüstü öğrencilerinin sınıf düzeyine göre mobil öğrenme tutumları incelenebilir.
- Mobil öğrenme tutumunun daha derinlemesine incelenmesi ya da farklı boyutlarının da ortaya çıkarılabilmesi için nitel yöntemde çalışmalar yürütülebilir.
- Ülkemizde yürütülen FATİH projesi mobil öğrenme için gerekli altyapıyı sağlamayı amaçlamaktadır. Bu potansiyel dikkate alınarak, FATİH projesinin yürütüldüğü eğitim düzeyindeki öğrencilere yönelik çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Ağca, R. K., ve Bağcı, H. (2013). Eğitimde mobil araçların kullanımına ilişkin öğrenci görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 295–302.
- Al-Emran, M., Elsherif, H. M., ve Shaalan, K. (2016). Investigating attitudes towards the use of mobile learning in higher education. *Computers in Human Behavior*, 56, 93–102. <http://doi.org/10.1016/j.chb.2015.11.033>
- Al-Fahad, F. N. (2009). Students' attitudes and perceptions towards the effectiveness of mobile learning in King Saud University, Saudi Arabia. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 8(2), 111-119.
- Anderson, J., Franklin, T., Yinger, N., Sun, Y., ve Geist, E. (2013, Eylül). Going mobile: Lessons learned from introducing tablet PCs into the business classroom. *The Clute Institute International Academic Conference' da* sunulan bildiri. Las Vegas: Amerika Birleşik Devletleri
- Bae, S. M. (2017). The relationship between the type of smartphone use and smartphone dependence of Korean adolescents: National survey study. *Children and Youth Services Review*, 81, 207-211
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çavuş, N. (2011). Investigating mobile devices and LMS integration in higher education: Student perspectives. *Procedia Computer Science*, 3, 1469–1474. <http://doi.org/10.1016/j.procs.2011.01.033>
- Çavuş, N., ve Uzunboylu, H. (2009). Improving critical thinking skills in mobile learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 434–438. <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.078>
- Cheon, J., Lee, S., Crooks, S. M., ve Song, J. (2012). An investigation of mobile learning readiness in higher education based on the theory of planned behavior. *Computers & Education*, 59(3), 1054–1064. <http://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.04.015>
- Corbell, J. R., ve Valdes-Corbell, M. E. (2007). Are u ready for mobile learning?

Educause Quarterly, (2), 51–58.

- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston: Pearson Education.
- Çelik, A. (2013). M-öğrenme tutum ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik analizleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 172–185.
- Davis, F. D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly*, 319–340.
- Demir, K., ve Akpınar, E. (2016). Mobil öğrenmeye yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 6(1), 59-79.
- Elçiçek, M., ve Bahçeci, F. (2015). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin mobil öğrenmeye yönelik tutumlarının incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 16–33.
- Fraenkel, J. R., ve Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- Furió, D., Juan, M. C., Seguí, I., & Vivó, R. (2015). Mobile learning vs. traditional classroom lessons: a comparative study. *Journal of Computer Assisted Learning*, 31(3), 189-201.
- Garcia-Cabot, A., de-Marcos, L., ve Garcia-Lopez, E. (2015). An empirical study on m-learning adaptation: Learning performance and learning contexts. *Computers & Education*, 82, 450-459.
- Georgieva, E., Smrikarov, A., ve Georgiev, T. (2005). A general classification of mobile learning systems. *International conference on computer systems and technologies-CompSysTech*, 8, 14–16
- Gimenez López, J. L., Magal Royo, T., Laborda, J. G., ve Garde Calvo, F. (2009). Methods of adapting digital content for the learning process via mobile devices. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 2673–2677.
<http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.472>
- Gökçearslan, Ş., Solmaz, E., ve Kukul, V. (2005). Mobil öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk ölçeği: Bir uyarılama çalışması. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 7(1), 143-157.
- Hendel-Giller, R., ve Stepich, D. A. (2007). Diane King: Rapid design approach to designing instruction. İçinde P. A. Ertmer ve J. Quinn (Ed.), *The ID casebook*:

Case studies in instructional design (s. 201–205). Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Homan, S., ve Wood, K. (2003). Taming the mega-lecture: wireless quizzing. *Syllabus Magazine*, 7–8.

Jaradat, R. M. (2014). Students' attitudes and perceptions towards using m-learning for French language learning: A case study on Princess Nora University. *Int. J. Learn. Man. Sys*, 2(1), 33–44.

Jeno, L. M., Grytnes, J. A., ve Vandvik, V. (2017). The effect of a mobile-application tool on biology students' motivation and achievement in species identification: A Self-Determination Theory perspective. *Computers & Education*, 107, 1-12.

Kantaroğlu, T. (2017). *İşletme fakültesi ve eğitim fakültesi öğrencilerinin mobil öğrenmeye yönelik tutumlarının karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Khwaileh, F. M., ve AlJarrah, A. A. (2010). Graduate students' perceptions toward mobile-learning (m-Learning) at the University of Jordan. *Instr. Technol*, 7(10), 15–23.

Köse, U., Koç, D., ve Yücesoy, S. A. (2013). An augmented reality based mobile software to support learning experiences in computer science courses. *Procedia Computer Science*, 25, 370–374. <http://doi.org/10.1016/j.procs.2013.11.045>

Kutluk, F. A., ve Gülmez, M. (2014). A Research about Mobile Learning Perspectives of University Students who have Accounting Lessons. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 291–297. <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.210>

Küle, G. (2012). *Pazarlama yönetimi dersini alan öğrencilerin mobil öğrenme algularının belirlenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Lan, Y.-F., ve Sie, Y.-S. (2010). Using RSS to support mobile learning based on media richness theory. *Computers & Education*, 55(2), 723–732. <http://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.03.005>

Lee, Y. K., Chang, C. T., Lin, Y., ve Cheng, Z. H. (2014). The dark side of smartphone usage: Psychological traits, compulsive behavior and technostress. *Computers in Human Behavior*, 31, 373-383.

Liaw, S.-S., ve Huang, H.-M. (2011). Exploring learners' acceptance toward mobile learning. *Technology acceptance in education*. Springer.

- Lin, Y. T., ve Lin, Y. C. (2016). Effects of mental process integrated nursing training using mobile device on students' cognitive load, learning attitudes, acceptance, and achievements. *Computers in Human Behavior*, 55, 1213-1221.
- Martin, F., ve Ertzberger, J. (2013). Here and now mobile learning: An experimental study on the use of mobile technology. *Computers & Education*, 68, 76–85. <http://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.04.021>
- Matias, A., ve Wolf, D. F. (2013). Engaging students in online courses through the use of mobile technology. *Cutting-Edge Technologies in Higher Education*, (6), 115–142.
- Niazi, R. (2007). *Desing and implementation of a device-independent platform for mobile learning*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). The University of Guelph, Canada.
- Oberg, A., ve Daniels, P. (2013). Analysis of the effect a student-centred mobile learning instructional method has on language acquisition. *Computer Assisted Language Learning*, 26(2), 177–196.
- Ozan, O. (2013). *Bağlantıcı mobil öğrenme ortamlarında yönlendirici destek*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Peters, K. (2007). m-Learning: Positioning educators for a mobile, connected future. *International Journal Of Research in Open and Distance Learning*, 8(2), 1–17.
- Rau, P.-L. P., Gao, Q., ve Wu, L.-M. (2008). Using mobile communication technology in high school education: Motivation, pressure, and learning performance. *Computers & Education*, 50(1), 1–22. <http://doi.org/10.1016/j.compedu.2006.03.008>
- Sabah, N. M. (2016). Exploring students' awareness and perceptions: Influencing factors and individual differences driving m-learning adoption. *Computers in Human Behavior*, 65, 522-533.
- Sağır, F., ve Göksu, H. (2015, Aralık). Öğretmen adaylarının mobil eğitim uygulamalarına yönelik tutumları : K.K.T.C örneği. *VI. Eğitim Yönetimi Forumu*. KKTC.
- Saraç, A. (2014). *Yeni bir eğitim platformu olarak mobil öğrenme ortamları için uygulama geliştirmenin önemi ve öğretim teknolojü adaylarının algıları üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Saran, M., Seferoğlu, G., ve Çağıltay, K. (2009). Mobile assisted language learning: English pronunciation at learners' fingertips. *Eurasian Journal of Educational Research*, (34), 97-114.
- Seilhamer, B., C., Bennett, R., L., ve Bauer, S. (2015). Students' mobile learning practices in higher education: A multi-year survey research study. *Educause Review Online*. 15 Mayıs 2017 tarihinde <http://er.educause.edu/articles/2015/6/students-mobile-learning-practices-in-higher-education-a-multiyear-study> adresinden erişilmiştir.
- Shuler, C., Winters, N., ve West, M. (2013). The future of mobile learning: Implications for policy makers and planners. *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO)*, 7-35.
- Semertzidis, K. (2013). *Mobile application development to enhance higher education lectures*. MsC Thesis. University of York.
- Statista. (2017). 18 Haziran 2017 tarihinde <https://www.statista.com/statistics/330695/number-of-smartphone-users-worldwide/> adresinden erişilmiştir.
- Sur, E. (2011). *Mobil öğrenme ve web destekli öğrenme yöntemlerinin karşılaştırılması (Sinop Üniversitesi Gerze Meslek Yüksekokulu'nda bir uygulama)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Bilişim Enstitüsü, Ankara.
- Sung, E., ve Mayer, R. E. (2013). Online multimedia learning with mobile devices and desktop computers: An experimental test of Clark's methods-not-media hypothesis. *Computers in Human Behavior*, 29(3), 639-647.
- Trifonova, A. ve Ronchetti, M. (2003). Where is mobile learning going?. *E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education*, 1, 1794-1801.
- TÜİK. (2016). 19 Temmuz 2017 tarihinde <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=21779> adresinden erişilmiştir.

SUMMARY

Today, mobile devices, the products of mobile technology, are used by every segment of society. Social media and internet connection have allowed extensive usage of mobile technologies especially among university students. The fact that university campuses have wireless connection infrastructures makes higher education more advantageous for the integration of mobile learning. However, this integration cannot be successful unless the most appropriate design is not offered to students even though higher education institutions have the necessary infrastructure available. Therefore, it is vital to identify student views on mobile learning and their attitudes towards the concept. Attitudes are individuals' tendencies to display positive or negative behaviors towards a situation or an event. Attitudes towards an innovation are determinative factors for adopting the innovation. Hence, student attitudes towards new technologies will positively or negatively affect the effective and efficient use of these technologies in the classroom. This means student attitudes towards mobile learning will affect the success of using mobile learning in education. As a matter of fact, researchers emphasize the significance of taking student attitudes into consideration while designing mobile learning environments. Identification of mobile learning attitudes will present learners' and educators' states of readiness and guide the implementers. This study aimed to identify the mobile learning attitudes of associate degree students and investigate the variance in their attitudes based on different variables.

The study was designed by using the survey model. Study participants were composed of 429 associate degree students attending Ahi Evran University Technical Sciences Vocational College. Mobile Learning Attitudes Scale and Personal Information Form were used in the study as data collection tools to determine student attitudes towards mobile learning.

Results of analyses showed that associate degree students had positive attitudes towards mobile learning. Another finding revealed that attitudes towards mobile learning did not differ according to gender. It was also determined that age did not significantly affect associate degree students' attitudes towards mobile learning. The study also found that students' attitudes towards mobile learning did not change according to school year. The study also examined whether associate degree students' habits for smart phone use changed their attitudes towards mobile learning. According to results, students who habitually carry chargers or power banks, mobile learning attitudes of students who immediately check their smart phones as soon as they wake up and students who check their phones right before sleep were significantly more positive compared to the mobile learning attitudes of students who did not have these habits. The study also investigated the effects of smart phone use purpose on mobile learning attitudes. Obtained results revealed that students who used smart phones to listen to music had significantly more positive attitudes towards mobile learning. However, it was found that purposes for smart phone use such as connecting to social media outlets, playing games, following the news, doing research/homework, doing online shopping and watching videos had no effect on mobile learning attitudes. Another finding of the study showed that period of smart phone use had no effect on mobile learning attitudes. However, it was found that mobile learning attitudes changed according to the number of times students check their smart phones in a day. Based on research

results in general, the study presents readiness for mobile learning on the part of students and shows that mobile learning will be accepted by students in the future.

**MEB Ortaöğretim 11. Sınıf Biyoloji Ders Kitabının
Bilimsel İçerik Bakımından İncelenmesi***

**An Investigation of the 11th Grade Biology Text Book
of National Education Ministry (MEB) with regards to
Scientific Content**

Ertunç GÜNDÜZ¹, Mehmet YILMAZ², Osman ÇİMEN³, Uğur ŞEN⁴

¹Hacettepe Üniversitesi, Fen Fakültesi, Biyoloji Bölümü,
ertuncg@hacettepe.edu.tr

²Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi
Bölümü,
fbmyilmaz@gmail.com

³Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi
Bölümü,
osman.cimen@gmail.com

⁴Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi
Bölümü,
ugursenn@gmail.com

Makalenin Geliş Tarihi: 13.04.2017

Yayına Kabul Tarihi: 11.10.2017

ÖZ

Ders kitaplarında bilimsel içeriğin uygun olması öğrencilerde kavram yanlışlarının oluşmasının engellenmesi ve bilimsel temelin eksiksiz yapılandırılması bakımından önemlidir. Bu noktadan hareketle MEB 11. sınıf biyoloji ders kitabının bilimsel içerik bakımından incelenmesi amaç edinilmiştir. Çalışma kapsamında MEB 11. sınıf biyoloji ders kitabı iki biyoloji alan uzmanı tarafından incelenmiş, kitapta yer alan bilimsel içerik; eksik bilgi, yanlış bilgi, yanlış anlamlandırma gibi ölçütlere göre değerlendirilmiştir. İnceleme sonuçları ünite ve bölümlere göre kategorize edilerek verilmiştir. Çalışma sonunda canlılarda enerji dönüşümleri, insan fizyolojisi ünitelerinde ve bölüm değerlendirme sorularında bilimsel yanlışlıklar ve ifade eksiklikleri belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Ders Kitapları, Kitap İnceleme, Bilimsel İçerik, Biyoloji, Kavram Yanılgısı

*Bu çalışma, Uluslararası Çağdaş Eğitim Araştırmaları Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

ABSTRACT

The suitability of scientific content of a text book is of great importance to obviate the misconceptions and establish a solid scientific structure. Starting from that point this study was initiated to investigate the 11th grade Ministry of Education biology text book with regards to scientific content. The book was evaluated according to scientific content, misconceptions and erroneous or insufficient information by two experts in the field. The results were categorized according to units and chapters. The study revealed the presents of scientific mistake and errors in energy conversion of organisms, human physiology and the evaluation questions.

Keywords: Textbooks, Textbooks Evaluation, Scientific Content, Biology Misconception,

GİRİŞ

Fen bilimlerinde kavram öğretiminin önemli bir yeri bulunmaktadır. Fizik, kimya ve diğer bilimlerle karşılaştırıldığında biyoloji; kavram, teori ve prensiplerin tanımlarından dolayı, okuma zorluğu daha fazla olan bir bilim dalıdır (Köse, 2009). Fen eğitiminde kavramların öğrenciler tarafından anlamlı bir şekilde öğrenilmesinde birçok faktör etkilidir. Bu faktörlerden birisi de ders kitaplarıdır.

Ders kitapları, öğretim programındaki derslerin içeriği ile ilgili bilgilerin öğrencilere sunulduğu, konuların pekiştirildiği ve öğrencilerin öğrenme hızına uygun çalışma olanağının sağlandığı ders materyali olarak tanımlanmaktadır (Toprak, 1993). Bir başka ifadeyle ders kitapları, öğretmenlerin derslerini doğru, sistematik ve kavramsal çerçevede gerçekleştirmeleri için kullandıkları önemli öğretim materyalidir (Ellis, 1997). Ders kitaplarının öğrencilerin öğrenme süreçlerini etkileyecek faktörlerin merkezinde bulunması (Weiss, Pasley, Smith, Banilower ve Heck, 2003) nedeniyle öğretmenlerin ders kitaplarından beklentileri artırmaktadır. Kaliteli ders kitapları, öğrenimin geliştirilmesinde hem öğretmen hem öğrenciler için güçlü bir katalizörlük yapabilmektedir (Davis ve Krajcik, 2005). Çünkü ders kitapları, öğretmen ve yazı tahtasıyla beraber tüm bilgilerin %99'unun iletildiği bir öğretim materyali olarak kullanılmaktadır (Alkan, 1996). Ders kitapları aynı zamanda öğretmenlerin uzman

oldukları alan dışında da ders anlatımlarında yararlandıkları önemli bir öğretim materyalidir (Stern ve Roseman, 2004).

Ders kitaplarının etkili bir öğretim aracı olarak kullanabilmesi için bilimsel içerik, görsel unsurlar, kullanılan dil gibi özellikler bakımından uygun bir şekilde hazırlanması gerekmektedir. Ülkemizde, derslere göre öğretim programlarını oluşturma, geliştirme; öğretim programlarına göre ders araçları ve ders kitaplarını hazırlama Millî Eğitim Bakanlığı tarafından gerçekleştirilmektedir (Kılıç ve Seve, 2006).

Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda okutulan ders kitaplarının nitelikleri, sahip olması gereken özellikler Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığınca hazırlanmış olan “Ders Kitapları Yönetmeliği”nde belirtilmiştir. Hazırlanan ders kitaplarının örgün eğitim kurumlarımızda okutulmadan önce, Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığında onay alma zorunluluğu vardır (Ünsal ve Güneş, 2002).

Talim Terbiye Kurulu (2013) bilimsel içeriğin özelliklerini “Taslak ders kitaplarının içeriğinde genel geçer, kabul görmüş ve güncel bilimsel bilgi, teori, teknik, yöntem, terim, birim ve semboller kullanılır. İçerik, bilimsel olarak geçerliliği ve güvenilirliği kabul edilen kaynaklara dayandırılır. Bilimsel olarak geçerliliği ve güvenilirliği konusunda kanıt olmayan ve kaynağı bilinmeyen içeriklere yer verilmez.” şeklinde belirtmiştir.

Birçok alanda olduğu gibi ders kitapları, biyoloji eğitiminde öğretim materyali olarak kullanılmaktadır. Biyoloji eğitiminde ders kitapları aynı zamanda evrim, ekoloji gibi temel kavramları, bilimsel süreç becerileri ve aktif öğrenme etkinlikleri için temel kaynaktır (Haury, 2000). Biyoloji öğretmenleri birçok etkinliği ders kitaplarına göre düzenlemekte, öğrenciler bilgiyi ders kitaplarından sağlamaktadır. Bu nedenle Biyoloji ders kitaplarının bilimsel içerik bakımında uygun olması, öğrencilerde kavram yanlışlarının oluşmasının engellenmesi ve bilimsel temelin eksiksiz yapılandırılması gerekmektedir.

Konu ile ilgili alanyazın incelendiğinde biyoloji ders kitaplarıyla ilgili çalışmaların yer aldığı belirlenmiştir. Jablon (1992) yaptığı çalışmada, biyoloji ders kitaplarının fen-teknoloji-toplum-işbirlikli öğrenme konularını içerdiği ve öğrencilerin aktif öğrenmelerine olarak sağladığını belirlemiştir. Gottfried ve Kyle (1992) yaptıkları çalışmada, öğretimin materyali olarak ders kitaplarını referans alan öğretmenlerin ders kitaplarının içerikleri dışına çıkmadıklarını ifade etmişlerdir. Kuechle (1995) yaptığı çalışmada, 12 sınıf Biyoloji ders kitabını incelemiş ve klimaks kavramıyla ilgili kavram yanlışlarının olduğunu belirlemiştir. İncelenen Biyoloji ders kitabında, klimaksın süksesyon sürecinin son ve istikrarlı evresi olduğu ifade edilmiştir.

Çobanoğlu, Şahin ve Karakaya (2009) yaptıkları çalışmada 10. sınıf biyoloji ders kitabını; kavram yanlışları, sorun tipleri, görsel materyaller ve ölçme değerlendirme teknikleri bakımından incelemiş ve ders kitabının revize edilmesi gerektiğini belirlemiştir. Köse (2009) yaptığı çalışmada, biyoloji ders kitabında hücre ile ilgili metinlerin okunabilirlik düzeylerini incelemiştir.

Yılmaz, Gündüz, Çimen ve Karakaya (2017) yaptıkları çalışmada, MEB 7. sınıf fen bilimleri ders kitabında yer alan biyoloji konularını bilimsel içerik bakımından incelemiş, kavram yanlışları ve bilimsel hataların olduğunu belirlemişlerdir.

MEB 11. Sınıf Biyoloji Ders Kitabı yayımlandıktan sonra, öğretmenlerin ve öğrencilerin özellikle sosyal medyadaki grup paylaşımlarında kitapta yer alan çeşitli ifadeleri ve soruları tartıştığı belirlenmiştir. Ayrıca bu çalışmanın araştırmacılarının da katılmış olduğu, MEB ve TÜBA tarafından biyoloji öğretmenleri için düzenlenen eğitim çalıştaylarında, söz konusu kitapta yer alan bazı ifadeler hakkında öğretmenlerin farklı görüşlere sahip oldukları gözlemlenmiştir.

Bu noktadan hareketle çalışmada MEB Ortaöğretim 11. Sınıf Biyoloji Ders Kitabı bilimsel içerik bakımından incelenerek hatalı veya eksik bilgileri ortaya koyulması ve ders kitabında belirlenen bilimsel içerik bakımından yanlışların düzeltilmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

MEB Ortaöğretim 11. Sınıf Biyoloji Ders Kitabının bilimsel içeriğinin incelenmesinde doküman analizi yapılmıştır.

Örnekleme

Çalışmanın örneklemini Talim ve Terbiye Kurulunun 16.12.2014 tarihli ve 106 sayılı kararıyla 2015-2016 öğretim yılından itibaren 5 (beş) yıl süre ile Ders Kitabı olarak kabul edilen MEB Ortaöğretim 11. Sınıf Biyoloji Ders Kitabında yer alan “Canlılarda Enerji Dönüşümleri”, “İnsan Fizyolojisi” ve “Davranış” üniteleri oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak kitap inceleme formu kullanılmıştır. Kitap inceleme formu araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olup, bilimsel içeriğin değerlendirilmesinde bilimsel içerik "doğru", "eksik bilgi" ve "bilimsel hata" kriterlerine göre değerlendirilmiştir. Form iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde tespit edilen eksik bilgi ve hatalar verilmiştir. İkinci bölümde ise eksik bilgi ve bilimsel hatalar ile ilgili doğru bilimsel bilgi ve açıklamalar bulunmaktadır.

Verilerin Analizi

MEB Ortaöğretim 11. Sınıf Biyoloji Ders Kitabı, bilimsel içerik bakımından alan uzmanı 1. ve 2. araştırmacılar tarafından doküman analizi yapılarak incelenmiştir. Doküman analizinde üniteye yer alan konular, konu içindeki kavramlar, şekiller ve bölüm değerlendirme soruları alan uzmanı olan 1. ve 2. yazarlar tarafından incelenmiş, her iki uzmanın yaptığı değerlendirmeler karşılaştırılmış, yapılan karşılaştırmalarda görüş birliğine dikkat edilmiştir. Bilimsel içeriğin değerlendirilmesinde dünya genelinde yaygın olarak kullanılan ve kabul gören Campbell Biyoloji (Reece, Urry, Cain, Wasserman, Minorsky ve Jackson, 2013), Yaşam Biyoloji Bilimi (Sadava, Hillis,

Heller ve Berenbaum, 2014), Ekolojinin Temel İlkeleri (Odum ve Barret, 2008), Ecology (Krebs, 2009), Biological Science (Freeman, 2011), Brock Mikroorganizmaların Biyolojisi (Madigan ve Martinko, 2010), Animal Physiology (Hill, Wyse ve Anderson, 2004), Elements of Ecology (Smith ve Smith), Zooloji Entegre Prensipler (Hickman, Keen ve Larson, 2016), Human Anatomy Physiology (Hole, 1993), Raven Bitki Biyolojisi (Evert ve Eichhorn, 2016), Bitki Fizyolojisi (Teiz ve Zeiger, 2007), Omurgalı Hayvanlar (Kuru, 2011) ve Campbell Temel Biyoloji (Simon, Dickey, Hogan ve Reece, 2017) gibi güncel eserler bilimsel kaynak olarak kullanılmıştır. Bir ifadenin neden hatalı olduğu, bu eserlerdeki ilgili konular incelenerek doğru şekliyle birlikte açıklanmıştır. İnceleme sonucunda tespit edilen bilimsel hatalar ve hatalarla ilgili açıklamalar eserlerdeki sayfa numaralarıyla birlikte her ünite için hazırlanan tablolarda verilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde araştırmada ulaşılan bulgular sunulmuştur. Araştırmada, 11.sınıf Biyoloji ders kitabında “Canlılarda Enerji Dönüşümleri Ünitesi”nden elde edilen bulgular Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Canlılarda Enerji Dönüşümleri Ünitesinde Belirlenen Bilimsel Hatalar

Hatalı İfade	Doğru Açıklama
Sayfa 20: “4. Kemosentetik Fosforilasyon: Bazı bakterilerin inorganik moleküllerden kimyasal reaksiyonlar yoluyla elde ettikleri enerjiyle ATP sentezlenir.”	Biyolojide kemosentetik fosforilasyon diye bir bilimsel kavram yoktur; kemosentez olayında da oksidatif fosforilasyonla ATP sentezi yapılmaktadır. Kemolitotroflar (aynı zamanda kemoototrof olarak da isimlendirilirler) enerjilerini H ₂ S gibi inorganik maddeleri oksitleyerek elde ederler ve bu enerjinin bir kısmını CO ₂ ’yi tespit etmek için kullanırlar (Sadava vd., 2014: s.544; Reece vd., 2013, s.565; Smith ve Smith, 2009, s.98, 535; Odum ve Barret, 2008, s.145).

Sayfa 25: “Böcekçil bitkiler fotosentez Bitkilerin hemen hepsi mineralleri

yaptıkları için ototrof, aynı zamanda mineralleri dışarıdan aldıkları için de heterotrofturlar.”

dışarıdan alır fakat mineralleri dışarıdan aldıkları için bitkiler heterotroftur denilemez. Karnivor bitkiler genellikle asidik ve besin maddesince fakir olan bataklıklarda yaşarlar. Bu bitkiler fazladan azot elde etmek için hayvanları yakalar, proteinleri sindirir ve amino asitleri absorblar (Sadava vd., 2014, s.767; Reece vd., 2013, s.798).

Sayfa 46: “Bitkinin yaprak sayısı da birim zamanda yapılan fotosentez miktarını artıracığından fotosentez hızını etkiler.”

Bir bitkinin her yaprağında fotosentez hızı yaklaşık olarak birbirine eşittir. Birim alanda yapılan fotosentez hızı, yaprak sayısına göre artış göstermez (Sadava vd., 2014, s.788; Teiz ve Zeiger, 2008, s.190; Reece vd., 2013, s.191).

Sayfa 62: “Besin moleküllerinin hücrede oksijen kullanılmadan daha küçük birimlere parçalanarak enerji elde edilmesine **oksijensiz solunum** denir.”

Bu tanım eksiktir ve yanlış algılamalara yol açabilir. Çünkü, bu tanım fermantasyon karşılığı olarak verilmiştir. Fermantasyon oksijensiz solunum değildir. Fermantasyon, şekerlerin ya da diğer organik yakıtların oksijen kullanmaksızın kısmen yıkıldığı katabolik bir süreçtir. Fermantasyon ve anaerobik solunum hücrelerin oksijen kullanmaksızın ATP üretmesini sağlar. Bu ikisi arasındaki fark, anaerobik solunumda bir elektron taşıma zinciri kullanıldığı halde fermantasyonda kullanılmamasıdır. (Reece vd., 2013, s.177-178).

Sayfa 64: “4.2.1. Elektron Taşıma Sistemi (ETS) Kullanılan Oksijensiz Solunum” şeklinde bir başlık atılmıştır.

Bu ifade öğrencide sanki ETS kullanılmayan oksijensiz solunum varmış gibi bir yanlış algıya neden olabilir. Çünkü hem hücre solunumunda hem de oksijensiz solunumda ETS kullanılır (Reece vd., 2013, s.177-178. Bazı prokaryotlar, oksijenin olmadığı koşullarda bile (anaerobik solunum) solunum zincirinin işlev gördüğü metabolik yolda enerji elde edebilir (Sadava vd., 2014, s.171).

Sayfa 68: “Oksijensiz solunumun enerji verimi düşük olmakla birlikte avantajlı yönleri de vardır. Bunlardan bir tanesi hızlı enerji kazanımıdır (Resim 1.13). Oksijensiz solunumla çok kısa süre içerisinde ATP üretilir. Örneğin sporcular yoğun kas aktiviteleri sırasındaki acil enerji ihtiyaçlarını oksijenli solunumun yanında oksijensiz solunumdan sağlar.”

Bu ifade bilimsel olarak hatalıdır. Sporcuların kaslarında oksijen kullanılmadan enerji üretimi oksijensiz solunumla değil laktik asit fermantasyonuyla sağlanır (Sadava vd., 2014, s.182; Reece vd., 2013, s.178; Simon vd., 2016, s.101).

Sayfa 72: “Oksijensiz solunumla elde edilen enerji miktarı glikoz molekülü başına 2 ATP’dir.”

Bu ifade bilimsel olarak yanlıştır. Glikolizde veya fermantasyonda elde edilen enerji miktarı glikoz başına 2 ATP’dir. Oksijensiz solunumda daha fazla miktarda ATP elde edilmesi söz konusudur. Çünkü oksijensiz solunum olayında hem glikoliz, hem Krebs döngüsü ve hem de ETS çalışmaktadır (Reece vd., 2013, s.177).

Sayfa 72: Şekil 1.22’deki mitokondrinin içerisinde üç tane DNA molekülünün var olduğu gösterilmiştir.

Mitokondri, iç zarlarına tutunmuş halde çembersel bir DNA içerir (Reece vd., 2013, s.109-110).

Sayfa 75: “NADH+H⁺ tarafından alınan elektronların bir molekülden diğerine aktarılarak taşındığı indirgenme-yükseltgenme reaksiyonları elektron taşıma sistemi (ETS) olarak adlandırılır.”

Bu ifade bilimsel olarak doğru değildir. ETS, elektron taşıyıcı belirli proteinlerden veya moleküllerden oluşmuş bir sistemdir. Bu sistemde elektronlar taşınırken indirgenme ve yükseltgenme reaksiyonları gerçekleşir (Sadava vd., 2014, s.178; Reece vd., 2013, s.172 -173).

Sayfa 77: “Hücre sel solunumda elektronlar ETS’ ye NAD⁺ tarafından (NADH+H⁺ şeklinde) iletilirse 3 ATP, FAD tarafından (FADH₂ şeklinde) iletilirse 2 ATP sentezlenir.”

Tek bir NADH molekülü 2,5 mol ATP sentezlemeye yetecek proton-motiv güç üretir. Sitrik asit döngüsü FADH₂ aracılığı ile de elektron taşıma zincirine elektron sağlar. Ancak bu elektron taşıyıcısı 1,5 ATP sentezine yetecek kadar H⁺ taşınmasından sorumludur (Sadava vd., 2014, s.178; Reece vd., 2013, s.175-176).

Sayfa 78’de “Oksijenli solunumda enerji

Bu ifade farklılığı açıklamak için yeterli

verimi oksijensiz solunuma göre daha fazladır. Bunun nedenlerinden bir tanesi besinlerin oksijen varlığında tamamen okside olmalarıdır.”

değildir. Çünkü oksijensiz solunumda da (fermantasyonda değil) besinler, “Glikoliz + Krebs döngüsü + ETS” sürecinden geçmektedir (Reece vd., 2013, s.177). Solunumda enerji üretiminin bir başka alternatifi, oksijenden başka elektron alıcılarının kullanıldığı solunumdur. Bu süreç anaerobik solunum olarak adlandırılır. Anaerobik solunumda kullanılan elektron alıcılarından bazıları nitrat (NO_3^-), ferrik demir (Fe^{3+}), sülfat (SO_4^{2-}) ve karbonat (CO_3^{2-}) gibi bileşiklerdir (Madigan ve Martinko, 2010, s.127).

Tablo 1’de Canlılarda Enerji Dönüşümleri ünitesinde kemosentetik fosforilasyon kavramının geçtiği görülmektedir. İlgili literatüre göre biyolojide kemosentetik fosforilasyon diye bir kavram yoktur; kemosentez olayında da oksidatif fosforilasyonla ATP sentezi yapılmaktadır. Ayrıca 11. Sınıf biyoloji ders kitabında böcekçil bitkiler, fotosentez hızına etki eden faktörler, oksijensiz solunum konuları ile ilgili bilimsel hatalar mevcuttur. Oksijensiz solunum ve fermentasyon kavramlarının tanımları birbirlerinin yerine kullanılmıştır. ETS’de enerji üretimi ile ilgili eksik bilgiler verilmiştir. Tablo 2’de Ünite 2’de belirlenen hatalar verilmiştir.

Tablo 2. İnsan Fizyolojisi Ünitesinde Belirlenen Bilimsel Hatalar

Hatalı İfade	Doğru Açıklama
Sayfa 108: “Nörotransmitter maddeler difüzyon ile sinaptik boşluğa dökülür.”	Nörotransmitter maddeler veziküllerden dışarı ekzositozla atılır (Sadava vd., 2014, s.956; Reece vd., 2013, s.138).
Sayfa 109: “İmpuls iletim hızını etkileyen faktörler” başlığı altında “Ranvier boğum sayısı ve sinaps sayısı” da verilmiştir.	Nöronlardaki impuls iletim hızı, sadece nöronun çapına ve miyelinli olup olmasına göre değişiklik gösterir. Eğer Ranvier boğum sayısına göre impuls hızı değişecek olsa uzun aksonlu nöronlarda Ranvier boğum sayısı daha fazla olacağı için impuls iletimi daha yavaş olur. Sinaps sayısı, nörondaki impuls iletim hızını değiştirmez; çünkü impuls, akson boyunca iletilmektedir ve iletim hızı da aksonda birim zamandaki impulsun ilerleyişini

- ifade eder (Sadava vd., 2014, s.956; Reece vd., 2013, s.1054).
- Sayfa 118: “Merkezi sinir sisteminden çıkan ve kalp, düz kas gibi istemsiz çalışan kaslara uyarı götüren miyelinsiz motor nöronlarından oluşur.” Otonom sinir sisteminin presinaptik nöronları miyelinli olduğu için bu ifade bilimsel olarak hatalıdır (Sadava vd., 2014, s.957; Reece vd., 2013, s.1063-1065).
- Sayfa 139: “Timus bezi, T-lenfositlerin timusta veya diğer lenf sistemi organlarında gelişmesinde ve korunmasında önemli rolü olan *timik hormon* üretir.” Timik hormon, bir hormonun özel adı olmayıp timüs bezinden salgılanan hormon anlamına gelmektedir (İngilizcede; thymic hormone). Timus bezinden salgılanan hormonun ismi “timosin” dir. Kitapta bu şekilde verilmiş olması yanlış algılanmaya yol açar (Sadava vd., 2014, s.858; Hill vd., 2004, s.392).
- Sayfa 150: “Güneş ışığı yardımıyla D vitamini sentezler.” D vitamininin öncül formu bağırsak hücrelerindeki enzimler tarafından sentezlenir ve deri altında depolanır. D vitamininin bu öncül formu, deride ultraviyole yardımıyla aktif formuna dönüştürülür (Sadava vd., 2014, s.864; Reece vd., 2013, s.990).
- Sayfa 151: “Kıllar gündüze oranla gece, soğuk ortama oranla sıcak ortamda daha hızlı uzar.” Böyle bir genelleme yapılamaz. Örneğin soğuk ortamda yaşayan memelilerde kıllar daha uzun olabilir. Kılların büyümesini genetik faktörler, beslenme ve özellikle hormonlar etkiler (Sadava vd., 2014, s.912; Reece vd., 2013, s.720).
- Sayfa 162: “Şekil 2.59. Kısa kemik: ayak parmak kemikleri” Ayak parmak kemikleri anatomik olarak uzun kemiktir (Hickman vd., 2016, s.638; Sadava vd., 2014, s.436; Reece vd., 2013, s.1112).
- Sayfa 170: “Ca⁺² iyonlarının sitoplazmaya geçmesi, ATPaz enziminin çalışmasını uyarır; açığa çıkan enerji Endoplazmik retikulumdan sitoplazmaya geçen kalsiyum iyonlarının görevi troponin C molekülüne bağlanarak

sayesinde aktin iplikler miyozin iplikler tarafından çekilir ve kasılma gerçekleşir.”	tropomiyozinin konumunu değiştirmektir. Kalsiyum iyonlarının ATPaz enzimini aktive etme gibi bir işlevi yoktur (Fox, 2006, s.350-351; Sadava vd., 2014, s.1011; Reece vd., 2013, s.1106).
Sayfa 171: “Kasa, gevşemesi için yeterli süre bırakılmadan uzun süre ve sık aralıklarla uyarı verilecek olursa uzun süreli tek bir kasılma gerçekleşir. Bu şekildeki kasılmaya tetanos adı verilir (Grafik 2.4a).”	Kitapta anlatılan bu olay, tek bir kas hücre için geçerli olup organ olarak düşünülen kas için geçerli değildir. Bu şekildeki anlatım yanlışlığı yol açar (Sadava vd., 2014, s.1014-1015; Reece vd., 2013, s.1108).
Sayfa 171: “3.2.6. İskelet Kasının Kasılma Mekanizması” konu başlığı altında kasılmanın mekanizmasıyla ilgili hiçbir bilgi verilmemiştir.	Bu başlık altında kasılmanın mekanizmasıyla ilgili hiçbir bilgi verilmemiştir.
Sayfa 172’de “kaslarda depolanan glikojen parçalanmaya başlar ve glikoz açığa çıkar.”	Kaslarda glikojen yıkıldığında glikoz-6 fosfat açığa çıkar ve bu madde kana geçemediği için sadece kaslarda yakıt olarak kullanılır (Sadava vd., 2014, s.865 - 1086; Reece vd., 2013, s.982 - 983).
Sayfa 172: Tablo 2.3 “laktik asit + sıcaklık”	İfadedeki sıcaklık yerine ısı yazılmalıdır.
Sayfa 174: Menisküs başlığı altında; “Genellikle dizin yan kısmına darbe gelmesi sonucu oluşur. Darbeden sonra diz şişer. Şişmenin sebebi, darbe alan bölgede yırtılan kan damarlarından kanın ve zarar gören sinovial zardan sinovial sıvının sızmasıdır.”	Menisküs, diz eklemi bölgesindeki menisküs adı verilen kıkırdakların yırtılmasından kaynaklanan bir rahatsızlıktır (Hole, 1993, s.263).
Sayfa 185: “İnsanda hücre içinde depolanan makromoleküllerin ihtiyaç durumunda yapıtaşlarına parçalanması ve bağışıklık hücrelerinin vücuda giren mikroorganizmaları hücre içine alıp parçalaması da hücre içi sindirimdir.”	Besinin kofullar içerisinde hidrolize uğratılması hücre içi sindirim olarak tanımlanır. Hücre içinde depolanan makromoleküllerin (örneğin glikojenin veya yağların) ihtiyaç durumunda yapıtaşlarına parçalanması, bir koful içinde gerçekleşmez hücre sitoplazmasında gerçekleşir. Bu nedenle her hidroliz olayı, hücre içi sindirim değildir (Reece vd.,

	2013, s.880).
Sayfa 188: “Süt çocuklarında lap (renin) enzimi bulunur.”	Renin enzimi böbreklerden salgılanır. Kitapta bahsedilen “rennin” enzimi sadece geviş getiren hayvanların (Ruminantia takımı) yeni doğmuş yavrularının midelerinden (abomasum=şirden kısmından) salgılanır. Bebeklerde rennin değil, pepsinojen salgılanır (Sadava vd., 2014, s.1107; Reece vd., 2013, s.970). Rennin (omurgalıların böbrekleri tarafından üretilen bir enzim olan renin ile karıştırılmamalı), geviş getiren memelilerin midelerinde bulunan ve sütü pıhtılaştırır bir enzimdir (Hickman vd., 2016, s.701).
Sayfa 195: “Enterogastrin: Besinler onikiparmak bağırsağına geldiğinde onikiparmak bağırsağından enterogastrin hormonu salgılanır, mideye etki ederek midenin çalışmasını yavaşlatır.”	Enterogastrin (entrogastirin), onikiparmak bağırsağından salgılanan sekretin, kolesistokinin ve gastrik inhibitör peptid gibi hormonlar için kullanılan ortak bir terimdir (Sadava vd., 2014, s.1085).
Sayfa 196: “Anne sütü ile beslenen çocuklarda mide öz suyunda bulunan renin (lap) enzimi süt proteinlerini peynirleştirir ve kazein adlı süt proteinine dönüştürür.”	Rennin enzimi bebeklerde bulunmaz. Rennin geviş getiren memelilerin midelerinde bulunan ve sütü pıhtılaştırır bir enzimdir (Hickman vd., 2016, s.701; Sadava vd., 2014, s.1107).
Sayfa 209: “Kalbin bu şekildeki ritmik çalışmasına nabız adı verilir.”	Nabız, kalbin dakikadaki atış sayısıdır (Reece vd., 2013, s.927).
Sayfa 210: “Sol karıncıktan çıkan aort iki kola ayrılır. Kollardan biri, kalbin üstüne doğru bir yay yaparak başa ve kollara kan iletir.”	İnsanda aortun iki ayrı kolu yoktur. Kan, sol karıncığı aort yoluyla terk ederek, vücuda yayılan arterlere gider. Aorttan ayrılan ilk dallar koroner arterler olup, kalbin kendi kaslarına kan sağlarlar. Daha sonraki dallar, baş ve kollardaki (ön üyeler) kılcal damar yataklarına giderler (Reece vd., 2013, s.902). Aort, kanı atardamarlara dağıtır (Sadava vd., 2014, s.1065).

Tablo 2’de İnsan Fizyolojisi Ünitesinde nörotransmitter maddelerin sinaptik boşluğa dökülme şeklinin difüzyon olduğu ifade edilmiştir. Nörotransmitter maddeler sinaptik boşluğa ekzositozla verilmektedir. Ayrıca kaynak kitapta impuls hızına etki eden faktörler, timüs bezi ve hormonu, D vitaminin sentezlenmesi konularında eksik ve hatalı bilgilere rastlanmıştır. Kısa kemik örneği olarak verilen ayak parmak kemikleri anatomik olarak uzun kemiktir. Kasların kasılma mekanizması konusunda, öğrencilerde yanlış bilgilenebilir sebep olabilecek hatalı ve eksik ifadeler mevcuttur. Laktik asit ile ilgili tabloda ısı kavramı yerine sıcaklık kullanılmıştır. Kitapta süt çocuklarında renin enzimi bulunduğu ifade edilmiştir. Bahsedilmek istenilen sindirim enzimi renin değil “rennin” dir. Rennin ise enzimi geviş getiren hayvanların yeni doğmuş yavrularının midelerinde salgılanır; yani insanda salgılanmaz.

Tablo 3’te Bölüm Değerlendirme Sorularında elde edilen bulgular verilmiştir.

Tablo 3. Bölüm Değerlendirme Sorularında Belirlenen Bilimsel Hatalar

Hatalı İfade	Doğru Açıklama
Sayfa 51: Tablonun 16.maddesinde “tikaloit zar” ifadesi yer almaktadır.	“tilakoit zar” yazılmalıdır.
Sayfa 51: “e) Kloroplastlar yaprağın tabakasinda yer alır” sorusunda cevap olarak “mezofil” verilmiştir.	Bu sadece bir açıdan doğrudur. Mezofil bölgesinde yer alan palizat parankimasi, sünger parankimasi ve demet kını hücrelerinde kloroplast bulunur. Yaprakta ayrıca üst ve alt epidermiste yer alan stomaların bekçi hücrelerinde de kloroplast bulunur. Öğrenci bu boşluk için yaprağın hangi “tabakasını” dikkate alacaktır. Yaprakta “tabaka” diye bir kısım yoktur. Dolayısı ile bu soru ölçme tekniği açısından hatalıdır. (Simon vd. 2016, s.109; Evert ve Eichhorn, 2016, s. 594; Sadava vd., 2014, s.733; Reece vd., 2013, s.751).
Sayfa 51: “f) Fotosentezde ağır oksijen izotopu içeren CO ₂ kullanılırsa bu oksijene molekülünde rastlanır.” sorusuna cevap olarak “glikoz” verilmiştir.	Fotosentezin “6 CO ₂ + 12 H ₂ O + Işık enerjisi → C ₆ H ₁₂ O ₆ + 6 O ₂ + 6 H ₂ O” şeklindeki denklemi uyarınca fotosentezde ağır oksijen izotopu (O ¹⁸) içeren CO ₂ kullanılırsa bu oksijene

	glikoz molekülünde rastlanır. Yani verilen cevap yanlış değildir. Ancak tabloda yer alan sükröz ve nişasta da bu soruda doğru cevaptır. Çünkü bitki bu işaretli oksijen içeren glikozu kullanarak sükröz ve nişasta da sentezleyebilir. Dolayısı ile soru ölçme tekniği açısından hatalıdır (Sadava vd., 2014, s.191; Reece vd., 2013, s.187).
Sayfa 51: “2. Aşağıda verilen yapıları fotosentezin ışığa bağımlı reaksiyonlarındaki elektron akışını dikkate alarak sıralayınız.” <i>NADPH+H⁺, FS I, FS II, H₂O</i>	Bu soruda sıralaması istenilenlerden FS I: Fotosistem I, FS II: Fotosistem II birçok yapı ve molekülden oluşan birer sistemdir. NADPH+H ⁺ ve H ₂ O ise yapı olmayıp birer moleküldürler. Bu nedenle soru bilimsel olarak doğru kurgulanmamıştır (Sadava vd., 2014, s.197; Reece vd., 2013, s.194).
Sayfa 90: “Aşağıdaki metabolik olayların hangisinde besinlerden koparılan elektronlar organik bir moleküle aktarılır? A) Oksijenli solunum B) ETS kullanılan oksijensiz solunum”	Bu sorunun B seçeneğindeki “ETS kullanılan” ifadesi kaldırılmalıdır. Oksijensiz solunumda zaten ETS kullanılır (Reece vd., 2013, s.177; Madigan ve Martinko, 2010, s.127).
Sayfa 91: “9. Aşağıdaki grafiklerden hangisi fotosentez hızına sıcaklığın etkisini göstermektedir?”	Grafiklere bilimsel anlamda yorum yapılabilmesi için yatay eksen sıcaklığın rakamsal değerleri küçükten büyüğe doğru verilmelidir.
Sayfa 91: “12. Fotosentezde elektronların akışı aşağıdakilerin hangisinde doğru sırayla gösterilmiştir? Cevap olarak “B) H ₂ O → NADPH+H ⁺ → Calvin döngüsü” verilmiştir.	Bu seçenek incelendiğinde sudan gelen elektronların NADPH+H ⁺ tarafından alındığı anlaşılmaktadır. Oysa böyle bir durum söz konusu değildir. <ul style="list-style-type: none"> Fotosentezde ilk önce bir ışık fotonu PSII'nin ışık hasadı toplayan kompleksindeki bir pigment molekülüne çarpar ve bu pigmentin elektronlarından birini daha yüksek enerji düzeyine çıkarır. Reaksiyon merkezine ulaşan enerji, bu klorofil çiftindeki bir elektronu daha yüksek bir enerji düzeyine yükseltir. Bu elektron uyarılmış olan

P680' den primer elektron alıcısına gönderilir. Bir elektronun kaybetmiş olan P680'i, P680 + olarak gösterebiliriz.

- Bir enzim, su molekülünün, iki elektron, iki hidrojen iyonu (H+) ve bir oksijen atomuna ayrışmasını katalizler.
- Sudan gelen iki elektron birer birer Fotosistem II de yer alan P680⁺ çiftine verilir.
- Uyarılan her bir elektron, bir elektron taşıma zinciri aracılığıyla PSII ve PSI'nin primer elektron alıcısından geçer.
- PS II ve PS I arasındaki elektron taşıma zinciri, elektron taşıyıcısı plastokinon (Pq), bir sitokrom kompleksi ve plastosiyanin (Pc) olarak isimlendirilen bir proteinden oluşmuştur.
- NADP⁺'nin NADPH'a indirgenmesi için iki elektron gerekir. Bu elektronlar PS I' den gelmektedir.

Bu nedenlerle soru kurgusu açısından hatalıdır. Bu tür sorular öğrencide hatalı öğrenmelere ve kavram yanlışlarına yol açacaktır (Reece vd., 2013, s.194-195; Freeman, 2011, s.183).

Sayfa 91: "13. Fotosentezin ışıktan bağımsız reaksiyonlarının gerçekleşebilmesi için ortamda aşağıdakilerden hangisi bulunmalıdır?"

I. ATP

II. NADPH+H⁺

III. CO₂

IV. O₂

V. H₂O

A) I ve II B) I ve III C) I, II ve III

D) I, II, III ve IV E) Hepsi

Cevap olarak "C" verilmiştir.

Soruda fotosentezin ışıktan bağımsız reaksiyonlarında suyun gerekli olmadığı düşünülmüştür. Oysa Calvin Döngüsünün çeşitli basamaklarında su kullanılmaktadır. Örneğin; bir molekül ribuloz 1,5-bisfosfatın bir molekül 3-fosfogliserata dönüşümü sırasında 3 molekül su kullanılmaktadır (Teiz ve Zeiger, 2008, s.147). Ayrıca biyokimyasal reaksiyonların gerçekleşmesi için ortamda su bulunmalıdır. Soru kökünde bu durum belirtilirken, cevapta suyun gerekmediği düşünülmüştür. Bu durum, bilimsel

Sayfa 269: 17. Yukarıda gevşemiş ve kasılmış kasların şekilleri verilmiştir.

Buna göre kasılmış ve gevşemiş durumda bulunan kasların yapılarındaki bölümlerden hangisi değişmez?

- A) Kas boyu
- B) Kas kasılması
- C) Kas hacmi
- D) Sarkomer boyu
- E) Aktin ve miyozin proteinlerin boyu

Cevap olarak "C" verilmiştir.

Sayfa 271: 31. İdrar oluşumu sırasında glomerulus kılcallarında gerçekleşen süzülme olayının hızını;

- I. Kan basıncı
 - II. Kanın ozmotik basıncı
 - III. ATP miktarı
 - IV. Ortam sıcaklığı
- etkenlerinden hangileri etkiler?
- A) I, II ve III
 - B) I, II ve IV
 - C) II, III ve IV
 - D) I, III ve IV
 - E) I, II, III ve IV

Cevap olarak "B" verilmiştir.

açıdan sakıncalıdır.

E seçeneğinde belirtilen "Hepsi" ifadesinin kullanılması da ölçme tekniği açısından uygun değildir.

Soruya bilimsel açıdan bakıldığında; "Kayan filament modeline göre, sarkomer kısaldığı zaman filamentlerin uzunluğu değişmez. Bunun yerine, kalın ve ince filamentler, birbirleri üzerinde kayarak, üst üste binme durumunda artış olur (Reece vd., 2013, s. s.1104)". Bu durumda E seçeneğinde verilen "Aktin ve miyozin proteinlerin boyu değişmez." ifadesi de doğrudur.

Soruya test tekniği ve ölçme-değerlendirme açıdan bakıldığında; "kasılmış ve gevşemiş durumda bulunan kasların yapılarındaki bölümlerden" bahsedilmektedir. Oysa cevaplarda yer alan kas boyu, kas kasılması ve kas hacmi birer bölüm değildir. Ayrıca soru görselinin sorunun çözümüne hiçbir katkısı yoktur. Bu nedenlerle soru hem bilimsel açıdan hem de test tekniği ve ölçme-değerlendirme açılarından hatalıdır.

Kan basıncının etkisiyle, glomerulustaki kan sıvısı Bowman kapsülünün boşluğuna sızınca süzüntü oluşmuş olur.

Süzülme. Her nefron, glomerulus (çoğulu glomeruli) adı verilen yoğun bir kılcal damar yumağına sahiptir. Glomerulusun suya, iyonlara ve küçük moleküllere karşı geçirgenliği yüksektir; fakat büyük moleküllere karşı geçirgen değildir. Kan basıncı, suyu ve küçük molekül ağırlıklı çözünmüş maddeleri glomerulus kılcallarından dışarıya çıkması için zorlar. Geçirgen özelliğe sahip olan kılcallara giren kanın arteriyal basıncı, suyun ve küçük moleküllerin glomerulusta süzülmesine neden olur. Glomerular süzülme hızı, yüksektir;

çünkü glomerulus kılcallarındaki kan basıncı alışılmadık şekilde yüksektir ve glomerulus kılcalları ile onların podositlerden oluşan örtüsü, vücuttaki diğer kılcal damarlara göre suyu karşı daha fazla geçirgendir (Yaşam, 2014, s.1098-1100). Açıklamalardan da görüldüğü gibi glomerulus kılcallarındaki süzülme yüksek kan basıncı sağlar. Burada kanın ozmotik basıncının süzülme etkisi yoktur; öyle ki glomerulus kılcallarında geriye emilim de yoktur. Ayrıca glomerulus kılcallarındaki kanın ozmolaritesi ile Bowman kapsülüne geçen süzüntünün ozmolaritesi aynıdır (300 mOsm/L). Yani II. öncülde verilen “kanın ozmotik basıncı” glomerulus kılcallarında gerçekleşen süzülme olayının hızını etkilemez (Reece vd., 2013, s.963). Bu durumda cevap olarak “I ve IV” öncüller alınmalıdır. Soru bu şekliyle hatalıdır ve öğrencide yanlış kavramalara neden olacaktır.

Sayfa 297: “8. Gece aktif olan hayvanların iletişim kurmaları için en uygun sinyaller aşağıdakilerden hangileridir?

- A) Görsel ve işitsel
- B) İşitsel ve dokunsal
- C) İşitsel ve kimyasal
- D) Dokunsal ve kimyasal
- E) Görsel ve kimyasal

Cevap olarak “C” verilmiştir.

Feromonlar, bir hayvanın çevreye salarak aynı türün diğer bireyleriyle iletişimini sağlayan kimyasal sinyallerdir. Feromonlar hem geceleri hem gündüzleri etkili olurlar, ayrıca geniş bir aktarım mesafesine ulaşırlar (Sadava vd., 2014, s. 853, 1132). Birçok memeli hayvanda koku alma duyusu oldukça gelişmiştir. Kuşlarda olduğu gibi, gececil (noktural) memelilerde de retina da çubuk şeklindeki görme hücreleri fazladır (Kuru, 461, 586. Soruda böcekler ele alındığında verilen cevap doğru olacaktır. Ancak gece görüş yeteneği ve koku alma yeteneği yüksek olan leopar, aslan gibi hayvanları dikkate aldığımızda doğru cevap “A” seçeneği olacaktır.

Sayfa 297: “9. İçgüdünün refleksten farkına ilişkin ifadelerden hangisi yanlıştır?”

- A) Kalıtsal olması
- B) Karmaşık davranış örüntüsü olması
- C) Gerçekleşmesinin zaman alması
- D) Gerçekleşmesi için içsel bir motivasyon gerekmesi
- E) Anahtar uyarı tarafından başlatılması

Cevap olarak “C” verilmiştir.

İçgüdüsel davranışlar, genetik olarak belirlenmiş davranış biçimlerini ifade eder. Beynin katılımı olmaksızın omurilik kordonunda afferent bilgilerin efferente dönüşümüne spinal refleksi adı verilir. Çağrışımlı öğrenmenin en basit örneği, Rus fizyolog Ivan Pavlov tarafından tanımlanan şartlı refleksdir. (Sadava vd., 2014, s. 988,1001, 1115). A seçeneğinde verilen “Kalıtsal olması” ifadesi içgüdü için doğrudur. Ancak koşullu refleksler kalıtsal değildir. İçgüdüsel bir davranışın da refleksin de gerçekleşmesi için belli bir zaman gerekir. Bu nedenle cevap olarak öngörülen C seçeneğinin öğrencide doğru algılanması zordur. Ayrıca soru kökü dikkatle incelendiğinde; hem içgüdünün refleksten farklı bir özelliği isteniyor, hem de bunun yanlış olması isteniyor. Bu nedenle soru test tekniği açısından hatalıdır.

Sayfa 298: “16. Aşağıdakilerden hangisi bir refleks davranışıdır?”

- A) Guguk kuşunun yumurtadan çıkar çıkmaz diğer yumurtaları yuvadan atması
- B) Kuzuların doğduktan hemen sonra ayağa kalkması
- C) Yeni doğan bebeklerin emmesi
- D) Yumurtadan çıkan deniz kaplumbağalarının denize doğru hareket etmesi
- E) Bir kedinin yavrusunu doğar doğmaz yalayarak temizlemesi

Cevap olarak “C” verilmiştir.

Guguk kuşlarında yumurtadan çıkan yavrular sonraki 10 saat içerisinde henüz gözleri açılmamış halde iken içgüdüsel olarak kendilerine dokunan her şeyi sırtı ile yuvadan dışarı atarlar (Kuru, 2011, s.516-517). Yumurtadan yeni çıkan deniz kaplumbağaları, deniz yüzeyinden yansıyan ışığa doğru hareket ederler. Bu iki davranış da refleks şeklinde gerçekleşmektedir. Dolayısı ile soruda birden fazla doğru cevap bulunmaktadır.

Tablo 3’te bölüm değerlendirme soruları incelendiğinde tilakoit zar kavramının yanlış yazıldığı görülmektedir. Fotosentezde ağır oksijen izotopu içeren CO₂ kullanılırsa sorusunda sorunun cevabı doğru verilmesine karşın diğer seçenekler de yer alan sükröz ve nişastada da işaretli oksijeni içeren glikoz bulunabilir. Fotosentez hızına sıcaklığın etkisi ile ilgili soruda grafikte yatay eksen sıcaklığın değerleri küçükten büyüğe doğru

verilmelidir. Fotosentezde elektronların akışı şeklinde başlayan soru, kurgusu açısından hatalıdır. Bu tür sorular öğrencide hatalı öğrenmelere ve kavram yanlışlarına yol açabilecektir. Fotosentezde ışıktan bağımsız reaksiyonların gerçekleşmesi ile ilgili soruda sorunun cevabı incelendiğinde reaksiyonların gerçekleşebilmesi için suya ihtiyaç olmadığı şeklinde bilgi bulunmaktadır. Bu bilimsel olarak doğru değildir. Enzimatik reaksiyonların gerçekleşebilmesi için ortamda suyun bulunması gerekmektedir. Ayrıca Calvin döngüsünün bazı basamaklarında su kullanılmaktadır. Kasların kasılması ile ilgili soruda kasta değişmeyen bölümler sorulmuştur. Doğru cevap olarak kasın hacmi verilmiş, seçeneklerde bulunan aktin ve miyozin ipliklerinin boyu da değişmemektedir. Bu nedenle sorunun iki doğru cevabı bulunmaktadır. İdrar oluşumu ile ilgili soruda kılcallarda gerçekleşen süzülme olayının hızına etki eden faktörler arasında doğru cevap içerisinde ozmotik basınç da verilmiştir. Glomerulus kılcallarındaki kanın ozmolaritesi ile Bowman kapsülüne geçen süzüntünün ozmolaritesi aynı olduğu için süzülme hızını etkilememektedir. Dolayısıyla sorunun cevabı bilimsel olarak yanlıştır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Canlılarda enerji dönüşümleri ünitesi ile ilgili sonuçlar incelendiğinde kaynak ders kitabında enerji elde edilme yollarından birisi olarak kemosentetik fosforilasyon kavramı kullanılmıştır. Bu kavram bilimsel olarak hatalıdır. Bilimsel alanyazında bu şekilde bir kavram bulunmamaktadır. Ayrıca incelenen kaynak kitapta oksijensiz solunum ve fermantasyon kavramları aynı kavramlar gibi kullanılmıştır. Solunum ve fermantasyon kavramları bilimsel olarak doğru verilmediği takdirde öğrenciler bu kavramları öğrenmede zorlanabilir. Kırbaşlar, Çingil Barış ve Ünal'ın (2009) yaptıkları araştırmada, fen bilgisi öğretmen adaylarının fermantasyon kavramını en çok solunum kavramı ile karıştırdıkları tespit edilmiştir.

Oksijensiz solunumda ve hücresel solunumda enerji hesabı ile ilgili olarak da bilimsel hatalar tespit edilmiştir. Kitaplarda yer alan bilimsel hatalar öğrencilerde kavram yanlışlığına sebep olabilmektedir. Keleş ve Kefeli (2010) yaptıkları çalışmada

öğrencilerin fotosentez ve solunum konularında kavram yanlışlarına sahip olduklarını belirlemişlerdir.

İnsan fizyoloji ünitesi ile ilgili sonuçlara bakıldığında impuls iletiminde nörotransmitter maddelerin boşaltım şekli ile ilgili bilimsel hatalar belirlenmiştir. Ayrıca kaynak kitapta impuls hızına etki eden faktörler, timüs bezi ve hormonu, D vitaminin sentezlenmesi konularında eksik ve hatalı bilgiler bulunmaktadır. Kısa kemik örneği olarak verilen ayak parmak kemikleri, anatomi bilgisi bakımından yanlıştır. Bununla birlikte kasların kasılma fizyolojisi ile ilgili eksik bilgiler mevcuttur. Süt çocuklarında renin enzimi bulunduğu bilgisi bilimsel olarak yanlıştır. Ayrıca glomerulus kılcallarında süzülme hızına etki eden faktörler arasında ozmotik basıncın verilmesi bilimsel olarak yanlıştır. Ders kitaplarında yer alan bilimsel hatalar öğrencilerde öğrenme gücünü oluşturabilmektedir. Tekkaya, Özkan ve Sungur (2000) yaptıkları çalışmada öğrencilerin öğrenme zorlukları çektikleri konular arasında sinir sistemi olduğunu bildirmişlerdir. Benzer şekilde Dalkıran ve Kesercioğlu (2004) yaptıkları çalışmada öğrencilerin iç salgı sistemi konusunda, Prokop ve Fanèovièová (2006) araştırmalarında öğrencilerin insan vücudu ile ilgili kavram yanlışlarının olduğunu ortaya koymuşlardır.

Bölüm değerlendirme soruları ile ilgili sonuçlar incelendiğinde ders kitabında fotosentez konusu ile ilgili bilimsel hatalar olduğu anlaşılmaktadır. Bir soruda tilakoit zar kavramının yanlış yazıldığı görülmektedir. Bazı sorularda bir sorunun birden fazla doğru seçeneği mevcuttur. Bazı soruların soru kurgularının hatalı olduğu, bazı soruların ise ölçme değerlendirme teknikleri bakımından hatalı olduğu ortaya çıkmıştır. Bazı sorularda ise bilimsel bilgi bakımından yanlış bilgiler mevcuttur. Bir soruda fotosentezin ışıktan bağımsız reaksiyonlarında suyun kullanılmadığı şeklinde yanlış bilgi mevcuttur. Ders kitaplarındaki bilimsel hatalar öğrencilerin konuyu öğrenmesini zorlaştıracağı gibi konu ile ilgili kavram yanlışlarına da sebep olabilmektedir. Bacanak, Küçük ve Çepni (2004) çalışmalarında öğrencilerin fotosentez konusunda kavram yanlışlarının olduklarını belirlemişlerdir. Benzer şekilde Marmaroti ve Galanopoulou (2006) araştırma bulgularında öğrencilerin fotosentez konusunda yanlış öğrenmeleri

olduğunu bildirmişlerdir. Bazı açık uçlu sorular iyi sınırlanmadığı için cevaplarda tutarsızlıklar görülmektedir.

Yüzbinlerce öğrencinin okuduğu bir ders kitabında yapılan bilimsel hatalar, ölçme ve soru tekniği açısından açık olmayan hatalı sorular öğrencilerde yanlış öğrenmelere ve kavram yanlışlarına neden olacaktır. ÖSYM tarafından yapılan YGS ve LYS gibi ulusal düzeydeki sınavlara girecek öğrenciler sorular karşısında ikilemlere düşecek ve bu soruları yanlış cevaplayacaktır. Bu sınavların ardından sınav sorularını yanlış cevaplayan öğrencilerin bir kısmı ders kitaplarındaki bu hatalı bilgileri kaynak göstererek itiraz edebilmekte ve doğru bilgilere ulaşmada güçlük çekebilmektedirler.

Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki önerilere yer verilmiştir;

- Ders kitapları hazırlanırken TTKB tarafından yazarlara kavram yanlışlarıyla ilgili bilgilerin verilmesi yerinde olacaktır.
- TTKB tarafından hazırlatılan ve komisyonlarda başarılı bulunan kitapların alanda uzman bilim insanları tarafından yeniden incelenmesi sağlanmalıdır.
- TTKB, hali hazırda okutulan MEB kitaplarında alan uzmanları tarafından belirlenen hataların tüm paydaşlara iletimini sağlamalıdır.

KAYNAKLAR

- Alkan, C. (1996). Eğitim Teknolojisi. Ankara: Atilla Kitabevi
- Bacanak A., Küçük M. ve Çepni S. (2004) İlköğretim öğrencilerinin fotosentez ve solunum konularındaki kavram yanlışlarının belirlenmesi: Trabzon örneği. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 17(4), 67-80
- Çobanoğlu, E. O., Şahin, B. ve Karakaya, C. (2009). Examination of the biology textbook for 10th grades in high school education and the ideas of the pre-service teachers. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 2504-2512.
- Dalkıran, G. ve Kesercioğlu, T. (2004). *İlköğretim öğrencilerinin 'iç salgı sistemi ve sinir sistemi' konularındaki kavram yanlışları, nedenleri ve çözüm önerileri*. VI. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, 9-11 Ekim, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, İstanbul.
- Davis, E. A. and Krajcik, J. (2005). Designing educative curriculum materials to promote teacher learning. *Educational Researcher*, 34(3), 3-14.
- Evert, R. F and Eichhorn, S. S. (2016). *Raven bitki biyolojisi*. (Türkan, İ. Çev) Ankara: Palme Yayıncılık.
- Ellis, R. (1997). The empirical evaluation of language teaching materials. *ELT Journal* 51,36-42.
- Freeman, S. (2011). *Biological science*, Pearson Benjamin Cummings, USA.
- Gottfried, S. S., and Kyle, W. C. (1992). Textbook use and the biology education desired state. *Journal of Research in Science Teaching*, 29, 35-49.
- Haury, D. L. (2000). High school biology textbooks do not meet national standards. Eric documents
- Hickman, R., Keen, E. and Larson, I.A. (2016). *Zooloji entegre prensipler*. Gündüz, E. (edt). Ankara: Palme Yayınevi
- Hill, R.W., Wice, G.A. and Anderson, M. (2004). *Animal physiology*, Sinauer Associates, Inc. Publishers, Sunderland, USA.
- Hole, J.W. (1993). *Human anatomy and physiology* (6th edition). Wm. C. Brown publishers, Iowa.
- Jablon, P. C. (1992). A generic biology textbook review. *The American Biology Teacher*, 42, 388-410.

- Keleş, E. ve Kefeli, P. (2010). Determination of student misconceptions in “photosynthesis and respiration” unit and correcting them with the help of cai material. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 2, 3111-3118.
- Kılıç, A. ve Seven, S. (Ed.) (2006). *Konu alanı ders kitabı incelemesi*, (6. Baskı). Ankara: PegemYayıncılık.
- Kırbaşlar, F. G., Çingil Barış, Ç. ve Ünal, M. (2009). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Fermantasyon Konusundaki Yanlış Öğrenmelerinin Araştırılmasına Yönelik Bir Çalışma. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 158 – 168.
- Köse, Ö. E. (2009). Biyoloji 9 ders kitabında hücre ile ilgili metinlerin okunabilirlik düzeyleri. Çankaya Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi, *Journal of Arts and Sciences*. 12, 141-150.
- Krebs, J. C. (2009). *Ecology* (Sixth Edition), London: Pearson Education
- Kuechle, J. (1995). The last word in biology textbooks. *The American Biology Teacher*, 57(4), 208-210
- Kuru, M. (2011). *Omurgalı hayvanlar*. Ankara: Palme Yayınevi
- Madigan, M.T., Martinko, J.M., and Parker, J. (2010). *Brock Biology of Microorganisms*, 13th edn. San Francisco, CA, USA: Benjamin Cummings.
- Marmaroti, P., and Galanopoulou, D. (2006). Pupils' understanding of photosynthesis: A questionnaire for the simultaneous assessment of all aspects. *International Journal of Science Education*, 28(4), 383–403.
- MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [MEB TTKB]. (2013). “Taslak kitap incelemede değerlendirmeye esas olacak kriterler” konulu 27040 sayılı, 14.01.2013 tarihli yazı. Ankara: MEB
- Odum, E.P. and Barret, G.W. (2008). *Ekoloji'nin temel ilkeleri*. (Işık, K Çev.) Ankara: Palme Yayıncılık.
- Prokop P. and Faněoviěová J (2006) Students' ideas about the human body: do they really draw what they know? *Journal of Baltic Science Education*. 2,86–95.
- Penney, K., Norris, S. P., Phillips, L. M. and Clark, G. (2003). The anatomy of junior high school science textbooks: An analysis of textual characteristics and a comparison to media reports of science. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 3(4), 415-436.

- Reece, J.B, Urry, L.A.,Cain, M.L., Wasserman, S.A., Minorsky, P.V. and Jackson, R.B. (2013). *Campbell Biyoloji*, (Gündüz, E. ve Türkan, İ., Çev.) Ankara: Palme Yayıncılık.
- Sadava, D.,Hillis, M.D., Heller, H.C., and Berenbaum, M.R. (2014). *Yaşam bilimi biyoloji*. (E.Gündüz ve İ. Türkan, Çev.) Ankara: Palme Yayıncılık.
- Semerci, Ç. (2004). İlköğretim türkçe ve matematik ders kitaplarını genel değerlendirme ölçeği. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*. 28(1), 49-54.
- Simon, E.J., Dickey, J.L., Hogan, K.A. and Reece, J.B. (2017). *Campbell temel biyoloji*. (Gündüz, E ve Türkan, İ., Çev) Ankara: Palme Yayıncılık.
- Smith, M.T. and Smith, L.R., (2009). Elements of ecology, International Edition, Pearson Benjamin Cummings, 649p, USA
- Stern, L., and Roseman, J.E. (2004). Can middle-school science textbooks help students learn important ideas? Findings from project 2061's curriculum evaluation study. *Life Science. Journal of Research in Science Teaching*, 41(6), 538-568.
- Taiz, L. and Zeiger, E. (2007). *Bitki fizyolojisi*. (Türkan, İ., Çev.) Ankara: Palme Yayınevi
- Tekkaya, C., Özkan, Ö. and Sungur, S. (2001). Biology concepts perceived as difficult by turkish high school students. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 145-150.
- Toprak, T. (1993). *İlkokul ders kitaplarının öğretim programına uygunluğunun değerlendirilmesi (Adana ilinde bir araştırma)*, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Ünsal, Y. ve Güneş, B. (2002). Bir kitap inceleme çalışması örneği olarak M.E.B. ilköğretim 4. sınıf fen bilgisi ders kitabına fizik konuları yönünden eleştirel bir bakış, *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3) 110-120.
- Weiss, I. R., Pasley, J. D., Smith, P. S., Banilower, E. R., and Heck, D. J. (2003). *A study of K-12 mathematics and science education in the United States*. Chapel Hill, NC: Horizon Research.
- Yılmaz, M., Gündüz, E., Çimen, O. & Karakaya, F, (2017). Examining of biology subjects in the science textbook for grade 7 regarding scientific content, *Turkish Journal of Education*. 6(3), 128-142. DOI: 10.19128/turje.318064.

SUMMARY

Introduction

One of the major components of Biology education is textbook. Biology teachers design most of the activities they carried out during the lectures according to textbooks and the students obtain the knowledge they lack from the textbooks. The Biology textbooks are the major source for concepts toward many topics such as biology topics, scientific research techniques and experimental research processes. (Haury, 2000). The relevancy of the scientific content is of great importance for the obviation of the misconceptions and efficient structuring of the scientific basis. The publishing of 11th grade Biology by the Ministry of Education has trigger an immediate argument among the parents and other parties involved with it. Biology text book was published by the ministry (MEB).

After the 11th. grade Biology textbook by the MEB was published, there were heated arguments among all the parties involved at different platforms on the scientific flaws and misconceptions. Starting from this point, the goal of this study was to investigate the 11th grade biology book with regards to scientific view point and elucidate the scientifically wrong or deficient statements.

Method

The content of Secondary education MEB 11th grade Biology Text Book was investigated by the use of descriptive model. There was documentary analysis carried out during data collection. The sample of the study was the Biology Text Book accepted as the biology educational material for the secondary education by the Training and Education Bureau with decision number of 106 dated 16.12.2014 for five years starting from 2015-2016 academic year. The text book was put thorough examination by two field experts by the use of document analyses. The evaluation of the scientific content was carried by the use of most prominent and accepted sources in the world. The scientific flaws found in the book were listed in tables at the end of each unit in the order of page numbers together with the necessary explanations.

Findings

In the unit of energy conversion in living organism there is a concept of chemosynthetic photophosphorylation. When we examine the related literature, there is not any concept with this name. The chemosynthesis is the synthesis of ATP by oxidative photophosphorylation. There are also scientific flaws in plants eating insects, the factors which affect the rate of photo synthesis and anaerobic respiration. The concepts of anaerobic respiration and fermentation were used interchangeably throughout the book. The information given for the energy generation at EFT is not sufficient. In the unit of human physiology, the mode of transport of the secretion of the neurotransmitters into the synaptic hole is said to be diffusion. However, the neurotransmitters are transported to the synaptic hole by exocytosis. Also, there are deficient or erroneous information about the factors affecting the impulse rate, thymus gland hormone, synthesis of vitamin D. The toe bone given as an example of a short bone is actually an anatomically long bone. There are erroneous or deficient statements about the constriction mechanism of the muscles which may lead to misconceptions. When we look at the evaluation questions we see that

thylakoid membrane was wrongly written. Although the answer for the question asking what would happen if use a heavy oxygen containing CO₂ is right but glucose and starch given as other choices may well contain heavy oxygen containing glucose atom. The temperature values in the graph drawn for the question about the effect of temperature upon photosynthesis, should be given from the smallest value to the largest value. These types of questions result in misconceptions. In the question about the occurrence of the reactions' not being dependent on light there is an erroneous statement that there is no need for water for these types of reactions.

Results and Discussions

In the textbook one of the ways for the generation of energy is said to be chemosynthetic phosphorylation. This concept is scientifically incorrect. There is no concept like that in scientific field. Also, anaerobic respiration and fermentation concepts were used interchangeably. There are also scientific flaws in the calculation of energy in anaerobic respiration. There is also scientifically incorrect statement in the transport mode of neuro transmitters. The text book also contains scientifically erroneous information regarding to the factors affecting the impulse rate, thymus gland hormone and synthesis of vitamin D. The example of toe as a short bone is anatomically wrong. There is also deficient information for the muscle constriction. The sentence stating that the babies have renin hormone was scientifically incorrect. The thylakoid membrane is incorrectly written at the end of the chapter questions part. In some question there are more than one correct answers presented. Some of the questions are erroneous with regards to measurement and evaluation methods. Some questions are scientifically wrong such as the reactions of the photosynthesis which are independent of light and there is no need of water.

1990-2016 Yılları Arasında Türkiye’de Fizik Eğitimi Alanında Yapılmış Lisansüstü Tezlerin İçerik Analizi

The Content Analysis of the Graduate Theses in Physics Education in Turkey Between the Years 1990 and 2016

Derya KALTAKÇI GÜREL¹, Aycan ÖLMEZTÜRK², Burcu DURMAZ³, Esra ABUL⁴,
Hatice ÖZÜN⁵, Meltem IRAK⁶, Öykü SUBAŞI⁷, Zuhâl BAYDAR⁸

¹Kocaeli Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi Anabilim Dalı e-posta: kaderya@kocaeli.edu.tr

²Kocaeli Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi Anabilim Dalı e-posta: aycan.olmezturk@gmail.com.

³Kocaeli Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi Anabilim Dalı e-posta: burcushn_06@hotmail.com

⁴Kocaeli Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi Anabilim Dalı e-posta: esrabul.ea@gmail.com

⁵Kocaeli Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi Anabilim Dalı e-posta: haticeozun@gmail.com

⁶Kocaeli Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi Anabilim Dalı e-posta: aslan.meltem@gmail.com

⁷Kocaeli Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi Anabilim Dalı e-posta: oykuseb@gmail.com

⁸Kocaeli Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi Anabilim Dalı e-posta: baydar_zuhâl@hotmail.com

Makalenin Geliş Tarihi: 18.08.2017

Yayına Kabul Tarihi: 15.11.2017

ÖZ

Bu çalışmada, 1990-2016 yılları arasında Türkiye’de fizik eğitimi alanında yapılmış yüksek lisans ve doktora tezlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Tezlerin incelenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada incelenen tezler Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi veri tabanına kayıtlı olan fizik eğitimi alanında yazılmış tezler arasından seçilmiştir. Fizik eğitimi alanında toplam 466 adet teze ulaşılmıştır. Tam metnine ulaşılabilen 129 tez çalışmaya dahil edilmemiş ve çalışmada tam metinlerine ulaşılabilen 337 tez sekiz araştırmacı tarafından incelenmiştir. Çalışmada tezleri sınıflandırmak amacıyla “fizik eğitimi lisansüstü tez sınıflama formundan” yararlanılmıştır. Verilerin analizi için SPSS 23.0 programı kullanılmış ve sonuçlar yüzde ve frekans tabloları ile gösterilmiştir. Elde edilen veriler incelendiğinde fizik eğitiminde; 1990-2016 yılları arasında yapılan tezlerde en fazla “diğer” tez alanı olarak adlandırılan ve laboratuvar çalışmaları, öğretmen eğitimi, müfredat ve fizik kitabı inceleme gibi herhangi bir konu alanına dahil olmayan alanlar çalışılmıştır. İkinci olarak en çok çalışılan fizik alanı ise “Elektrik”ir. Çalışmalarda tez konusu olarak “öğretime” öncelik verildiği

belirlenmiştir. “Başarı testi” kullanımının fazlalığı veri toplama yönteminin analiz sonuçlarında göze çarpmaktadır. Tercih edilen örneklem grubu en fazla “ortaöğretim (9-12)” ve “lisans” öğrencileri olmuş ve veri analizinde “t-testi” ve “frekans-yüzde tabloları” yöntemleri çoğunlukla kullanılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Fizik Eğitimi, İçerik Analizi, Lisansüstü Tezler, Araştırma Eğilimleri

ABSTRACT

In this study, it is aimed to investigate master and PhD theses in physics education in Turkey between the years 1990 and 2016. Content analysis method was used to investigate research trends in theses. Theses studies in the current research were selected from those registered into the database of Turkish Council of Higher Education Thesis Center. From the database a total of 466 theses were reached in physics education. However, 129 of them whose full-texts are not available online were not included in the study. Eight researchers investigated 337 theses whose full-texts were reached online in the present study. In the study, in order to classify theses ‘physics education thesis classification form’ was used. In data analysis SPSS 23.0 was used and data gathered from the study were shown in percent and frequency tables. According to the results, between the years 1990 and 2016 laboratory studies, teacher education, curriculum and physics textbook analysis studies labeled as ‘other’ was found to be the most frequently studied topic. The next frequently studied topic was found to be ‘electricity’. As the most frequently studied area ‘teaching’ is given high priority in physics education theses. It is striking that ‘achievement tests’ are abundantly used in the studies as data collection tools. The most frequently studied samples were found to be ‘secondary school (9-12)’ and ‘undergraduate’ students and the most frequently used data analysis methods were found to be ‘t-test’ and ‘frequency-percentage tables’.

Keywords: Physics Education, Content Analysis, Graduate Theses, Research Trends

GİRİŞ

Yaşamı kolaylaştıran teknolojinin temelini fen bilimleri oluşturmaktadır. Artan nüfusa bağlı olarak ihtiyaçların artması insanların fen alanına yönelmesini sağlamış ve bu yönelimler teknolojinin gelişimine katkıda bulunmuştur. Fizik eğitimi çalışmaları da bu artan ihtiyacı karşılamak amacıyla ortaya çıkmış önemli disiplinlerden biridir.

Ülkemizde fizik eğitimine olan eğilimin ilk adımları 1934 yılında atılmış ve çağın gereksinimlerinden dolayı 2000’li yıllardan sonra ciddi bir artış gözlenmiştir (Güneş, 2007). Buna bağlı olarak fizik eğitimi alanında eğitim veren uzman kişilere olan ihtiyaç artmış ve uzman kişileri yetiştiren üniversitelerde fizik eğitimi alanında yapılan

çalışmalar büyük önem kazanmıştır. Buna paralel olarak araştırmacılar fizik eğitimi ve öğretimi alanında son yıllarda çok sayıda çalışma yapmıştır. Türkiye’den 1997-2014 yılları arasında Social Science Citation Index (SSCI) tarafından dizinlenen uluslararası dergilerde dört binin üzerinde çalışma yayınlanmış ve bu sayı özellikle 2012 yılında en üst düzeye ulaşmıştır (Çalık ve Sözbilir, 2014). Son yıllarda fizik eğitimi alanı araştırmalarındaki bu gelişmeler özellikle yeni araştırmacıların konu seçiminde zorlanmalarına sebep olmaktadır. Tam bu noktada yapılacak yeni araştırmalarda içerik analizi çalışmaları büyük yarar sağlayacaktır. İçerik analizleri; araştırılan bilginin yaygınlaştırılması ve gelecek araştırmaların, politikaların, uygulamaların ve kamu algısının şekillendirilmesinde önemli bir role sahip olan araştırma sentezleridir (Suri ve Clarke, 2009; akt. Çalık ve Sözbilir, 2014).

İçerik analizi ile ilgili bugüne kadar birçok araştırma yapılmıştır. Yapılan araştırmalar; araştırmacıların yönelecekleri konuları, alan yazınındaki eksiklikleri, hangi alanda, hangi konuda, kaç araştırma yapıldığı ile ilgili bilgiye ulaşmada kolaylık sağlar. Ayrıca, içerik analizi çalışmaları alandaki boşlukları ve eksikleri göstermenin yanında yapılan çalışmaların niteliklerinin değerlendirilmesi ve kullanılabilirliği açısından da ilgili alanyazınına büyük katkılar sağlaması açısından önemlidir (Kanlı ve diğerleri, 2014). Bu amaçla, ulusal ve/veya uluslararası makaleler, bildiriler ve lisansüstü tezlerdeki eğilimlerin veya eksikliklerin neler olduğunun gösterilmesi yeni araştırmacılara rehberlik edecektir.

Karadağ (2009), 2003-2007 yılları arasında eğitim bilimleri alanında yapılmış 211 doktora tezini tematik açıdan incelemiştir. Çalışmada eğitim bilimleri alanında yapılan doktora tezlerinde ele alınan konuların dar bir tema alanına sıkıştığı, başarı ve tutum temalarının yoğun olarak kullanıldığı, Türkiye’deki eğitim bilimleri doktora tez çalışmalarının tek boyutlu olarak sürdürüldüğü tespit edilmiştir. Şimşek ve diğerleri (2009), Türkiye’de 2000-2007 yılları arasında eğitim teknolojisi alanında tamamlanmış olan 259 yüksek lisans tezini biçim, içerik ve yöntem kriterleri bakımından değerlendirmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre; nicel araştırmalar incelenen tezlerde büyük çoğunluğu oluşturmaktadır. Tezlerin yüzde sekseni tarama modelinde yapılmış,

veri toplama aracı olarak anketler, testler ve ölçekler kullanılmıştır. İncelenen her dört tezin üçünde örneklem, yetişkinlerden ve üniversite öğrencilerinden oluşmuştur. Veriler çözümlenirken genelde betimsel istatistik tekniklerinden yararlanılmış, sınırlı sayıdaki deneysel araştırmada ise orta düzey yordamsal teknikler kullanılmıştır. Doğru, Gençosman, Ataalkın ve Şeker (2012), Türkiye’de 1990-2009 yılları arasında çalışılan fen bilimleri eğitimi ile ilgili fen bilgisi / fen ve teknoloji eğitiminde 368, fizik eğitiminde 66, kimya eğitiminde 49 ve biyoloji eğitiminde 108 yüksek lisans ve doktora tezinin içerik analizini yapmıştır. Tezler yıllara göre incelendiğinde 2005-2006 yıllarından itibaren tüm alanların tez sayılarında yüksek oranda bir artış gözlenmiştir. En çok çalışılan ünitelerin fen bilgisi/fen ve teknoloji eğitiminde “kuvvet ve hareket”, biyoloji eğitiminde “ekosistem ve ekoloji”, fizik eğitiminde “elektrik”, kimya eğitiminde ise “atomun yapısı” olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca fen bilgisi / fen ve teknoloji eğitiminde “program”, fizik ve kimya eğitiminde “kavram yanılgıları”, biyoloji eğitiminde “rehber materyal geliştirme ve inceleme” en çok çalışılan alanlardır. En çok çalışılan grup ise, fen bilgisi / fen ve teknoloji eğitiminde “ilköğretim öğrencileri”, fizik ve biyoloji eğitiminde “ortaöğretim öğrencileri”, kimya eğitiminde ise, “lisans öğrencileri/öğretmen adayları” olarak bulunmuştur. Araştırma modeli ve veri toplama araçlarına bakıldığında, tüm alanlarda araştırmacılar “deneysel yöntemi” kullanmayı, “testle” veri toplamayı tercih etmişler; çalışmalarını genellikle “tek değişkenli” ve “parametrik istatistiksel analizler” ile sürdürmüşlerdir. En son ve kapsamlı içerik analizi çalışmalarından biri de Küçüközer (2016) tarafından 2001-2016 yılları arasında yapılan fen bilgisi eğitimindeki 199 doktora tezi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre, fen bilgisi eğitimindeki doktora tezlerinde en fazla çalışma “öğretim yaklaşımları” alanında yapılmış ve genellikle “karma yöntem” tercih edildiği görülmüştür. Örneklem olarak çoğunlukla “ortaokul öğrencileri” ve “aday öğretmenlerle” çalışıldığı bulgusu rapor edilmiştir. En çok kullanılan araştırma yöntemleri “deneysel” çalışmalar ve “durum” çalışmalarıdır. Veri analizlerinde ise “çıkarımsal analiz” ve “içerik analizi” en fazla kullanılan yöntemlerdir.

Kanlı ve diğerleri (2014) yapmış olduğu çalışmada ulusal fen bilimleri ve matematik eğitimi kongrelerindeki fizik eğitimi çalışmalarının içerik analizini yapmışlardır. Bu araştırmada 238 çalışma yazarların demografik özellikleri, çalışma temaları, araştırma yöntemleri gibi kriterler yönünden incelenmiştir. Çalışma sonuçlarına göre, fizik eğitimi alanındaki bildirilerde en fazla çalışılan temanın sırasıyla “öğrenme yaklaşımları”, “kavram yanlışları” ve “öğrenme zorlukları” olduğu, en çok çalışılan fizik konusunun sırasıyla “dinamik”, “elektrik” ve “termodinamik” olduğu görülmüştür. En az çalışılan konuların ise “manyetizma”, “modern fizik” ve “titreşim ve dalgalar” olduğu tespit edilmiştir. Çalışmalarda kullanılan katılımcıların doldurduğu veri toplama araçlarının “başarı / yetenek testleri”, “anketler ve tutum ölçekleri” araştırmacıların doldurduğunun ise “mülakat formları” olduğu belirtilmiştir. Ayrıca çalışmalarda daha temel düzeydeki istatistiksel yöntemlerin kullanıldığı tespit edilmiştir. Benzer bir çalışmada, Önder ve diğerleri (2013), 2004-2011 yılları arasında Türk Fen Eğitimi Dergisi’nde (TUSED) yayınlanmış fizik eğitim çalışmalarını içerik analiz yöntemi ile incelemişlerdir. Belirlenen 46 makale yazarların demografik özellikleri, araştırma konusu ve fizik konuları, araştırma yöntemleri, örneklem seçimi ve büyüklüğü, veri toplama araçları ve analiz yöntemleri yönünden incelenmiştir. Sonuç olarak en çok karşılaşılan araştırma konusunun “öğrenme yaklaşımı”; en çok çalışılan fizik konusunun “dinamik”; en az çalışılan fizik konusunun “ışık ve optik”, “termodinamik” ve “dalga ve titreşim” olduğu belirlenmiştir. Ayrıca “modern fizik” ile ilgili hiçbir çalışmaya rastlanmadığı söylenmiştir. ‘Nicel’ çalışmaların ‘nitel’ çalışmalara göre daha çok tercih edildiği belirlenmiş; örneklem seçiminde en çok “üniversite öğrencilerinin” kullanıldığı, veri analiz yöntemi olarak ise “t testi” ve “ANOVA’nın” daha çok kullanıldığı tespit edilmiştir. Kaltakçı-Gürel ve diğerleri (2017) fizik eğitimindeki araştırma eğilimlerini belirlemek için, 1995-2015 yılları arasında Türkiye’de fizik eğitimi alanında yapılan 28 farklı eğitim dergisindeki 372 makaleyi içerik analizi ile incelemiştir. Araştırma sonucunda fizik eğitimi alanındaki makalelerin en fazla “genel fizik” makale alanında olduğu, makale konusu olarak ‘öğretime’ öncelik verildiği belirlenmiştir. ‘Başarı testi’ ve “anket” kullanımının diğer veri toplama yöntemlerine göre fazla olduğu tespit edilmiştir. En fazla çalışılan örneklem grubu “lisans öğrencileri” olarak bulunmuş ve

veri analizinde “t-testi”, “frekans-yüzde tabloları” ve “nitel betimsel analiz” yöntemlerine araştırmacılar tarafından ağırlık verildiği tespit edilmiştir. Kula ve Sadi (2016), 2005 ile 2014 yılları arasında belirlenen dört eğitim bilimleri dergisinde yayınlanan 363 makaleyi içerik analizi yaparak Türkiye’deki fen bilimleri eğitim yönelimlerini tespit etmişlerdir. Araştırma sonucunda; belirtilen on yılda fen bilimleri eğitimindeki çalışmaların çoğunluğunun yöntem bakımından “nicel” alanda, çalışma alanı bakımından “fen bilgisi” alanında, çalışma içeriği bakımından “öğretimde” ve örneklemin ise “öğretmen adaylarında” yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Ayrıca çalışmaların çoğunun “deneysel” ve “tarama” çalışmaları, veri toplama araçlarının da “test” ya da “anket” olduğu belirtilmiştir.

Tsai ve Wen (2005) tarafından yapılan araştırmada International Journal of Science Education, Science Education, ve Journal of Research in Science Teaching dergilerinde 1998-2002 yılları arasında yayınlanan 802 çalışma birçok açıdan incelenmiştir. Yine benzer bir çalışmayı Tsai ve Wen (2009), 2003-2007 yılları arasında aynı dergilerde yayınlanan 869 çalışmayı inceleyerek gerçekleştirmiştir. Bu iki çalışma arasında çalışılan konuların değiştiği gözlemlenmiştir. Önceki çalışmalarında Tsai ve Wen, araştırmacıların “kavramsal öğrenmeye” ilgi duydukları sonucuna ulaşırken, son yaptıkları çalışmada araştırmacıların “bağlamda öğrenmeye” daha fazla ilgi duydukları sonucuna ulaşmıştır.

Türkiye’de yapılan içerik analizi çalışmalarına eğitim alanındaki diğer disiplinlerde de yer verilmiştir. Bunlardan bazıları; görme yetersizliği olan öğrencilere yönelik fen eğitimi araştırmalarındaki eğilimler (Sözbilir, Gül, Okçu, Yazıcı, Kızılaslan, Zorluoğlu ve Atilla, 2015), matematik eğitimi alanında yapılan çalışmalardaki eğilimler (Çiltaş, Güler ve Sözbilir, 2012; Kayhan ve Koca, 2004; Ulutaş ve Ubuz 2008), eğitim bilimleri alanındaki çalışmalardaki eğilimler (Karadağ, 2009), biyoloji eğitimindeki eğilimler (Sözbilir ve Gül, 2014), kimya eğitimindeki eğilimler (Sözbilir, Kutu ve Yaşar, 2013) şeklindedir.

Alan yazınında birçok alanda yayınlanan makalelerin içerik analizi yapılırken Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı (YÖK) Ulusal Tez Merkezi’nde bulunan ve fizik eğitimi

alanında yapılan tezlerle ilgili içerik analizi bulunmamaktadır. Bu araştırma ile ülkemizde fizik eğitimi alanında yazılmış yüksek lisans ve doktora tezlerinde hangi konuların çalışıldığı görülecek, hangi alanlara yönelmesi gerektiği ile ilgili bir fikir oluşturulmaya çalışılacaktır. Bu sayede yapılan çalışma özellikle yüksek lisans ve doktora öğrencilerinin çalışacakları araştırmalarda konu tercihi yapmalarında rehber görevi görecektir. Ayrıca, en çok kullanılan araştırma yöntemleri, veri toplama araçları, örneklem türü ve büyüklüğü, veri analiz yöntemleri de tespit edilip bulgular irdelenecektir. Bu amaçla YÖK Ulusal Tez Merkezi'nde bulunan fizik eğitimi alanındaki tezler taranmış ve tam metnine ulaşılan 337 çalışma içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir.

Araştırmanın Amacı

1990-2016 yılları arasında Türkiye'de yapılmış ve YÖK Ulusal Tez Merkezinde tam metnine ulaşılan fizik eğitimi alanındaki tezlerin incelendiği bu içerik analizi çalışmasında aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır.

1. Fizik eğitimi alanında 1990-2016 yılları arasında yapılan tezlerin yıllara göre dağılımı nasıldır?
2. Fizik eğitimi alanında 1990-2016 yılları arasında yapılan tezlerin yazarlarının ve danışmanlarının demografik (etnik köken vb.) özellikleri nelerdir?
3. Fizik eğitimi alanında 1990-2016 yılları arasında yapılan tezlerin demografik özellikleri (yayın dili, tezlerin türü, hangi üniversitede yapıldığı vb.) nelerdir?
4. Fizik eğitimi alanında 1990-2016 yılları arasında yapılan tezlerdeki çalışılan alanların dağılımı nasıldır?
5. Fizik eğitimi alanında 1990-2016 yılları arasında yapılan tezlerde çalışılan konuların dağılımı nasıldır?
6. Fizik eğitimi alanında 1990-2016 yılları arasında yapılan tezlerde kullanılan veri toplama araçları nelerdir?
7. Fizik eğitimi alanında 1990-2016 yılları arasında yapılan tezlerde kullanılan örneklem ve örneklem büyüklüğü nelerdir?

8. Fizik eğitimi alanında 1990-2016 yılları arasında yapılan tezlerde kullanılan araştırma yöntemleri nelerdir?
9. Fizik eğitimi alanında 1990-2016 yılları arasında yapılan tezlerde kullanılan veri analiz yöntemleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırmada amacımıza uygun olan içerik analiz yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir tekniktir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009). Bu çalışmada, fizik eğitimi alanında 1990-2016 yılları arasında tamamlanan yüksek lisans ve doktora tezlerinin bir değerlendirilmesi yapılarak var olan durum ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu araştırmada incelenen tezler; yayın yılı, yapıldığı üniversite, alan, konu, araştırma yöntemi, örneklem, örneklem büyüklüğü, veri toplama araçları ve veri analiz yöntemi açısından değerlendirilmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, YÖK Ulusal Tez Merkezi'nde bulunan "fizik", "fizik eğitimi", "fizik öğretimi" ve "eğitim ve öğretim" anahtar kelimeleri ile ulaşılan, 1990 - 2016 yılları arasında yapılan tüm fizik eğitimi alanındaki tezler oluşturmaktadır. Çalışmanın örnekleme yöntemi ise kolay ulaşılabılır örnekleme yöntemi ile belirlenen fizik eğitimi alanındaki elektronik olarak erişilebilen tezlerden oluşmaktadır. Çalışma kapsamında toplam 466 adet teze ulaşılmıştır. Ancak bunlardan 129 adet tezin tam metnine elektronik olarak erişilemeyerek incelemeye alınmamıştır. Çalışmaya tam metnine ulaşılan 337 adet fizik eğitimi alanındaki tez dahil edilmiştir. Çalışma evrenine ait tezlerin yıllara göre dağılımı Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1 1990–2016 Yılları Arasında Yapılan Fizik Eğitimi Alanındaki Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı

Yıl	Tam metin erişilen tezler	Tam metin erişilemeyen tezler	TOPLAM
1990	0	2	2
1991	0	1	1
1992	0	2	2
1993	0	0	0
1994	1	1	2
1995	0	3	3
1996	2	2	4
1997	2	9	11
1998	1	4	5
1999	0	2	2
2000	1	6	7
2001	4	6	10
2002	4	7	11
2003	3	16	19
2004	13	13	26
2005	8	10	18
2006	23	3	26
2007	27	0	27
2008	40	0	40
2009	25	0	25
2010	55	1	56
2011	44	0	44
2012	23	0	23
2013	23	6	29
2014	25	15	40
2015	12	19	31
2016	1	1	2
TOPLAM	337	129	466

Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak “Fizik Eğitimi Lisansüstü Tez Sınıflama Formu” kullanılmıştır. Tezleri incelemek amacıyla daha önce Ciltaş, Güler ve Sözbilir (2012) tarafından geliştirilen matematik eğitimi makale sınıflama formu, araştırmacılar tarafından fizik eğitimi lisansüstü tezleri için uyarlanmıştır. Tez sınıflama formu; tezin künyesi, tez türü, tezin yayınlandığı yıl, yayınlandığı üniversite, tezin alanı, tezin

konusu, araştırma yöntemi (nicel, nitel, karma ve alan yazın derleme), örneklem (örneklem düzeyi, örneklem büyüklüğü ve örneklem seçim şekli), veri toplama araçları ve veri analiz yöntemi (nicel veri analizi ve nitel veri analizi) şeklinde on bölümden oluşmaktadır. Tez sınıflama formu kullanılarak tam metnine erişilen tüm tezler araştırmacılar tarafından kodlanarak her bir teze ait künye oluşturulmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmada YÖK Ulusal Tez Merkezi'nde 'fizik', 'fizik eğitimi', 'fizik öğretimi' ve 'eğitim ve öğretim' anahtar kelimelerinin aralarına "ve" ve "veya" bağlaçları eklenip aranacak alan kısmı "tümü" seçildiğinde erişilen tezler incelenerek fizik eğitimi alanındaki son 26 yılda yapılan tüm lisansüstü tezler tam metnine erişilebilen ve tam metnine erişilmeyenler olarak gruplandırılmıştır. Tam metnine erişilebilen tezler üzerinde içerik analizi çalışması yapılmıştır. İçerik analizleri yapılan tezlere ait veriler önce Microsoft Excel'e kaydedilmiştir. Microsoft Excel'e aktarılmış olan veriler daha sonra SPSS 23.0 istatistik programı kullanılarak analiz edilmiştir. Betimsel istatistik yoluyla belirlenen on bölümden elde edilen bulgular grafik, yüzde ve frekans tabloları yardımıyla sunulmuştur.

Makalelerin sınıflandırılma süreci boyunca, araştırmacılar birinci yazarın öncülüğünde birlikte çalışmışlardır. Araştırmacılar tarafından tam metnine erişilen tezler paylaşarak kodlanmıştır. Kodlamalarda ortaya çıkan görüş farklılıkları araştırmacılar arasında tartışılarak sınıflandırmalar üzerindeki anlaşmazlıklar çözümlenmiştir. Sınıflandırılan tezlerin kodlandırılmasındaki güvenilirliği artırmak amacıyla araştırmacılar arasında çaprazlama yöntemi ile toplam künyeler arasından rastgele seçilen 34 (~%10) teze ait künyeler tekrar incelenerek çalışmaların kodlanmasında tutarlılık sağlanmıştır. Araştırmanın güvenilirlik katsayısı Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği *Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)* formülü kullanılarak 0.82 olarak hesaplanmıştır. Uzmanlar arasındaki uyum yüzdesinin %70 veya daha fazla olması yeterli görüldüğünden veri analizinde güvenilirlik sağlanmıştır

BULGULAR ve YORUMLAR

Fizik Eğitimi Alanındaki Lisansüstü Tezlerin Dağılımı

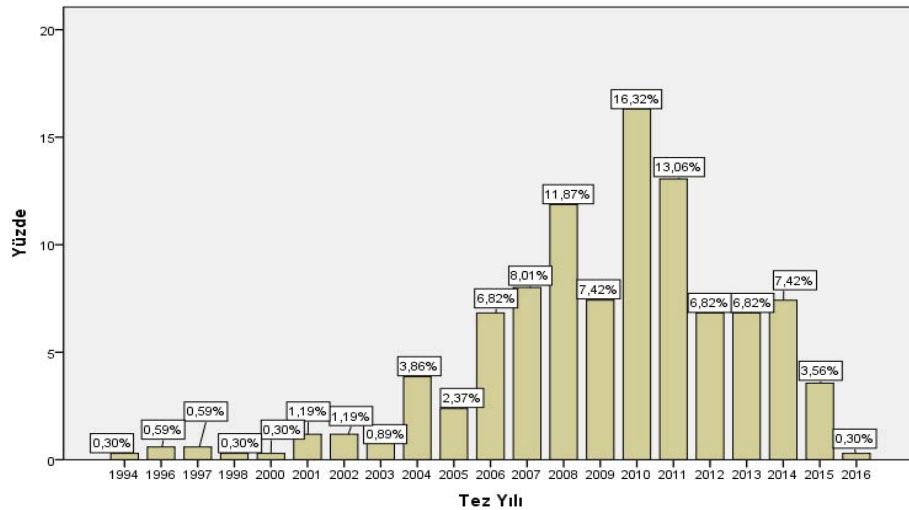
Çalışmada 1990-2016 yılları arasında YÖK Ulusal Tez Merkezi'nde bulunan ve erişime açık 337 fizik eğitimi alanındaki lisansüstü tez incelenmiştir. Fizik eğitim ve öğretimine yönelik yapılan çalışmaların analiziyle elde edilen bulgular, belirlenen ana temalar doğrultusunda sunulmuştur. Bu bağlamda ilk olarak tezin künyesine (tezlerin türü, tezlerin dili) ait betimsel istatistikler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2 İncelenen Tezlerin Künyesine Ait Betimsel İstatistikler

Tezlerin Türü	f	%
Yüksek Lisans	243	72.1
Doktora	94	27.9
Tezlerin Dili	f	%
Türkçe	306	90.8
İngilizce	31	9.2
TOPLAM	337	100

Tablo 2 incelendiğinde bu tezlerin çoğunlukla (%72.1) yüksek lisans tezi olduğu görülmektedir. Bununla beraber, incelenen tezlerin büyük bir çoğunluğunun (%90.8) dilinin Türkçe, geriye kalan kısmının (%9.2) İngilizce olduğu ortaya çıkmıştır.

İncelenen tezlerin yıllara göre dağılımı ele alındığında, 1990-1993 yılları arasında 5 çalışma yapıldığı, yapılan çalışmaların hepsinin erişime kapalı olduğu belirlenmiştir (Şekil 1).



Şekil 1. İncelenen Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı

Görüldüğü gibi 1994-2000 yılları arasında yapılan tezlerin incelenen tüm tezlere göre oranı sadece %2.1 olup, bu oran oldukça düşüktür. Bunun nedeni fizik eğitimi alanında yapılan tezlere bu yıllarda ülkemizde yeni başlanmasıdır. Elde edilen verilerden tezlerin en çok 2010 yılında yapıldığı (%16.3) ortaya çıkmıştır. Fizik eğitimi alanında yapılan tezlerde özellikle son on yılda artış olduğu görülmektedir. Mevcut çalışma 2016 yılının Mayıs ayına kadar YÖK-Ulusal Tez Merkezi'nde yer alan tezleri kapsadığı için, 2016 yılındaki mevcut tez sayısı azdır.

Şekil 2, incelenen çalışmaların gerçekleştiği üniversitelerin dağılımını içermektedir. Buna göre, fizik eğitimi alanındaki incelenen tezlerin %22.3'ü Gazi Üniversitesi'nde yapılmıştır ve açık ara farkla en yüksek orandadır. Elde edilen bulgularda fizik eğitimi alanında az sayıda tez yapılan üniversitelerin sayısının fazla olduğu ortaya çıkmıştır.

Fizik Eğitimi Alanındaki Lisansüstü Tezlerin Yazar ve Danışmanlarının Dağılımı

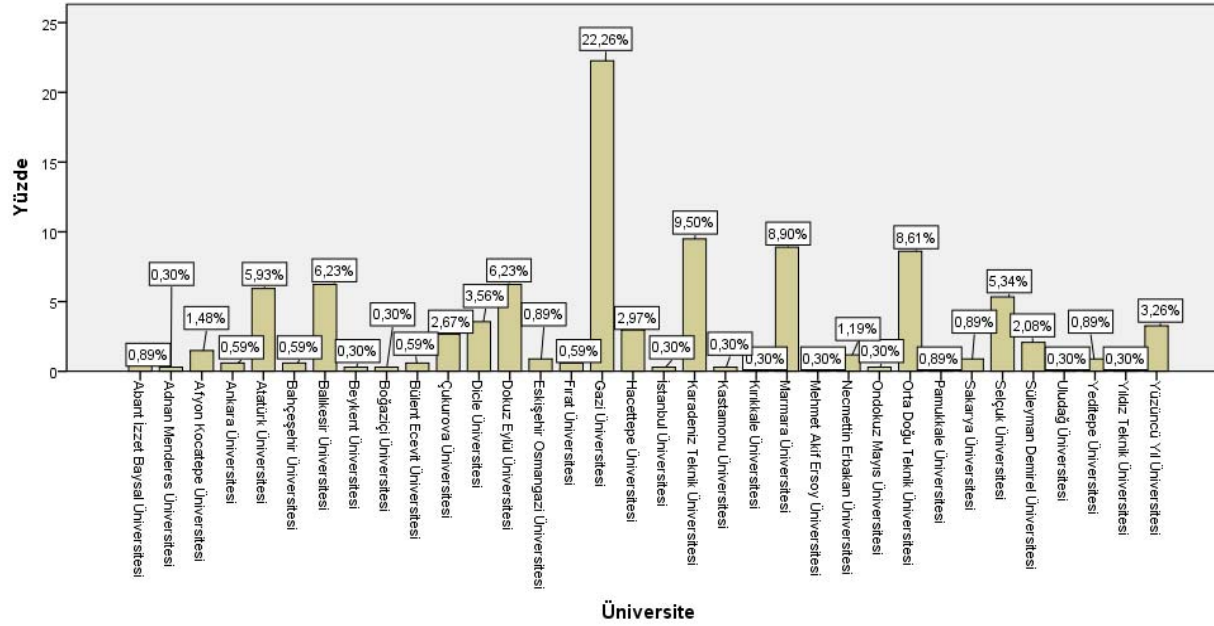
Bu çalışmada incelenen 337 lisansüstü tezin yazarlarının 335'inin (%99.1) 'Türk', 2'sinin (%0.6) ise 'yabancı' uyruklu olduğu tespit edilmiştir. Tezlerden 328'i (%97.3) tek danışman ile, 9'u (%2.7) ise tez danışmanı ve eş danışman ile birlikte yürütülmüştür. Tez danışmanlarından 336'sı (%99.4) 'Türk', 1'i (%0.3) ise 'yabancı' uyrukludur.

Fizik Eğitimi Alanındaki Lisansüstü Tezlerde Ele Alınan Konular ve Fizik Alanları

Fizik eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezlerde sıklıkla çalışılan konuların dağılımı Tablo 3' te görülmektedir. Fizik eğitimi alanındaki tezlerde sıklıkla çalışılan ilk konunun "öğretim" (%23.1), ikinci konunun ise "öğrenme" (%21.5) olduğu ortaya çıkmıştır. "Öğretim" konusu yöntem karşılaştırma çalışmaları, öğretimin başarıya etkisi, öğretimin bilimsel süreç becerilerine etkisi, öğretimin tutuma etkisi gibi alt çalışma alanlarını kapsamaktadır. "Öğrenme" konusunu ise, kavram yanılgısı, öğrenme stilleri, başarı düzeyi belirleme gibi alt çalışma alanlarını içerir. Araştırmalarda çalışılan konularda "tutum-ilgi belirleme-algı" konusuna da ilginin yüksek olduğu (%14.8), öte

yandan araştırma yöntemi çalışmaları (%0.2), eğitim/öğretim sorunları (%1.3), modelleme (%1.0)' konularına çok az yer verildiği görülmektedir.

Şekil 2 İncelenen Tezlerin
Üniversitelere Göre Dağılımı



Tablo 3 İncelenen Tezlerde Sıklıkla Çalışılan Konular

Konular	f	%
Öğretim (yöntem karşılaştırma, öğretimin başarıya etkisi, öğretimin tutuma etkisi vb.)	111	23.1
Öğrenme (kavram yanlışlığı, öğrenme stilleri, başarı düzeyi belirleme vb.)	103	21.5
Tutum-İlgi Belirleme-Algı	71	14.8
Bilgisayar Destekli Öğretim	47	9.8
Öğretim Materyali Çalışması	43	9.0
Öğretmen Eğitimi	22	4.6
Müfredat Çalışması	17	3.5
Fiziğin Doğası ve Epistemoloji	15	3.1
Kavram Analizi	13	2.7
Ölçek-Test Geliştirme-Çeviri	12	2.5
Eğitim/Öğretim Sorunları	6	1.3
Modelleme	5	1.0
Araştırma Yöntemi Çalışmaları	1	0.2
Diğer	14	2.9
TOPLAM	480	100

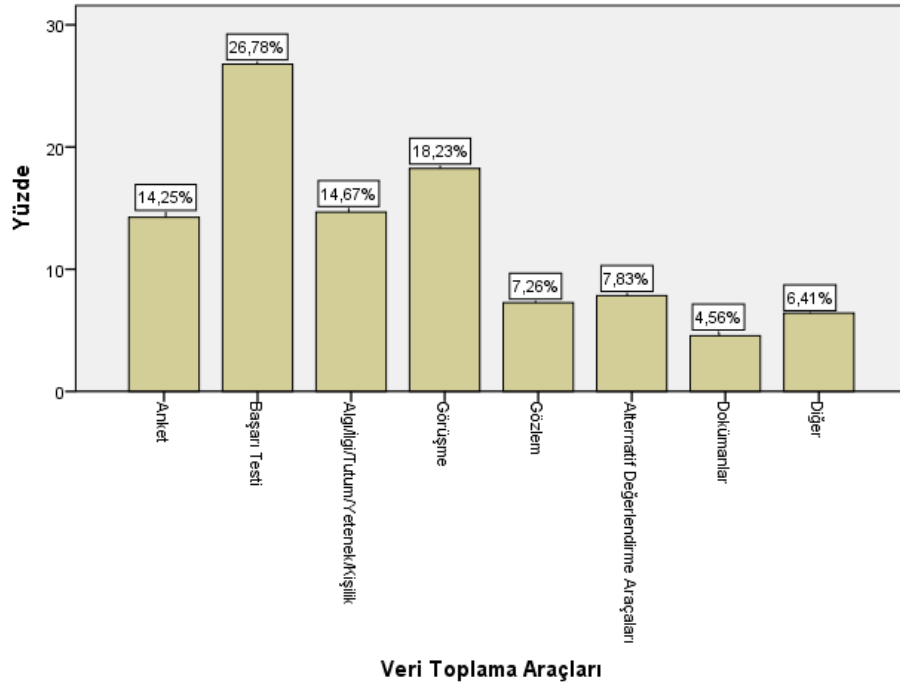
Çalışmamızda, “dinamik, elektrik, kinematik, manyetizma, ışık ve ses, enerji, titreşim ve dalgalar, dünya ve evren, termodinamik, temel fizik, madde ve özellikleri, modern fizik” olmak üzere 12 fizik alanı belirlenmiştir, bunun dışında çalışılan alanlar ‘diğer’ başlığı altında ele alınmıştır. İncelenen tezlerde belirtilen fizik alanlarının hepsi üzerine çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Tablo 4 incelendiğinde, araştırmalarda çoğunlukla “diğer” (%23.0) alanlarda çalışmalar yapıldığı görülmüştür. “Diğer” konu alanında laboratuvar çalışmaları, öğretmen eğitimi, müfredat ve fizik kitabı inceleme gibi herhangi bir konu alanına dahil olmayan çalışmalar mevcuttur. Bununla beraber en çok çalışılan fizik alanının “elektrik” (%20.5), en az çalışılan alanın ise “Dünya ve Evren” (%0.9) olduğu ortaya çıkmıştır. “Titreşim ve Dalgalar” (%1.4), “madde ve özellikleri” (%2.0) alanlarında da çalışma sayısı oldukça azdır.

Tablo 4 İncelenen Tezlerde Sıklıkla Çalışılan Alanlar ve Yıllara Göre Dağılımları

	1994	1996	1997	1998	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	f	%
Elektrik	-	-	-	-	-	1	1	2	6	5	5	3	4	5	11	16	4	5	4	-	-	72	20.5
Dinamik	-	-	-	1	-	-	-	-	2	-	3	6	1	5	10	7	4	3	2	-	-	44	12.5
Temel Fizik	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	-	-	1	-	2	1	-	1	-	-	-	29	8.2
Işık ve Ses	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	4	3	4	2	3	1	3	1	1	1	-	24	6.8
Enerji	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1	1	6	2	1	7	-	-	2	2	-	23	6.5
Manyetizma	-	-	1	-	-	-	2	-	2	1	1	1	-	-	-	4	3	1	2	2	-	20	5.7
Modern Fizik	-	-	-	-	1	3	-	-	2	1	4	7	8	4	17	6	5	11	7	4	1	17	4.8
Kinematik	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	8	1	-	1	-	-	-	-	-	14	4.0
Termodinamik	-	-	-	-	-	-	1	-	1	-	4	1	-	-	2	-	1	1	2	-	-	13	3.7
Madde ve Özellikleri	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4	3	2	2	1	4	1	-	7	2.0
Titreşim ve Dalgalar	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	1	-	-	2	-	-	5	1.4
Dünya ve Evren	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1	-	-	1	-	-	3	0.9
Diğer	1	1	-	-	-	-	-	1	-	2	2	2	7	1	6	1	2	-	1	2	-	81	23.0
TOPLAM	1	2	2	1	1	4	5	3	14	10	24	27	40	26	55	48	24	24	28	12	1	352	100

Fizik Eğitimi Alanındaki Lisansüstü Tezlerde Kullanılan Veri Toplama Araçları

Şekil 3'te fizik eğitimi alanında tezlerde araştırmacıların sıklıkla kullandıkları veri toplama araçlarının dağılımı ile ilgili bulgulara yer verilmiştir. Şekilde görüldüğü gibi, araştırmalarda veri toplama araçlarından çoğunlukla “başarı testi” (%26.8) kullanılmıştır. Başarı testlerinin çoğunlukla kullanılması, öğretim yöntemlerinin başarıya etkisini kapsayan çalışmaların fazla olması olabilir. Veri toplama araçlarından “dökümanlar” (%4.56), en az kullanılan veri toplama aracıdır. Çalışmalar için kullanılan farklı veri toplama araçları ‘diğer’ başlığı altında görülmektedir.



Şekil 3 İncelenen Tezlerde Kullanılan Veri Toplama Araçlarının Dağılımı

Fizik Eğitimi Alanındaki Lisansüstü Tezlerde Çalışılan Örneklem Türleri ve Örneklem Büyüklükleri

Tablo 5 ve Tablo 6 fizik eğitimi alanındaki lisansüstü tezlerde araştırmacıların sıklıkla üzerinde çalıştıkları örneklem ve örneklem büyüklüklerini göstermektedir. Tablo 5'e bakıldığında çalışmaların büyük bir kısmının "ortaöğretim" (%45.5) ve 'lisans öğrencileri' (%31.1) üzerinde yürütüldüğü görülmektedir. "Yöneticiler", "veliler" ve "ilköğretim (1-5)" örneklemi ise en az çalışılanlar arasındadır. "Diğer" örneklem türleri "fizik kitapları" gibi materyalleri kapsamaktadır. Birden fazla örneklem türü ile çalışılan birçok çalışma da mevcuttur.

Tablo 5 İncelenen Tezlerde Sıklıkla Çalışılan Örneklem Türleri

Örneklem	f	%
İlköğretim (1-5)	3	0.8
İlköğretim (6-8)	13	3.4
Ortaöğretim (9-12)	173	45.5
Lisans	118	31.1
Lisansüstü	6	1.6
Öğretmen	51	13.4
Yöneticiler	2	0.5
Veliler	2	0.5
Diğer	12	3.2
TOPLAM	380	100

Tablo 6'ya göre, örneklem büyüklüğünün çoğunlukla "31-100" (%42.7) arası olduğu görülmektedir. Bununla beraber "101-300" arası örneklem büyüklüğü de ikinci sıklıkla kullanılmıştır. Bunun nedeni, fizik eğitimi alanındaki tezlerde en fazla çalışıldığı saptanan "öğretim" konusunda yöntem karşılaştırma çalışmaları gibi çalışmaların ortalama örneklem büyüklüklerinin bu rakamlar arasında seçilmiş olması olabilir. "1000'den fazla" örneklem büyüklüğünün az tercih edilmesi, geniş ölçekli çalışmaların fizik eğitimi alanında az yer bulduğunu göstermektedir (%2.2).

Tablo 6 İncelenen Tezlerde Sıklıkla Çalışılan Örneklem Büyüklüğü

Örneklem Büyüklüğü	f	%
1-10 arası	37	9.9
11-30 arası	51	13.7
31-100 arası	159	42.7
101-300 arası	89	23.9
301-1000 arası	28	7.5
1000'den fazla	8	2.2
TOPLAM	372	100

Fizik Eğitimi Alanındaki Lisansüstü Tezlerde Kullanılan Veri Analiz Yöntemleri

Tablo 7’de görüldüğü üzere, fizik eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezlerde araştırmacıların hem “nicel” hem de “nitel” veri analiz yöntemlerini kullandıkları tespit edilmiştir. Birçok çalışmada, birden fazla veri analiz yöntemi kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu sebeple, Tablo 7’de verilen veri analiz yöntemlerine ait betimsel veriler toplam tez sayısının çok üzerindedir. Fizik eğitimi alanındaki tezlerde veri analiz yöntemi olarak en çok “nicel veri analizi” (%80.7) kullanıldığı görülmektedir. Nicel veri analiz yönteminde ise, kestirimsel analiz yöntemi olan “t-testi” yöntemi (%24.8) en fazla kullanılmıştır. En az kullanılan veri analiz yönteminin ise “regresyon” (%1.0) olduğu görülmektedir.

Fizik Eğitimi Alanındaki Lisansüstü Tezlerde Kullanılan Araştırma Yöntemleri

Bu çalışmada fizik eğitimi alanındaki tezlerde sıklıkla çalışılan araştırma yöntemleri nicel, nitel ve karma araştırma yöntemi olarak incelenerek üç kategoriye kodlanmıştır. Tablo 8 incelendiğinde, tezlerde en fazla “nicel araştırma deseni” (%72) kullanıldığı görülmektedir. Nicel araştırma yönteminden “deneysel araştırma desenlerinin” (%43.5) “deneysel olmayan araştırma desenlerine” (%28.5) göre daha çok tercih edildiği ve bunlar içinde en çok (%38.0) “yarı deneysel desenin” kullanıldığı görülmüştür. Deneysel olmayan desende ise çoğunlukla “tarama deseninin” (%13.9) kullanıldığı tespit edilmiştir.

“Nitel araştırma deseniyle” yapılmış tezlerin oranı %20.9 iken, hem nitel hem de nicel desenlerin birlikte kullanıldığı “karma araştırma deseninin” kullanılma oranı sadece

%7.3'tür. Genel olarak, en az kullanılan araştırma yöntemleri ise “teori oluşturma”, “etnografik”, “tarihsel analiz” ve “meta analiz” araştırma yöntemleridir (%0.3).

Tablo 7 İncelenen Tezlerde Sıklıkla Kullanılan Veri Analiz Yöntemi

Veri Analiz Yöntemi		f	%
Betimsel	Frekans/Yüzde Tabloları	80	13.0
	Ortalama/Standart Sapma	39	6.3
	Grafikle Gösterim	23	3.7
	Diğer	2	0.3
NİCEL VERİ ANALİZİ (% 81)			
Kestirimsel	t-testi	153	24.8
	Korelasyon	34	5.5
	ANOVA/ANCOVA	73	11.9
	MANOVA/MANCOVA	17	2.8
	Faktör Analizi	12	1.9
	Regresyon	6	1.0
	Non-parametrik testler	42	6.8
	Diğer	16	2.6
NİTEL VERİ ANALİZ (% 19)			
Nitel Analiz	İçerik Analizi	39	6.3
	Nitel Betimsel Analiz	69	11.2
	Diğer	11	1.8
TOPLAM		616	100

Tablo 8 İncelenen Tezlerde Sıklıkla Kullanılan Araştırma Yöntemleri

Araştırma Yöntemleri		f	%	
NİCEL (%72)	Deneysel	Tam Deneysel	3	0.8
		Yarı Deneysel	137	38.0
		Zayıf Deneysel	12	3.3
		Tek Denekli	5	1.4
	Deneysel Olmayan	Betimsel	37	10.2
		Karşılaştırmalı	10	2.8
		Korelasyonel	3	0.8
		Tarama	50	13.9
		Ex-post Facto	3	0.8
NİTEL (%20.9)	Etkileşimli	Olgubilim	8	2.2
		Örnek Olay	46	12.7
		Teori Oluşturma	1	0.3
		Diğer	2	0.6
		Etnografik	1	0.3
	Etkileşimsiz	Eylem Araştırması	6	1.7
		Tarihsel Analiz	1	0.3
		Meta Analiz	1	0.3
		Diğer	3	0.8
		İçerik Analizi	6	1.7
KARMA (%7.3)	Karma	Açıklayıcı	6	1.7
		Keşfedici	2	0.6
		Çeşitleme	18	5.0
TOPLAM		361	100	

TARTIŞMA ve SONUÇ

Türkiye’de fizik eğitimi alanındaki bilimsel araştırmaların geçmişi 1990’lı yıllara dayanmaktadır (Sözbilir ve Canpolat, 2006). Bu yılların öncesinde çok az sayıda bilimsel araştırmaya rastlanır. 1997 yılında eğitim fakültelerinin yeniden yapılanmasıyla birlikte ise Türkiye’de fizik eğitimi araştırmaları büyük bir ivme kazanmıştır (Kaltakçı-Gürel ve diğerleri, 2017). Bu çalışmada incelenen tezlerin yıllara göre dağılımına bakıldığında fizik eğitimi alanında yapılan çalışmaların yıllara göre değişkenlik

gösterdiği, son yıllarda özellikle 2005 yılı sonrasında ise bu alanda yapılan lisansüstü tezlerin sayılarının oldukça arttığı görülmektedir. Benzer bir şekilde Doğru ve diğerlerinin (2012), Türkiye’de 1990-2009 yılları arasında çalışılan fen bilimleri eğitimi ile ilgili yüksek lisans ve doktora tezlerinin içerik analizini yaptığı araştırma sonucuna göre 2005-2006 yıllarından itibaren tüm alanların tez sayılarında yüksek oranda bir artış gözlenmiştir. Çiltaş, Güler ve Sözbilir’in (2012) 1987 ve 2009 yılları arasında 32 farklı dergide matematik eğitimi alanında yayımlanan 359 makale ile yaptıkları içerik analizi çalışmaları sonucunda 2002 yılından itibaren bir artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, Sözbilir ve Gül (2014) ülkemizdeki biyoloji eğitimi alanında ulusal ve uluslararası düzeyde faaliyet gösteren hakemli dergilerde 1997 ve 2012 yılları arasında yayımlanan makaleler ile yaptıkları çalışmaların içerik analizini yaparak 2005 yılından itibaren bir artış görüldüğünü belirlemişlerdir. Her ne kadar farklı alanlarda yapılmış çalışmalar olsa da bu çalışmalar 2000’li yıllardan sonra eğitim alanında yapılan araştırmalarda artış olduğunu göstermektedir. Lisansüstü tezlerin tamamlanma sürecinin ortalama 2-4 yıl arasında değişmesi, tezlerdeki artışın makalelerdeki artış yılına göre neden birkaç yıl geride olduğunu açıklayabilir. Ayrıca Tablo 1 ve Şekil 1 beraber incelendiğinde, son birkaç yılda fizik eğitimi alanındaki lisansüstü tezlerdeki sayının azalması, bizleri bu düşüşün tezlerin açık erişimine müsaade edilmemesinden kaynaklı olmadığı, ülkemizde fizik eğitimi alanındaki ilginin azaldığı veya farklı alanlara kaydığı konusunda bir düşünceye yöneltmektedir. İleride yapılacak çalışmalarda bu düşüşün takip edilmesi ve sebeplerinin derinlemesine araştırılması önerilir.

Çalışmanın sonuçlarına göre; fizik eğitimi alanında yapılan çalışmaların büyük çoğunluğunun yüksek lisans tezi olması, ülkemizde yüksek lisans yapanların sayısının doktora yapanların sayısından fazla olduğu düşünüldüğünde anlaşılır bir durumdur. Ancak yine de araştırmacıların doktora çalışmalarında fizik eğitimi ile ilgili konulara yönelmelerinin bu alandaki ihtiyaca cevap verme açısından olumlu olacağı düşünülmektedir. Bir bilimsel yayının dünya akademik alan yazınında yer alabilmesi ve daha fazla araştırmacının bu kaynaktan faydalanabilmesi için yayın dilinin İngilizce olması önemlidir. Bu çalışmada; Türkçe dilinde yazılan tezlerin, İngilizce dilinde

yazılan tezlere göre oldukça fazla olduğu görülmektedir. Bu nedenle akademik tezlerin veya tezlerden yola çıkılarak yazılan makalelerin İngilizce dilinde yazılmasının akademik tanınırlık açısından faydalı olacağı düşünülmektedir. Benzer şekilde akademik (eş) danışmanların yurtdışından seçilmesinin fikir alışverişi, işbirliği ve uluslar arası ortamlarda akademik tanınırlık açısından önemli olacağı düşünülmektedir.

Türkiye’de fizik eğitimi anabilim dalı 13 üniversitede aktif olarak lisans öğrencisi olarak eğitim vermektedir. Bu 13 üniversite ve bunların dışındaki diğer üniversitelerde fizik eğitimi alanında lisansüstü eğitimler mevcuttur. YÖK Ulusal Tez Merkezi’ndeki tezlerin üniversitelere göre dağılımına bakıldığında, fizik eğitimi alanında en çok tez Gazi Üniversitesi’ndedir. Gazi Üniversitesinden sonra Karadeniz Teknik Üniversitesi, Marmara Üniversitesi ve Ortadoğu Teknik Üniversitesi göze çarpmaktadır. Kanlı ve diğerleri (2014), Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongrelerindeki Fizik Eğitimi alanındaki 238 çalışmanın içerik analizi yaptığı çalışmada sırasıyla Karadeniz Teknik, Gazi, Dokuz Eylül ve Orta Doğu Teknik Üniversitelerinin en çok çalışmayla katılımda buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu iki çalışmada fizik eğitimi çalışmaları ve çalışılan kurumlar anlamında sonuçların paralellik gösterdiği söylenebilir.

Çalışmadan elde edilen verilere göre fizik eğitimi tezlerinde araştırmacıların çalıştıkları konular incelendiğinde araştırmacıların daha çok “öğretim” ve “öğrenme” konularına yöneldiği görülmektedir. Bu alanda en az çalışılan konular ise “araştırma yöntemi çalışmaları”, “modelleme” ve “eğitim öğretim sorunları”dır. Doğru ve diğerlerinin (2012), Türkiye’de 1990-2009 yılları arasında fen bilimleri eğitimi ile ilgili yüksek lisans ve doktora tezlerinin içerik analizi çalışmasında ulaşılan sonuçlara göre fizik ve kimya eğitiminde “kavram yanlışları” en çok çalışılan alandır. Yine, Kanlı ve diğerlerinin (2014) yapmış olduğu Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresindeki fizik eğitimi çalışmalarının içerik analizi verileri sonucu, en sık çalışılan konunun “öğrenme yaklaşımları”, “kavram yanlışları” ve “öğrenme zorlukları” olduğunu ortaya koymuştur. Önder ve diğerlerinin (2013) yapmış olduğu 2004-2011 yılları arasında TUSED de yayımlanmış fizik eğitim çalışmalarının içerik analizi de bu

sonucu desteklemektedir. Bu çalışmada “kavram yanılgıları”, “öğrenme” başlığı altında yer almaktadır ve bulgular daha önceki bu çalışmalar ile benzerlik göstermektedir.

Öğretim ve öğrenme konularının en fazla çalışılan konular olmasına paralel olarak veri toplama araçları bakımından en fazla “başarı testlerinden” yararlandığı görülmektedir. En az kullanılanlar ise “doküman”lardır. Bununla beraber kullanılan diğer veri toplama araçlarında “anket”, “görüşme” ve “alternatif ölçme değerlendirme araçları” ön plana çıkmaktadır. Araştırmalarda ağırlıklı olarak tek veri toplama araçlarının kullanılması araştırmaların geçerlilik ve güvenilirlik açısından sorgulanmasına sebep olurken, yapılan bu incelemede çeşitli veri toplama araçlarının kullanıldığı araştırmaların yer alması, geçerlik ve güvenilirlik açılarından çalışmalarda bir ilerlemeye işaret etmektedir. Literatüre bakıldığında aynı ya da farklı alanlarda çalışılmış olsa da tercih edilen veri toplama araçları açısından benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir (Şimşek ve diğerleri, 2009; Kanlı ve diğerleri, 2014; Kula Wassink ve Sadi, 2016; Sözbilir ve Gül, 2014). Araştırma sonuçlarının geçerliliği ve güvenilirliğini arttırmak için veri toplama araçlarının amacına uygun olarak seçilmesi önemlidir. Bu alanda sıklıkla çalışılan konular öğretim ve öğrenmenin etkisi olduğu için başarı testinin kullanılması araştırmaların geçerlilik ve güvenilirliği açısından olumlu olarak nitelenebilir. Ayrıca, tezlerde ağırlıklı olarak birden fazla veri toplama aracının kullanılması araştırma sonuçlarının geçerlik ve güvenilirliği açısından olumlu bir işarettir.

1990-2016 yılları arasında fizik eğitimi alanında yapılan tezlerde sıklıkla çalışılan alanlar incelendiğinde, en çok “diğer” fizik alanlarında tezlerin yer aldığı görülmektedir. “Diğer” fizik alanları içinde program, kitap inceleme, tutum, pedagojik incelemeler ile bilimin doğası ya da herhangi bir konu belirtilmemiş çalışmalar yer almaktadır. Bunun haricinde “elektrik” ve “dinamik” konularında yazılan tezlerin çoğunlukta olduğu görülürken, “Dünya ve Evren” ile “itreşim ve dalgalar” konularında yapılan tezlerin oldukça az olduğu görülmektedir. Bu durumun nedeninin, dünya ve evren konusunun önceki yıllarda ilköğretim öğretim programında yer alması ve öğretim programlarında hemen hemen son konu olması olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca Önder ve diğerlerinin (2013) ve Kanlı ve diğerlerinin (2014) çalışmalarında fizikte en az çalışılan

konularda ortak olarak titreşim ve dalgalar konusu olduğu görülmektedir. Sonuç olarak, tezlerde yapılan araştırmaların alanın ihtiyaçlarını sınırlı konularda karşılayabildiğini görülmektedir. Bu nedenle tezlerde çalışılan konular belirlenirken bu verilerden yararlanarak fizik eğitiminde daha az çalışılmış olan alanlar tercih edilebilir.

Fizik eğitimi alanındaki tezlerde sıklıkla çalışılan örneklem grubu incelendiğinde daha çok “ortaöğretim” ve “lisans öğrencileriyle” çalışıldığı görülmektedir. Lisans öğrencilerinin de büyük çoğunluğunun fen bilgisi veya fizik öğretmen adaylarından oluşması bu gruplara kolay ulaşılabilir olması ve araştırmanın daha geniş bir kesime yayılmak istenmesinden kaynaklanmış olabilir. Alan yazınında fizik ve diğer alanlarda bu sonucu destekleyen birçok araştırma mevcuttur (Şimşek, Özdamar, Uysal, Kobak, Berk, Kılıçer ve Çiğdem, 2009; Önder ve diğerleri, 2013; Kula ve Sadi, 2016; Sözbilir ve Gül, 2014). Eğitimin merkezinde öğrenci, öğretmen ve veli olduğu düşünülürse; fizik eğitiminde lisansüstü öğrenciler, öğretmenler ve veliler ile yapılacak olan çalışmalara alanın ihtiyacı olduğu görülmektedir. İncelenen tezlerde çoğunlukla “31-100” arası örneklem büyüklüğü olduğu görülmektedir. Ayrıca en az çalışılan örneklem büyüklüğünse “1000’den fazla” öğrenci grubuyla yapılan çalışmalar olduğu göze çarpmaktadır. Büyük örneklemler fizik eğitimi alan yazınına katkı sağlayacağını ve bu sebeple sayılarının artırılması gerektiğini düşünmekteyiz. Geniş örneklemlere uygulanmış mevcut standart testlerin (YGS, LYS, KPSS Alan testi vb.) analizi veya yine geniş kitlelere uygulanan öğretim programlarının, öğretim yöntemlerinin vb. incelendiği geniş ölçekli ve gerekiyorsa araştırma gruplarının beraber yürüttüğü ortak projelerden üretilen tezler teşvik edilmelidir.

Bu çalışma kapsamında incelenen lisansüstü tezlerde en fazla “nicel” veri analizi yöntemi kullanılmış olup, bu yöntemde kestirimsel analiz yöntemi olan “t-testi” yönteminin fazlaca kullanıldığı göze çarpmaktadır. Bununla beraber daha önceden yapılan fizik eğitimi (Kanlı ve diğerleri, 2014; Önder ve diğerleri, 2013; Kaltakçı-Gürel ve diğerleri, 2017) ve diğer alanlardaki benzer çalışmalarda da (Çiltaş, Güler ve Sözbilir, 2012; Doğru ve diğerleri, 2012; Ulutaş ve Ubuz, 2008; Şimşek ve diğerleri, 2009) en fazla kullanılan araştırma yönteminin nicel veri analizi olduğu görülmektedir.

Diğer taraftan değişken(ler)in davranış(lar)ının bir model kullanılarak tahmin edildiği “Regresyon” gibi yöntemlerin kullanımı bu çalışmada incelenen tezlerde oldukça azdır.

Tezlerdeki araştırma yöntemleri dağılımına bakıldığında alan yazınındaki diğer birçok örnek gibi (Çiltaş, Güler ve Sözbilir 2012; Doğru ve diğerleri, 2012; Kula ve Sadi, 2016; Önder ve diğerleri, 2013; Sözbilir ve Gül, 2014; Şimşek ve diğerleri, 2009) “nicel araştırma yönteminin” çoğunlukla kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Nicel araştırma yöntemlerinden en fazla deneysel yöntemlerden “yarı deneysel yöntemin” kullanılmış olduğu görülmüştür. Yarı deneysel araştırma yöntemi, gruplar oluşturulurken deneklerin gruplara rastgele dağıtılmasının mümkün olmadığı durumlarda kullanıldığı için incelenen tezlerde daha çok tercih edilmiş olabileceği düşünülmektedir. Çalışmanın bir diğer önemli bulgusu ise ülkemizde hala nitel ve karma yöntemlerin tezlerde yeterince kullanılmadığıdır. Ülkemizde yapılan fizik eğitimi çalışmalarında, verilerin sayısal değerlerle ifade edilmesi ve ölçülmesini amaçlayan nicel araştırma yönteminin yanı sıra, insan davranışını içinde bulunduğu ortam içinde, çok yönlü ve bütüncül bir şekilde anlamaya çalışan nitel araştırma yöntemine ve karma yöntemlere de gereken önemin verilmesi önerilir.

Bu çalışmanın sınırlılığı; araştırma verilerinin sadece 1990-2016 yılları arasında tamamlanmış, “fizik”, “fizik eğitimi”, “fizik öğretimi” ve “eğitim ve öğretim” anahtar kelimeleriyle YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında aranan ve tam metnine elektronik olarak ulaşılabilen tezler kullanılarak elde edilmesidir. Buna rağmen bu çalışmanın incelenen kriterler açısından, tez yazma aşamasında yüksek lisans ve doktora öğrencilerinin çalışacakları araştırmalarda konu tercihleri için bir fikir oluşturacağı ve araştırmacılara rehber görevi göreceği düşünülmektedir. Bu tür içerik analizi çalışmalarının belli süreler içinde tekrarlanarak fizik eğitimi alanında yapılan çalışmalarla ilgili gelişmelerin takip edilmesinin sağlanmasının bilimsel çalışmalar açısından olumlu olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

- Büyüköztürk, Ş. K. (2004). Sınıf içi öğretmen davranışları ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik analizleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 38, 212-229.
- Çalık, M. & Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 39(174), 33-38.
- Çeliker, D. H. & Uçar, C. (2015). Fen eğitimi araştırmacılarına bir rehber: 2001-2013 yılları arasında yazılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(54), 81-94.
- Çiltaş, A., Güler, G. & Sözbilir, M. (2012). Türkiye’de matematik eğitimi araştırmaları: bir içerik analizi çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(1), 565-580.
- Doğru, M., Gençosman, M., Ataalkın, N. A. & Şeker, F. (2012). Fen bilimleri eğitiminde çalışılan yüksek lisans ve doktora tezlerin analizi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 9(1), 46-64.
- Güneş, B. (2007). *Türkiye’de fizik öğretim programlarının tarihsel gelişimi*. <http://w3.gazi.edu.tr/~bgunes/fizik/Tarihselgelisim.html> adresinden erişilmiştir.
- Kaltakçı-Gürel, D., Sak, M., Ünal, Z. Ş., Özbek, V., Candaş, Z. & Şen, S. (2017). 1995-2015 yılları arasında Türkiye’de fizik eğitimine yönelik yayınlanan makalelerin içerik analizi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 143-167.
- Kanlı, U., Gülçiçek, Ç., Göksu, V., Önder, N., Oktay, Ö., Eraslan, F., Eryılmaz, A. & Güneş, B. (2014). Ulusal fen bilimleri ve matematik eğitimi kongrelerindeki fizik eğitimi çalışmalarının içerik analizi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 127-153.
- Karadağ, E. (2009). Eğitim bilimleri alanında yapılmış doktora tezlerinin tematik açıdan incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 75-87.
- Kayhan, M., & Koca, S. A. Ö. (2004). Matematik eğitiminde araştırma konuları: 2000-2002. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 72-81.
- Kula Wassink, F., Sadi, Ö. (2016). Türkiye’de fen bilimleri eğitimi yönelimleri: 2005 ile 2014 yılları arası bir içerik analizi. *İlköğretim Online Dergisi*, 15(2), 594-614.

- Küçüközer, A. (2016). Fen bilgisi eğitimi alanında yapılan doktora tezlerine bir bakış. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 10(1), 107-141.
- Miles ve Huberman (1994). *Qualitative data analysis : an expanded sourcebook*. California: SAGE Publications.
- Önder, N., Oktay, Ö., Eraslan, F., Gülçiçek, Ç., Göksu, V., Kanlı, U., Eryılmaz, A. & Güneş, B. (2013). Content analysis of physics education studies published in Turkish science education journal from 2004 to 2011. *Journal of Turkish Science Education*, 10(4), 151-163.
- Sözbilir, M. ve Canpolat, N. (2006). *Fen eğitiminde son otuz yıldaki uluslararası değişimler: Dünyada çalışmalar nereye gidiyor? Türkiye bu çalışmaların neresinde?* M. Bahar (Yay. Haz.). Fen ve teknoloji öğretimi (1. Baskı.) (ss. 417-432). Ankara: Pegem A.
- Sözbilir, M. ve Gül, Ş. (2014). *Türkiye’de biyoloji eğitimi alanında araştırmalara yönelik bir içerik analizi çalışması*. <https://www.researchgate.net/publication/273964517> adresinden erişilmiştir.
- Sözbilir, M., Gül, Ş., Okçu, B., Kızılaslan, A., Zorluoğlu, S. L. & Atilla, G. (2015). Görme yetersizliği olan öğrencilere yönelik fen eğitimi araştırmalarında eğilimler. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 856-991.
- Sözbilir, M., Kutu, H. & Yaşar, M. D. (2013). *Türkiye’de kimya eğitimi araştırmalarının durumu ve eğilimler*. M. Sözbilir (Ed). Türkiye’de Kimya Eğitimi İçinde (ss. 175-204). İstanbul. Türkiye Kimya Derneği .
- Şimşek A., Özdamar, N., Uysal, Ö., Kobak, K., Berk, C., Kılıçer, T. & Çiğdem, H. (2009). İki binli yıllarda Türkiye’deki eğitim teknolojisi araştırmalarında gözlenen eğilimler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 941-966.
- Lee, M. H., Wu, T. Y. & Tsai, C. C. (2009) Research and trends in science education from 2003 to 2007: A content analysis of publications in selected journals. *International Journal of Science Education*, 31(15), 1999-2020.
- Tsai, C. C. & Wen, M. L. (2012). Research and trends in science education from 1998 to 2002: a content analysis of publications in selected journals. *International Journal of Science Education*, 27(1), 3-14.
- Ulutaş, F., & Ubuz, B. (2008). Research and trends in mathematics education: 2000 to

2006. *İlköğretim Online*, 7(3), 614-626.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Şeçkin Yayıncılık.

SUMMARY

Introduction

Recently the increase in human needs as a result of the rapid changes in the world results incline to science and technology. Physics education research is one of those new science disciplines to meet these increasing demands. Recent developments in science and technology in the last century results countries to give more emphasis on the development of qualified graduate education in these new fields. In order to keep up with these recent developments, researchers in physics education need to renew themselves and accommodate new circumstances by tracking literature. Therefore, content analysis studies focused on investigating studies in detail in a specific discipline and identifying the recent research trends play an important role for especially the researchers in this discipline. However, few studies so far have focused on what is the research trend in graduate theses in physics education in Turkey. This study aims to investigate graduate theses in physics education in Turkey between the years 1990 and 2016 with content analysis in order to identify research trends in this field. Research questions to be investigated are:

1. How is the distribution of graduate theses in Turkey (master and PhD.) in physics education between 1990 and 2016 changes through years?
2. What are the demographic characteristics (ethnicity etc.) of graduate theses' authors and advisors in physics education in Turkey between 1990 and 2016?
3. What are the demographic characteristics (language, thesis type, university etc.) of graduate theses' in physics education in Turkey between 1990 and 2016?
4. What are the frequently studied domains in graduate theses in physics education in Turkey between 1990 and 2016?
5. What are the frequently studied topics in graduate theses in physics education in Turkey between 1990 and 2016?
6. What are the frequently used research methods in graduate theses in physics education in Turkey between 1990 and 2016?
7. What are the frequently used data collection methods in graduate theses in physics education in Turkey between 1990 and 2016?
8. What are the frequently used samples and sample sizes in graduate theses in physics education in Turkey between 1990 and 2016?
9. What are the frequently used data analysis methods in graduate theses in physics education in Turkey between 1990 and 2016?

Methods

Content analysis was used as a research methodology in the present study. Content analysis brings similar data together under specific concepts and themes, and interprets these concepts and themes by organizing them. The population of the present study is graduate theses registered into the database of Turkish Council of Higher Education Thesis Center between the years 1990 and 2016 in physics education. From the database a total of 466 theses were reached in physics education. The sample of the study is 337 theses in physics education in Turkey whose full texts are available online and they were selected through convenience sampling method. As a data collection tool “physics education thesis classification form” which was revised from mathematics education article evaluation form developed by Ciltaş, Güler and Sözbilir (2012). Physics education thesis classification form is composed of ten parts. These are; thesis information, thesis type, thesis year, thesis university, thesis domain, thesis topic, research method (quantitative, qualitative or mixed), data collection tools, sample and sample size, data analysis method (qualitative or quantitative analysis). All articles were shared among the authors and coded by using the thesis classification form. Any discrepancies were discussed among researchers. For reliability in coding, 34 (~10%) articles were randomly selected and recoded by another author for investigating consistency in data coding. Reliability coefficient was calculated as 0.82 by using $\text{Reliability} = \text{Agreement} / (\text{Agreement} + \text{Disagreement})$ formula. When the agreement percent was over 70% was seen sufficient for reliability. In data analysis SPSS 23.0 was used. Data gathered from the percent and frequency analysis are shown in tables and figures.

Results and Discussion

Out of 337 graduate theses 72,1% of them were master and 27,9% of them were PhD. theses. Majority (90,8%) of the theses were found to be published in Turkish language by Turkish authors (99,1%). 97,3% of theses were completed with a single advisor, whilst 2,7% of them with co-advisors. Only one of the thesis advisor (0,3%) was foreigner. From 1990 to 1993 physics education related theses in the database were not open-access. From 1994 to 2000 physics education theses were found to be scarce. The number of physics education theses reached a peak in 2010 (16,3%). Most of the theses in physics education were completed in Gazi University (22,3%). The advisors of most of the physics education theses were found to be Turks and the collaboration with foreign co-advisors was very rare. The increase in international collaboration will enable the exchange of ideas in physics education research.

According to the results, between the years 1990 and 2016 laboratory studies, teacher education, curriculum and physics textbook analysis studies labeled as “other” was

found to be the most frequently (23%) studied topic. The next frequently studied topic was “electricity” (20,5%) while “Earth and Universe” (0,9%) was the least studied topic in physics education.

As the most frequently studied area “teaching” is given high priority (23,1%) in physics education theses. The second most studied area in physics education theses is “learning” (21,5%). The least frequently studied areas were found to be “research method studies” (0,2%), “teaching/learning problems” (1,3%) and “modelling” (1%) in physics education. The reasons of that there were lots of studies investigating the effect of teaching methods on achievement compared to traditional methods.

“Achievement tests” (26,8%) were abundantly used in the theses as data collection tools. “Documents” (4,56%) were the least frequently used data collection methods in physics education graduate studies. In some of the investigated studies there was only one single data collection tool. This was seen as problematic for validity and reliability concerns. The most frequently studied samples were found to be “secondary school (9-12)” (45,5%) and “undergraduate” (31,1%) students and mostly with a sample size of “31-100” (23,9%). A sample size of “bigger than 1000” was found to be the least of them.

“Quantitative data analysis” (80,7%) is frequently used in the physics education studies between the years 1990 and 2016 in physics education theses. “t-test” (24,8%) in quantitative data analysis is mostly used. There were very few studies using “regression” (1,0%). Most of the studies were “quantitative” (72%) in nature like “quasi-experimental studies” (38%) and “survey studies” (13,9%). In international theses, the number of qualitative or mixed-design studies has been increasing. In Turkey, however, the qualitative or mixed-designed research studies have not drawn enough attention in physics education research theses yet.

Açımlayıcı Faktör Analizinde Kullanılan Faktör Çıkartma Yöntemlerinin Karşılaştırılması *

The Comparison of Factor Extraction Methods Used in Exploratory Factor Analysis

Haydar KARAMAN¹, Burcu ATAR², Derya ÇOBANOĞLU AKTAN³

¹Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, karaman28haydar@gmail.com

²Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, buircugulum@gmail.com

³Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, coderya@gmail.com

Makalenin Geliş Tarihi: 27.04.2017

Yayına Kabul Tarihi: 08.12.2017

ÖZ

Bu çalışmanın amacı açımlayıcı faktör analizinde kullanılan faktör çıkartma yöntemlerini açıklanan varyans ve çıkartılan faktör sayısı bakımından çeşitli örneklem büyüklüğü ve ortak varyans düzeyi koşullarına göre karşılaştırmaktır. Bu çalışma bir simülasyon (benzetim) çalışmasıdır. Bu bağlamda çalışmada kullanılacak veriler SAS programı kullanılarak örneklem büyüklüğüne (100, 500), ortak varyans düzeylerine (yüksek [0.6-0.8], geniş [0.2-0.8], düşük [0.2-0.4]), sabit faktör sayısına (3), sabit değişken sayısına (20) göre 1000 replikasyonla korelasyon matrisleri biçiminde üretilmiştir. Yapılan karşılaştırmalar sonucunda ortak varyansı yüksek veya düşük olarak üretilen veri için örneklem büyüklüğü arttıkça, açıklanan varyans miktarı da artmaktadır. Fakat ortak varyansı geniş olarak üretilen veri grubu için örneklem büyüklüğü arttıkça açıklanan toplam varyansın azaldığı görülmüştür. Analiz edilen tüm durumlarda toplam varyansı en yüksek açıklayan yöntemin temel bileşen analizi ve en düşük açıklayan yöntemin ise imaj faktör yöntemi olduğu gözlenmiştir. Faktör yükleri bakımından yapılan karşılaştırmalara göre temel bileşen analizi her durum için en yüksek faktör yükünü çıkartmıştır. Öte yandan imaj faktör yöntemi ise en düşük faktör yükünü çıkartmıştır. Ortak varyansın geniş aralıkta ya da yüksek aralıkta üretildiği veri için yöntemler arasında faktör sayıları bakımından bir farklılık yoktur. Ortak varyansın düşük olduğu ve örneklem büyüklüğünün küçük olduğu gruplar için imaj faktör yöntemi istenilen faktör sayısını çıkartmamıştır. Dolayısıyla örneklem sayısının ve ortak varyansın düşük olduğu gruplar için imaj faktör yönteminin kullanılması önerilmemektedir.

***Anahtar Sözcükler:** Faktör Çıkartma Yöntemleri, Açımlayıcı Faktör Analizi, Faktör Analizi*

ABSTRACT

The purpose of this study was to compare factor extraction methods used in exploratory factor analysis in terms of variance and factor number according to sample size and the communality level conditions. In this simulation study, data were generated with respect to two levels of sample sizes (100, 500), three levels of communality (high, wide and low), with 20 variables, 3 factors, and

1000 replications by using SAS program. As a result of comparisons, it was found that total explained variance increased when sample size increased for data with high or low communality levels. However, total explained variance decreased when sample size increased, for the data with wide communality level. Component analysis yielded the biggest total explained variance compared to other methods, whereas image analysis yielded the lowest explained variance. The rest of the factor extracting methods provided the similar results to each other. Component analysis produced the biggest factor loadings and image analysis yielded the lowest factor loadings and there was no difference concerning factor loadings for the remaining methods. For the data generated with high and wide communality levels, no difference was observed among the extraction methods in terms of number of factors. However, for data generated with low communality level image analysis didn't extract three factors. Hence, image analysis is not recommended for data with low communality level and low sample sizes.

Keywords: Factor Extraction Methods Exploratory Factor Analysis, Factor Analysis

GİRİŞ

Açımlayıcı faktör analizi (AFA), sosyal bilimlerdeki araştırmalarda en çok kullanılan istatistiksel analiz yöntemlerinin başında gelmektedir. Bütün popülerliğine rağmen, literatürde AFA sonuç raporlarının niteliği hakkında son zamanlarda bazı endişeler bulunmaktadır (Fabrigar, MacCallum, Wegener ve Strahan, 1999). Henson ve Roberts (2006) yaptığı çalışmada faktör analizi ile ilgili yayınları incelemiş ve AFA'nın sonuçlarının uygun bir şekilde raporlaştırılmadığı sonucuna varmışlardır. Henson ve Roberts'ın (2006) ele aldıkları problemlerden bir tanesi, ilgili yayınlarda faktör analizi gerçekleştirilirken hangi faktör çıkartma yönteminin neden tercih edildiğinin belirtilmemesidir. Açımlayıcı faktör analizinde yedi faktör çıkartma yöntemi mevcuttur. Bunlar temel bileşenler analizi yönteminin (TBA), temel eksen faktörler analizi (TEA), maksimum olabilirlik analizi (MO), imaj-faktör analizi (İF), ağırlıklandırılmamış en küçük kareler analizi (AEK), genelleştirilmiş en küçük kareler analizi (GEK) ve alfa analizidir (AF). En sık kullanılan faktör çıkartma yöntemi temel bileşenler analizidir (Büyüköztürk, 2002; Brown 2006; Fabrigar vd., 1999; Gorsuch, 2008; Harman, 1967; Henson ve Roberts, 2006; Hogarty, Hines, Kromrey, Ferron ve Mumford, 2005; Kline, 2005; Maccallum ve Tucker, 1991; Mulaik, 1972; Şencan, 2005; Tatlıdil, 1996; Thompson, 2004; Velicer ve Jackson, 1990a).

Faktör çıkartma yöntemlerinde amaç R (korelasyon) matrisini yeniden üretmek grup bileşenlerini ya da faktörleri hesaplamaktır. Faktör çıkartma tekniklerinde farklı ölçütler kullanılmaktadır. Bu ölçütler, açıklanan varyansı maksimum yapmayı ya da artık korelasyonları minimum yapmayı amaçlamaktadır. Bu tekniklerden temel bileşenler analizi yönteminin (TBA) amacı her bir bileşen için maksimum varyansı çıkarmaktır. Öte yandan temel eksenler analizinin (TEA) amacı ise faktörlerin birbirine dik olduğu yeni bir korelasyon matrisi üretmek ve gizil yapıyı ortaya çıkarmaktır (Tabachnick ve Fidell, 2013; Şencan, 2005).

Faktör çıkartma tekniklerinden maksimum olabilirlik yönteminde, evren parametrelerini örneklem istatistiklerinden tahmin etmek amaçlanır (Gorsuch, 2008; Kline, 1994, Tabachnick ve Fidell, 2013; Thompson, 2004). Bu kestirimi tahmin etmek için örneklem korelasyon matrisinin olasılığını en yüksek yapan faktör yükleri kullanılır (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu yöntemin önemli iki avantajı vardır. İlk avantajı, önerilen modelin uyumluluk indeksinin hesaplanmasına olanak sağlamasıdır. İkinci avantajı ise diğer faktör çıkartma yöntemlerinden farklı olarak faktörler için manidarlık testi sağlamasıdır ve bu sayede araştırmacı kurduğu hipotezle başta kaç tane faktör belirlediyse bu testle hipotezini test edebilir (Cudeck ve O'Dell, 1994). Ayrıca bu sebeple çoklu normallik sağlanan veri grubu için maksimum olabilirlik yönteminin kullanılması önerilir (Fabrigar vd., 1999). TEA ortak ve özgün faktörlerin nasıl ilişkili olduğunu söyler ama bu model, bir araştırmacının bu parçaları herhangi bir veri grubu için nasıl belirleyeceğini göstermez. Dolayısıyla burada özgün ve ortak varyansın belirgin olarak açıklanması için Guttman tarafından imaj faktör yöntemi alternatif bir yöntem olarak sunulmuştur. Bu yöntemde göre bir değişkenin ortak parçası diğer tüm değişkenler tarafından çoklu regresyon yöntemiyle kestirilen parçadır (Mulaik, 1972). İmaj faktör çıkartma yöntemi sonuçları yorumlanırken elde edilen faktör yükleri, değişkenler ile faktörler arasındaki kovaryansı gösterir (Gorsuch, 2008; Tabachnick ve Fidell, 2013). Alfa faktör çıkartma yöntemi ortak faktörlerin güvenilirlik katsayısı olan alfa ya da Kuder Richardson'ı maksimum yapmayı amaçlar (Gorsuch, 2008; Kline, 1994; Tabachnick ve Fidell, 2013). Diğer bir adı "asgari artık" olan ağırlıklandırılmamış en küçük kareler yönteminin

(AEKF) amacı gözlenen ve yeniden üretilen korelasyon matrisleri arasındaki farkların karesini minimum yapmaktır. Sadece matrisin köşegeni dışındaki farklar dikkate alınır ve ortak varyans bu çözümden elde edilir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Genelleştirilmemiş en küçük kareler yöntemi de ağırlıklandırılmamış en küçük kareler yöntemi gibi gözlenen ve üretilen korelasyon matrisleri arasındaki farkın karelerini (köşegen dışı) minimum yapar. Ancak bu yöntemin farkı, değişkenlerin kendi ağırlıklarına sahip olmasıdır. Değişkenlerin diğer değişkenler ile var olan ortak (paylaşılan) varyansı kendi özgün varyanslarına göre daha ağırlıklıdır.

Literatürde temel bileşenler analizini faktör analizinden ayrı bir yöntem olarak değerlendiren araştırmacılar yer almaktadır (Gorsuch,1990; Harman, 1967; Fabrigar vd., 1999; Mulaik 1972; Velicer ve Jackson, 1990a, 1990b). Gorsuch'a (1990) göre birçok faktör çıkartma yöntemi bulunmasına rağmen bunlar genel olarak ortak faktör model (common factor model) ve bileşenler modeli (components model) olmak üzere iki grupta toplanabilir. Bu iki model arasındaki temel fark, ikisinin amaçlarının farklı olmasıdır. Eğer araştırmacının amacı gözlenen değişkenler arasındaki ilişkileri açıklayan gizil değişkenleri anlamaksa ortak faktör modeli; eğer amaç ölçülen değişken üzerindeki varyansı açıklamaksa temel bileşenler analizi kullanılması önerilmektedir (Convary ve Hutcoff, 2003; Fabrigar vd., 1999; Velicer ve Jackson, 1990b). TBA yöntemi değişkenleri grupladığından, değişkenler arasındaki “ortak faktörü” temsil etmez. Çünkü bu yöntemde, ortak faktör analizinde yer alan “ortak varyans”, “hata varyansı” ve “özgün varyans” birbirinden ayrı ayrı olarak değil birlikte hesaplanmaktadır. Temel bileşenler analizinde ortaya çıkan bileşenler arasında yüksek derecede ilişki olması beklenmez, yani bu bileşenler birbirinden bağımsızdır (Şencan, 2005). Snook ve Gorsuch (1989) bu yöntemler arasındaki farkı belirleyen iki temel durum olduğunu ifade etmişlerdir. Bunlar ortak varyansın ve değişkenlerin sayısıdır. Ortak varyans değerlerinin 1 olduğu durumlar için elde edilen sonuçlar büyük oranda birbirine benzerdir. Fakat ortak varyans değerinin düşük olduğu durumlar için temel bileşenler analizinin daha belirgin bir çözüm olduğu söylenebilir (Fabrigar vd., 1999; Gorsuch, 2008; Wideman; 1999). Bu durum bu analizde ortak varyans değerine göre analiz yapılmamasından kaynaklanmaktadır (Gorsuch,

2008). Aynı şekilde Tucker, Koopman ve Linn (1969) temel bileşenler analizinin ve temel eksenler analizinin 20 değişkenin hepsi için ortak varyans değerlerinin yüksek olduğu zaman aynı faktörleri ürettiğini (çıkardığını) belirtmişlerdir.

Her bir yöntemin kendine özgü avantajları ve dezavantajları vardır. Fabrigar, Wegener, MacCallum ve Strahan (1999) tarafından yapılan bir çalışma sonucunda, veri grubu çok değişkenli normal dağılım gösteriyorsa, maksimum olabilirlik faktör çıkartma yönteminin en iyi seçenek olduğu belirtilmektedir. Aynı zamanda bu yöntem modelin uyumluluk derecesini belirleyen çeşitli indekslerin hesaplanmasına da olanak sağlar. Fakat veri çok değişkenli normallik göstermiyorsa, bu yöntem karmaşık sonuçlar verebilir (Curran, West ve Finch, 1996). Çok değişkenli normallik özelliği göstermeyen bir durumda kullanılması gereken yöntem temel faktörler analizidir. Ancak bu yöntem modelin uyumluluk derecesini gösteren indeksleri hesaplamak için kullanışlı bir yöntem değildir (Fabrigar vd, 1999). Gorsuch (2008) bazı ortak varyans değerlerinin düşük olduğu ve değişkenlerin sayısının büyük olmadığı (20'den az) durumlarda yöntemler arasında belirgin bir fark olduğunu belirtmiştir.

Literatür incelendiğinde açımlayıcı faktör analizinde kullanılan temel bileşenler analizi (TBA), temel eksen analizi (TEA), maksimum olabilirlik analizi (MO), imaj-faktör analizi (İF), ağırlıklandırılmamış en küçük kareler analizi (AEK), genelleştirilmiş en küçük kareler analizi (GEK) ve alfa analizi (AF) faktör çıkartma yöntemlerinin ayrı ayrı birbirleriyle karşılaştıran çalışmalar mevcut olmakla birlikte bütün yöntemleri bir arada ele alan çalışmalar rastlanmamıştır. Bu çalışmada ilgili faktör çıkartma yöntemleri birlikte ele alındığından literatüre bu alanda katkıda bulunulacağı düşünülmektedir.

Bu bağlamda çalışmanın amacı açımlayıcı faktör analizde kullanılan faktör çıkartma yöntemlerinin örneklem büyüklüğü ve ortak varyans düzeyi koşullarında karşılaştırılmasıdır. Buna göre;

1. Faktör çıkartma yöntemleri arasında, çeşitli örneklem büyüklüğü ve ortak varyans değerleri koşulları altında, açıklanan toplam varyans yüzdesi değerleri bakımından bir fark var mıdır?

2. Faktör çıkartma yöntemleri arasında, çeşitli örneklem büyüklüğü ve ortak varyans değerleri koşulları altında faktör yüklerine ve faktör sayısına göre bir fark var mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada değişen örneklem büyüklüğü ve ortak varyans değerlerine göre faktör çıkartma yöntemleri arasındaki farkların karşılaştırılması amaçlanmıştır. Bu amaçla, belirlenen koşullara göre korelasyon matrisleri üretilmiştir. Çalışma bu özelliklerinden dolayı bir simülasyon çalışmasıdır. Çalışmada faktör çıkartma yöntemleri farklı koşullarda üretilen simülasyon verileri ile karşılaştırılmıştır

Simülasyon Koşulları

Bu çalışmada değişkenlik gösteren koşullar örneklem büyüklüğü ve ortak varyans değerleridir. Madde sayısı, faktör sayısı ve replikasyon sayısı sabit olarak alınmıştır. Madde sayısı bütün koşullarda 20 olarak alınmıştır. Gorsuch (2008) madde sayısı arttıkça ortak varyans değerlerinin ve kullanılan yöntemlerin etkisinin azalacağını belirtmiş, yöntemler arasındaki farkı gözlemlemek için madde sayısının çok büyük olmamasını (20 veya daha az) önermiştir.

Bir faktörün çok kararlı olabilmesi için en az 3 tane maddeye sahip olması gerekmektedir (Velicer ve Fava, 1998). Literatürde madde sayısının faktör sayısına oranı (n:p) bundan dolayı önem kazanmıştır. Cattell'e (1978) göre bu oranın 3 ile 6 arasında olması gerekir (Akt. MacCallum, Widaman, Zhang ve Hong, 1999). Gorsuch (2008) bu oranın en az 5 olması gerektiğini belirtmişlerdir. Fabrigar vd (1999) n:p 2:1 ile 30:1 arasında olması gerektiğini belirtmiştir. Bu çalışmada 20:3 oranı alınmıştır ve faktör sayısı 3 olarak belirlenmiştir.

Araştırmacıların AFA ile ilgili yaptıkları çalışmalarda minimum örneklem sayısının N=100 ve N=200 olması gerektiği belirtilmiştir (Comrey, 1973, 1988; Gorsuch, 1983; Guilford, 1954; Akt. Velicer ve Fava, 1998). Örneklem sayısının en az 100-200 olarak

belirlenmesinin temel nedeni bu seviyede daha güvenilir sonuçlar elde edilmesinden dolayıdır (Velcer ve Fava, 1998; Maccallum vd, 1999). Bu çalışmada minimum örneklem büyüklüğü 100 olarak alınmıştır. Yöntemler arasındaki farklar incelendiğinden dolayı örneklem büyüklüğü 100 ve 500 olarak ele alınmıştır.

Ortak varyans değerlerinin etkisi faktör analizinde önemli ölçüde yer almaktadır (Coughlin vd., 2013; Fabrigar vd, 1999; Gorsuch, 2008; Hogarty vd, 2005; Maccallum vd., 1999). Düşük ortak varyans değerleri faktör analizi sonuçlarını etkilemektedir. Gorsuch (2008) ortak varyans değerleri 1'e yaklaştıkça faktör çıkartma yöntemleri arasında fark olmadığını, sonuçların benzer olduğunu fakat bu değerler küçüldükçe bu yöntemler arasında fark olabileceğini belirtmiştir. Bu çalışmada ortak varyans değerleri 3 grupta ele alınmıştır (Hogarty vd., 2005; Maccallum vd., 1999). Bunlar düşük, geniş ve yüksek gruptur. Düşük grupta ortak varyans değerleri 0.2 ile 0.4 arasında, geniş grupta 0.2 ile 0.8 arasında, yüksek grupta ise 0.6 ile 0.8 arasında değişmektedir.

Tablo 1. 20 Değişkenli ve 3 Faktörlü Olarak Üretilen Korelasyon Matrisleri İçin Simülasyon Koşulları

Örneklem Büyüklüğü	Ortak Varyans Düzeyi
(Küçük) 100	Yüksek (0.6-0.8)
	Geniş (0.2-0.8)
	Düşük (0.2-0.4)
(Büyük) 500	Yüksek (0.6-0.8)
	Geniş (0.2-0.8)
	Düşük (0.2-0.4)

Bu çalışmada değişkenlik gösteren koşullar örneklem büyüklüğü ve ortak varyans değerleridir. Bu çalışmada Coughlin, Komrey ve Hibbord Coughlin vd. (2013) tarafından üretilen korelasyon matris yöntemi kullanılmıştır. Veri üretme SAS programı ile yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Üretilen her bir korelasyon matrisi SPSS betiği kullanılarak her bir faktör çıkarma yöntemiyle ayrı ayrı faktör analizine tabi tutulmuştur. SPSS standart ayarları kullanılarak veri analiz edilmiştir.

Tabachnick ve Fidell (2013) faktör çıkartma yöntemlerinin döndürme işlemi uygulanarak yorumlanması gerektiğini belirtmektedir. Bundan dolayı yapılan incelemelerde sadece döndürülmüş faktör matrislerine göre maddelerin faktör yükleri karşılaştırılmıştır. Çıkarılan faktör sayısına karar verebilmek için her bir yöntemde döndürülmüş faktör matrisine bakılması gerekir. Faktör sayısını belirlerken çeşitli kurallar kullanılmaktadır. Alanyazında bir faktörün en az 3 madde içermesi gerektiği belirtilmiştir (Maccallum vd, 1999). Faktör yükleri faktörlerin kararlılığını belirtir. Bir faktörün kararlı olabilmesi için en az 3 maddeden oluşması ve faktör yüklerinin de yüksek olması gerekmektedir (Ford, MacCallum ve Tait, 1986; Hogarthy vd; 2005; Maccallum vd, 1999). Bir faktör yükünün minimum 0.30 olması gerekmektedir. Ayrıca bir değişkenin birden fazla faktöre verdiği faktör yükleri arasındaki farkın minimum 0.1 olması gerekmektedir. (Stevens, 2002). Tabachnick ve Fidell'e (2013) göre bir maddenin bir faktöre olan faktör yükünün minimum 0.32 olması gerekmektedir. Bir faktör yükü negatif işaretli de olabilir. Negatif işaretli bir faktör yükü, faktörün söz konusu değişkenle olan ters ilişkisini belirtmektedir (Kline, 1994). Bu çalışmada karşılaştırmayı daha kolay yapabilmek için negatif faktör yükü veren maddeler ilgili faktörlere ait değildir. Bu çalışmada minimum faktör yükü olarak 0.30 ve faktör sayısı için de faktörlerin en az 3 maddeden oluşmasına göre karar verilmiştir. Faktör çıkartma yöntemleri çıkartılan faktör sayısı, faktör yüklerinin büyüklüğü ve açıklanan varyans yüzdelere göre bağlı olarak karşılaştırılmıştır.

BULGULAR

Araştırma Problemi 1: Faktör çıkartma yöntemleri arasında, çeşitli örneklem büyüklüğü ve ortak varyans değerleri koşulları altında, açıklanan toplam varyans yüzdesi değerleri bakımından bir fark var mıdır?

Her bir faktör çıkartma yöntemi için, çalışmadaki simülasyon koşulları altında öz değerler tarafından açıklanan toplam varyans yüzdeleri Tablo 2’de verilmektedir.

Tablo 2. Açıklanan Varyans Yüzdeleri

	Ortak Var.(Yüksek)		Ortak Var.(Geniş)		Ortak Var.(Düşük)	
	N=100	N=500	N=100	N=500	N=100	N=500
TBA	72.359	73.154	58.257	55.418	40.847	41.07
TEA	67.498	68.497	49.997	48.493	30.493	30.99
MO	67.499	68.498	49.998	48.496	30.497	30.994
AF	67.494	68.497	49.994	48.495	30.497	30.991
İF	61.891	62.926	42.788	41.094	21.897	21.953
GEKF	67.499	68.499	49.999	48.497	30.498	30.995
AEKF	67.498	68.497	49.995	48.495	30.495	30.992

TBA: Temel Bileşen Analizi; TEA: Temel Eksen Analizi; MO: Maksimum Olabilirlik; AF: Alfa Faktör Yöntemi; İF: İmaj Faktör Yöntemi; GEK: Genelleştirilmiş En Küçük Kareler; AEKF: Ağırlıklandırılmamış En Küçük Kareler

Tablo 2’ye göre temel bileşenler analizinin çalışmada ele alınan her koşul altında varyansı en çok açıklayan yöntem olduğu görülmektedir. İmaj faktör yönteminin ise her koşulda varyansı en az açıklayan yöntem olduğu gözlenmiştir. Diğer beş yöntem için ise açıklanan toplam varyans değerleri birbirine çok yakın veya eşit olarak elde edilmiştir. Açıklanan toplam varyans yüzdeleri ortak varyans değeri düştükçe azalmaktadır. Faktörlerin açıkladığı en yüksek varyans, ortak varyans aralığının yüksek olarak (0.6 ile 0.8 arasında) üretildiği veri grubu için elde edilmiştir. Tablo 2’ye göre ortak varyansın yüksek ya da düşük olduğu veri grupları için örneklem büyüklüğü arttığında açıklanan toplam varyans artmaktadır. Ancak ortak varyansın geniş aralıkta olduğu (0.2 ile 0.8) veri grubu için örneklem sayısı arttıkça açıklanan toplam varyans azalmasına rağmen aradaki fark büyük değildir.

Araştırma Problemi 2: Faktör çıkartma yöntemleri arasında, çeşitli örneklem büyüklüğü ve ortak varyans değerleri koşulları altında, çıkarılan faktör sayısı ve faktör yüklerine göre bir fark var mıdır?

Döndürülmüş faktör matrisleri için bu bölümde sadece üç yonteme ait faktör yüklerine yer verilmiştir. Bunun nedeni ise, tüm koşullarda imaj faktör yöntemi ve temel bileşen analizi arasında fark bulunması, öte yandan maksimum olabilirlik (MO), temel eksen analizi (TEA), alfa faktör yöntemi (AF), ağırlıklandırılmamış en küçük kareler yöntemi (AEKF), genelleştirilmiş en küçük kareler faktör yöntemlerinin (GEKF) birbirleri ile aynı faktör yüklerini vermiş olmasıdır. Bundan dolayı döndürülmüş faktör matrisleri için bu beş yöntem için faktör yüklerini ayrı ayrı vermek yerine her koşul için bir yöntem örnek olarak tablolarda gösterilmiştir. Ayrıca Tablo 1'deki toplam 6 koşula göre faktör yükleri her bir koşul için karşılaştırılmıştır. Örneklem büyüklüğün 100 ve ortak varyansın geniş ya da küçük olduğu koşullarda yöntemler arasında fark elde edilmiştir.

Küçük örneklem ve ortak varyans değerleri geniş bir aralıkta olan veri grubu için (0.2 ile 0.8 arası) faktör yükleri ve faktör sayısı:

Tablo 3. Döndürülmüş Faktör Matrisi

	TBA			İF			TEA		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3
1	0.688			0.598			0.629		
2	0.499	0.634		0.492	0.535		0.506	0.585	
3	0.462			0.393			0.409		
4	0.819			0.762			0.811		
5			0,824			0.698			0.805
6	0.46	0.518		0.434	0.412		0.448	0.445	
7		0.855			0.717			0.825	
8	0.661		0,374	0.626		0.337	0.652		0.356
9	0.72		0,439	0.679		0.396	0.716		0.429
10			0,67			0.498			0.547
11		0.784			0.619			0.693	
12	0.305		0,556			0.428			0.464
13	0.718		0,446	0.676		0.402	0.713		0.436
14			0,825			0.682			0.774
15	0.395	0.577		0.383	0.455		0.393	0.494	
16	0.845			0.777			0.832		
17		0.757	0.416		0.646	0.37		0.728	0.404
18	0.499			0.415			0.434		
19	0.369		0.364	0.322			0.334		
20	0.684			0.597			0.627		

İncelemeler sonucu elde edilen faktör sayıları bakımından yöntemden yönetime farklılık gözlenmemiştir. Her bir yöntem 3 faktör çıkarmıştır. Döndürülmüş faktör matrisine göre maddelerin hangi faktörlere gittiği incelenmiştir. Bu sonuçlar tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3'e göre en yüksek faktör yükü temel bileşenler analizi yöntemi ile en düşük faktör yükü ise imaj faktör yöntemiyle elde edilmiştir. Diğer yöntemler benzer faktör yükleri çıkartmışlardır. İki faktöre giden 6. maddenin faktör yükleri arasında olması gereken minimum fark kuralına uymadığı için atılması gerekmektedir. Ancak 2 nolu madde yöntemlerin hepsinde 6. madde gibi iki faktöre gitmiştir. Fakat bu sadece temel bileşenler

analizinde faktör yükleri arasındaki farkı 0.1'den büyüktür. Dolayısıyla diğer yöntemlerde bu maddenin atılması gerekirken TBA' da atılmasına gerek yoktur. Tüm yöntemlerde üç faktörde de en az 3 madde yer almaktadır ve tüm yöntemlerde çıkarılan faktör sayısı aynıdır. Ortak varyansı geniş aralıkta olan maddeler için çıkarılan faktör sayısında faktör çıkartma yöntemlerine göre bir fark elde edilmemiştir.

Küçük örneklem ve ortak varyans değerleri düşük aralıkta olan veri grubu için (0.2 ile 0.4 arası) faktör yükleri ve faktör sayısı:

Tablo 4'e göre en yüksek faktör yükü temel bileşenler analizi yöntemi ile en düşük faktör yükü ise imaj faktör yöntemiyle elde edilmiştir. Diğer yöntemler benzer faktör yükleri çıkartmışlardır. Temel bileşenler analizinde maddelerin faktörlere ilişkin faktör yükleri diğer yöntemlere göre büyük elde edilirken imaj analiz yönteminde faktör yükleri en düşük olarak elde edilmiştir.

Faktör sayısına göre yöntemler arasında fark elde edilmiştir. İmaj faktör analizine göre üçüncü boyuta 2 ve 13 nolu maddeler girmiştir. Altıncı madde imaj faktörü yönteminde iki faktöre de gitmiştir fakat faktör yükleri arasındaki fark 0.1'den küçük olduğu için bu analizde çıkarılması gerekir. Dolayısıyla bu yöntemde göre faktör sayısında bir değişiklik vardır. Üç faktöre göre üretilen bir veri için düşük ortak varyans değerinde imaj faktörü 3 faktör yerine 2 faktör çıkarmıştır. Başka önemli bir bulgu da imaj faktör yönteminde 4 ve 5. maddeler hiçbir faktöre yük vermemiştir. Son olarak üçüncü faktöre temel bileşen analizinde 5 tane madde gitmiştir ama diğer beş yöntem için bu faktöre 3 madde gitmiştir.

Tablo 4. Döndürülmüş Faktör Matrisi

	TBA			İF			TEA		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3
1		0.651			0.417			0.531	
2			0.634			0.359			0.544
3	0.653			0.533			0.607		
4	0.341		0.463				0.316		0.314
5			0.65						0.435
6		0.408	0.545		0.383	0.331		0.384	0.48
7	0.661			0.54			0.613		
8		0.634			0.42			0.521	
9	0.618			0.477			0.545		
10	0.69			0.543			0.631		
11	0.59			0.466			0.525		
12	0.465			0.392			0.428		
13			0.666			0.339			0.514
14	0.543			0.438			0.488		
15	0.602			0.472			0.534		
16		0.525			0.345			0.405	
17	0.41			0.334			0.364		
18		0.659			0.41			0.534	
19		0.635			0.417			0.521	
20	0.621			0.475			0.546		

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmada yedi farklı faktör çıkartma yöntemi açıkladıkları varyanslar, faktör sayısı ve faktör yükleri bakımından bağıl olarak karşılaştırılmıştır. Yapılan karşılaştırmalar sonucundan faktör çıkartma yöntemleri arasında farklılıklar gözlenmiştir. Tüm koşullarda maksimum olabilirlik (MO), temel eksen analizi (TEA), alfa faktör yöntemi (AF), ağırlıklandırılmamış en küçük kareler yöntemi (AEKF), genelleştirilmiş en küçük kareler faktör yöntemlerinin (GEKF) birbirleri ile benzer sonuçlar göstermiştir. Araştırmada ele alınan yöntemlerden temel bileşen analizi (TEA) ve imaj faktör yöntemi diğer yöntemlerle en çok farklılık gösteren yöntem olduğu için sonuçlar ve tartışma bu iki faktör çıkartma yöntemi üzerinde yoğunlaşmıştır.

Analizler sonucunda faktörlerin açıkladığı toplam varyans ve her faktörün toplam varyansa olan katkısında yöntemlere göre farklılıklar gözlenmiştir. Açıklanan varyans yüzdesi, ortak varyansı yüksek olarak üretilen 100 ve 500 bireylik veri grupları için diğer veri gruplarına göre daha yüksektir. Ortak varyansı düşük aralıkta üretilen veri için ise açıklanan varyans yüzdesi daha düşüktür. Ayrıca üç ortak varyans koşulu için de varyansı en fazla açıklayan yöntem temel bileşen analizi olurken, varyansı en az açıklayan yöntem imaj faktör yöntemi olmuştur. Toplam varyansın 2/3'ünü açıklayan faktör sayısı, elde edilmek istenen faktör sayısı olarak değerlendirilir. Uygulamada, özellikle davranış bilimlerinde, ölçek geliştirmede sözü edilen miktara ulaşmak genellikle güçtür. Açıklanan varyansın yüksek olması, ilgili kavram ya da yapının o denli iyi ölçüldüğünün bir göstergesi olarak yorumlanır (Büyüköztürk, 2002). Sonuç olarak, temel bileşen analizi ölçülmek istenen yapıda varyansı tüm koşullar altında en çok açıklayan yöntem olurken, imaj faktörü yönteminin ise ölçülmek istenen yapıda varyansı diğer yöntemler kadar iyi açıklamadığı gözlenmiştir. Temel bileşen analizi ve imaj faktör yöntemi haricindeki diğer yöntemler ise birbirine çok yakın sonuçlar vermiştir.

Ortak varyansın düşük olduğu ve örneklem büyüklüğünün 100 olduğu durumlarda çıkarılan faktör sayısı bakımından yöntemler arasında fark elde edilmiştir. İmaj faktör yöntemi bu koşulda 3 faktör çıkaramazken örneklem büyüklüğü 500 olduğunda 3 faktör

çıkarmıştır. Literatürde ortak varyansın düşük olduğu ve faktörlerin fazla kararlı olmadığı veri grupları için örneklem büyüklüğünün etkisi olabileceği belirtilmiştir (Fabrigar vd., 1999; Gorsuch, 2008; Maccallum vd., 1999). Maccallum, vd'ye (1999) göre ortak varyans değerinin düşük olduğu durumlarda büyük örneklere ihtiyaç duyulabileceğini de belirtmiştir. İmaj faktör yöntemi ile ilgili bulgular bu yönden literatürde yer alan bu görüşü destekler niteliktedir.

Tabachnick ve Fidell (2013) ortak varyans aralıklarının düşük olduğu durumlarda faktör çıkartma yöntemleri arasında fark olabileceğini belirtmiştir. İmaj faktör yöntemi ortak varyansın düşük olduğu veri için tercih edilmemelidir. Sonuç olarak ortak varyans değerlerine göre oluşturulan verilerde, yöntemler arasında fark bulunmuştur. Snook ve Gorsuch'a (1989) göre ortak faktör analizi ile temel bileşenler analizi arasındaki farkı oluşturan iki etmeden biri ortak varyansın değeridir. Ortak varyans değerlerinin 1 olduğu durumlar için elde edilen sonuçlar birbirine benzerdir. Fakat ortak varyans değerinin düşük olduğu durumlar için temel bileşenler analizinin daha belirgin bir çözüm olduğu söylenebilir (Fabrigar vd., 1999; Gorsuch, 2008). Aynı şekilde Maccallum vd., (1999) faktör analizinde sonuçların daha anlaşılabilir olmasını ortak varyans değerlerine bağlamaktadır. Bu çalışmada ortak varyansın düşük olduğu koşullarda çıkarılan faktör sayılarındaki yöntemler arasında bulunan farklılık literatürde yer alan bu görüşleri desteklemektedir.

Literatür incelendiğinde birçok araştırmacı bu yöntemler arasındaki farkın açımlayıcı faktör analizinde önemsiz olduğunu ve en çok kullanılan yöntemin temel bileşenler analizi olduğunu belirtmişlerdir (Velicer ve Jackson, 1990b). Bu yöntemin en çok tercih edilmesinin nedenlerinden biri faktör yüklerinin büyüklüğünden kaynaklanabilir. Yani, faktör yükleri temel bileşenler analizinde diğer yöntemlere göre daha yüksek olarak elde edilir. Bu yöntemle daha yüksek faktör yükleri elde edilmesi nedeniyle sonuçlar yanıltıcı olabilir. Ancak bu duruma karşın araştırmacılara bu yöntem "daha net" gelmektedir (Glass ve Taylor, 1966; Akt. Snook ve Gorsuch, 1989). Yöntemleri karşılaştırırken daha çok temel bileşenler analizi ve temel eksenler analizi (ortak faktör analizi) arasında bir karşılaştırma yapılmıştır. Literatür incelendiğinde bu iki yöntem arasındaki temel fark,

bileşenler analizinin ortak faktör analizine göre döndürme işlemleri uygulanmadığında daha yüksek faktör yükleri vermesidir (Gorsuch, 2008; Lee ve Comrey, 1979). Bunun temel nedeni bileşenler analizinin ortak ve özgün varyansları ayrı ayrı ele almamasıdır. Velicer ve Jackson (1990b) yaptıkları çalışmada bileşenler analizi ile ortak faktör analizi teknikleri için benzer faktör yükleri olduğunu ve aralarında farkın sadece mevcut veri için çok fazla bileşen ya da faktör olduğu durumda görüldüğünü belirtmişlerdir. Bu durumda temel bileşenler analizinin kullanılması gerektiğini önermişlerdir. Eğer araştırmacının amacı gözlenen değişkenler arasındaki ilişkileri açıklayan gizil değişkenleri anlamaksa ortak faktör modeli; eğer amaç ölçülen değişken üzerindeki varyansı açıklamaksa temel bileşenler analizi kullanılması önerilmektedir (Conway ve Hutcoff, 2003; Fabrigar vd., 1999; Velicer ve Jackson, 1990b).

Tüm durumlar için bakıldığında yöntemler arasında temel bileşenler analizi ile imaj faktörü arasında farklar elde edilmiştir. İleride yapılacak araştırmalarda bu araştırmanın bulguları doğrultusunda bu iki yöntem arasındaki farkların daha fazla koşul eklenerek araştırılması önerilmektedir. Bu koşullar, farklı faktör sayısı, farklı madde sayıları, farklı örneklem büyüklükleri olabilir. Son olarak ortak varyansın düşük olduğu durumlarda hem örneklem hem de yöntemler arasında fark olduğu gözlenmiştir. Fakat bu farkların neden kaynaklandığı belirtilmemiştir. Sosyal bilimlerde sıkça karşılaşılan çarpık dağılımına uygun simülatif verilerde faktör çıkartma yöntemlerinin performansları karşılaştırılabilir.

KAYNAKLAR

- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32, 470-483.
- Brown, T.A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research* (First Edition). NY: Guilford Publications.
- Comrey, A. L. & Lee, H. B. (1973). *A first course in factor analysis*. New York: Academic Press.
- Conway, J. M., & Huffcutt, A. I. (2003). A review and evaluation of exploratory factor analysis practices in organizational research. *Organizational Research Methods*, 6, 147- 168.
- Coughlin, K. B., Kromrey, J. & Hibbard, S. (2013, October). *Using predetermined factor structures to simulate a variety of data conditions*. Paper presented at the annual meeting of South East SAS User Group, Florida.
- Cudeck, R. & O'Dell, L. L. (1994). Application of standard error estimates in unrestricted factor analysis: Significance tests for factor loadings and correlations. *Psychological Bulletin*, 115(3), 475-487.
- Curran, P. J., West, S. G. & Finch, J. F. (1996). The robustness of test statistics to nonnormality and specification error in confirmatory factor analysis. *Psychological Methods*, 1(1), 16-29.
- Fabrigar, L. R., Wegener, D. T., MacCallum, R. C. & Strahan, E. J. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological Methods*, 4(3), 272-299.
- Ford, J. K., MacCallum, R. C. & Tait, M. (1986). The applications of exploratory factor analysis in applied psychology: A critical review and analysis. *Personnel Psychology*, 39, 291-314.
- Gorsuch, R. L. (2008). *Factor analysis* (Second Edition). New York: Psychology Press.
- Harman, H.H. (1967). *Modern factor analysis*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Henson, R. K. & Roberts, J. K. (2006). Exploratory factor analysis in published research: Common errors and some comment on improved practice. *Educational and Psychological Measurement*, 66(3), 393-416.

- Hogarty, K. Y., Hines, C. V., Kromrey, J. D., Ferron, J. M. & Mumford, K. R. (2005). The quality of factor solutions in exploratory factor analysis: The influence of sample size, communality and overdetermination. *Educational and Psychological Measurement*, 65, 202-226.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. New York: Routledge.
- Kline, R. B. (2005). *Principle and practice of structural equation modelling* (Second Edition). New York: The Guilford Press.
- Lee, H. B. & Comrey, A. L. (1979). Distortions in a commonly used factor analytic procedure. *Multivariate Behavioral Research*, 14, 301- 321.
- MacCallum, R. C. & Tucker, L. R. (1991). Representing sources of error in common-factor model; Implications for theory and practice. *Quantitative Methods in Psychology. Psychological Bulletin*, 109(3), 502-511.
- MacCallum, R. C., Widaman, K. F., Zhang, S., & Hong, S. (1999). Sample size in factor analysis. *Psychological Methods*, 4, 84-99.
- Mulaik, S. A. (1972). *The foundations of factor analysis*. USA: McGraw-Hill Inc.
- Snook, S. C. & Gorsuch, R. L. (1989). Component analysis versus common factor-analysis: A monte carlo study. *Psychological Bulletin*, 106(1), 148-154.
- Stevens, J. P. (2002). *Applied multivariate statistics for the social sciences* (Fourth Edition). New Jersey: Lawrance Erlbaum Association..
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik* (Birinci Baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (Sixth Edition). USA: Pearson Education Limited.
- Tatlıdil, H. (1992). *Uygulamalı çok değişkenli istatistiksel analiz* (Birinci Baskı). Ankara: Engin Yayınları.
- Thompson, B. (2004). *Exploratory and confirmatory factor analysis: Understanding concepts and applications* (First Edition). Washington: American Psychological Association.
- Tucker, L. R., Koopman, R. F. & Linn, R. L. (1969). Evaluation of factor analytic research procedures by means of simulated correlation matrices. *Psychometrika*, 34, 421-459.

- Velicer, W. F. & Fava, J. L. (1998). Effects of variable and subject sampling on factor pattern recovery. *Psychological Methods*, 3(2), 231-251.
- Velicer, W. F. & Jackson, D. N. (1990a). Component analysis versus common factor analysis: Some issues in selecting an appropriate procedure. *Multivariate Behavioral Research*, 25, 1-28.
- Velicer, W. F. & Jackson, D. N. (1990b). Component analysis versus common factor analysis: Some further observations. *Multivariate Behavioral Research*, 25(1), 97-114.

SUMMARY

Exploratory factor analysis (EFA) has been one of the most widely used statistical procedures in psychological and educational research. The use of factor analysis in psychological research has often been also criticized (Fabrigar, Wegener, MacCallum and Strahan, 1999). According to Henson and Roberts (2006) in many articles that included factor analysis, researchers generally didn't mention the reasons of their choice of factor extraction method. Moreover, these researchers generally preferred to use principal component analysis because it was considered mostly used technique in exploratory factor analysis.

One of the issues when conducting exploratory factor analysis is the selection of extraction method to be used. The decision about the selection of extraction models can have important effect on research results (Ford, MacCallum and Tait, 1986). According to Castello and Osborne (2006) there is little difference between factor extraction methods and principal component analysis that has been widely used method as extraction method. On the other hand, Gorsuch (2008) states that there may be some difference between techniques according to the communality values. That is, techniques may have similar results when these values close to 1 but when it decreases, these techniques may have different results.

There are seven factor extraction methods in exploratory factor analysis. They are principal component analysis, principal axis factoring, maximum likelihood analysis, image factoring, unweighted least squares and generalized least square and alpha factoring. The mostly used technique is principal component analysis as factor extraction method (Büyükoztürk, 2002; Brown 2006; Fabrigar vd., 1999; Gorsuch, 1983; Thompson, 2004; Harman, 1967; Hogarty vd., 2005; Henson ve Roberts, 2006; Kline, 2005; Tucker ve MacCallum, 1991; Mulaik, 1972; Şencan, 2005; Tatlıdil, 1996; Velicer ve Jackson, 1990).

The purpose of this study is to examine whether there is difference or similarities between different seven factor extraction methods with respect to two sample size ($N=100$ and $N=500$) and three communality level as low (0.2 to 0.6) , medium (0.2 to 0.8) and high (0.6 to 0.8).

In this simulation study, Monte Carlo simulation procedure was used to generate data. Random samples can be taken under control and they are generated according to given population conditions for Monte Carlo study (Hogarty, Hines, Kromrey, Ferron and Mumford, 2005). Matrices held by using in this way can provide quite good construct and they can be used in other simulation studies. Correlation matrices was generated with respect to two levels of sample sizes (100, 500), three levels of communality (high, wide

and low), with 20 variables, 3 factors, and 1000 replications by using SAS program. The syntax for generation the data was developed by Coughlin, Komrey and Hibbord (2013). Then, these generated matrices were analyzed by using SPSS syntax and the differences among extraction methods in terms of explained total variance and number of factor and factor loadings after rotation were investigated. In this study, the number of iteration is selected as 25 and varimax rotation which is mostly used rotation method in orthogonal rotation is selected as rotation method. Factor loadings greater than .30 are taken into consideration for analysis.

Firstly, the explained variance was compared for all factor extraction methods and it has been found that for high (from 0.6 to 0.8) or low communality levels (from 0.2 to 0.4), when sample size increased, total explained variance also increased. However, total explained variance decreased when sample size increased, for the condition in which data was generated with respect to wide communality level (from 0.2 to 0.8). In addition, the principle component analysis yielded the biggest total explained variance compared to other methods, whereas image analysis yielded the lowest explained variance. The other factor extracting methods provided the similar results to each other.

The comparisons were also made for factor loadings. Principle component analysis yielded the biggest factor loadings and image analysis yielded the lowest factor loadings and there was no difference in terms of the factor loadings for the remaining methods. For the data generated with high and wide communality levels, no difference was observed among the extraction methods in terms of the number of factors. The difference among them in these conditions was just numerical. However, for data generated with low communality level, a difference between methods was found. That is, image analysis didn't extract the same number factors. Hence, image analysis is not recommended for data with low communality level and low sample sizes. For future studies, it is suggested that component analysis and image analysis should be studied for different simulation conditions.

Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi Yayın İlkeleri

Genel İlkeler

Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi(GEFAD), Nisan, Ağustos ve Aralık aylarında olmak üzere yılda 3(üç) kez yayınlanmaktadır. GEFAD, eğitim bilimleri ve alan eğitimi alanında nitelikli çalışmaların yayınlandığı, evrensel bilim ölçütlerine uygun, hakemli, uluslararası bir yayın ortamı sunmaktır. Makaleler Türkçe veya İngilizce yazılabilir.

Dergimiz yayın kurallarına göre hazırlanan Makale Şablonu indirilip üzerinde düzeltmeler yapılarak kullanılması, makalenin kabul ve basım sürecinde kolaylık sağlayacaktır. Makalelerin 25 sayfayı geçmemesi tercih edilmektedir.

GEFAD'a gönderilen, dergi kapsamı ve yazım ilkelerine uygun olan ve yayın kurulunun onayından geçen her yazı ilgili alanda uzman iki hakeme gönderilir. Bir yazının dergide yayımlanabilmesi için, iki hakem tarafından olumlu görüş bildirilmiş olması gerekir. Hakemlerden birinin olumlu diğerinin olumsuz görüş bildirilmesi durumunda üçüncü bir hakemin görüşüne başvurulur. Üçüncü hakemin görüşü de dikkate alınarak, yayın kurulu ve/veya editör tarafından yazının dergide yayımlanması konusunda karar verilir.

Makalenin kabul işlemlerinden sonra, her yazar tarafından imzalanması gereken telif hakkı devir formunun doldurulması zorunludur.

Yayımlanmak için dergiye gönderilen makaleleler; tablolar, şekiller, atıflar ve kaynaklar American Psychological Association 6. baskıya (APA 6th Edition) uygun olarak hazırlanmalıdır.

Dergiye sunulan yazılar daha önce başka bir yerde yayınlanmamış ya da başka bir yerde yayın için değerlendirmeye sunulmamış olmalıdır.

Anlatım

Makale yazımında, okuyucunun, çalışmanın her aşamasını anlama ve değerlendirmesine imkân tanıyacak bir anlatım ve plâna uyulmalıdır.

Anlatım olabildiğince sade, anlaşılabilir, öz ve kısa olmalıdır. Gereksiz tekrarlardan, desteklenmemiş ifadelerden ve konu ile doğrudan ilişkisi olmayan açıklamalardan kaçınılmalıdır. Yazımda çok genel ifadeler kullanılmamalıdır.

Yargı veya kesinlik içeren ifadeler mutlaka verilere/ referanslara dayandırılmalıdır. Ele alınan konu veya problemin mevcut literatürdeki yeri, neticede amaçları açıklama ve destekleme bağlamında sunulmalıdır.

Problem ile seçilen araştırma yöntemi arasında bağ kurulmalıdır. Probleme, araştırmacı/araştırmacıların hangi kuramsal/kavramsal açıdan yaklaştıkları gerekçeleri ile birlikte belirtilmelidir.

Kullanılan araştırma yönteminin seçilme gerekçesi açıklanmalıdır. Bütün veri toplama araçlarının geçerliliği ve güvenilirliği belirtilmelidir. Bunlar (anket formları, mülakat protokolleri, testler vb.) gerekli olduğu durumlarda aynen, örneklenmesi durumunda okuyucunun anlamasını kolaylaştırıcı ve değerlendirmesine imkân tanıyıcı biçimde sunulmalıdır.

Araştırma sonucunda elde edilen veriler bir bütünlük içinde sunulmalıdır. Sadece elde edilen verilere dayanan sonuçlar sunulmalıdır. Sonuçların yorumları, varsa literatürdeki diğer kaynaklarla tartışılmalıdır.

Yazım

Aday makalenin ana başlığı hem Türkçe hem de İngilizce olarak ilk sayfada yazılmalıdır. Türkçe ve İngilizce başlıkların bütün harfleri büyük, kalın, 12 punto büyüklüğünde olmalıdır. Çalışmanın amacını, araştırmada yer alan değişkenlerini ve evrenini özetleyen kısa ve anlamlı bir başlık olmalıdır. Başlıklar sayfayı ortalayacak biçimde yerleştirilmelidir. Başlığın 12 sözcükten fazla olmamasına dikkat edilmelidir. Türkçe başlık içinde yer alan ve, ile gibi kelimeler küçük harfle yazılmalıdır. İngilizce başlık içinde geçen a, an, and, of, for, , with, vb. sözcükler küçük harfle yazılmalıdır. 150 kelimeyi geçmeyecek şekilde Türkçe Öz ve İngilizce Abstract yazılmalıdır.

Çalışmanın kolaylıkla sınıflandırılması ve indekslerde daha kolay bulunması için 4-6 adet anahtar kelime tanımlanmalıdır.

Ayrıca amaç, yöntem, bulgular, sonuçlar ve tartışma bölümlerini içeren en az 500, en fazla 750 kelimedenden oluşan (yazım kuralları çerçevesinde en fazla 2 sayfa olacak şekilde) geniş özet (summary) hazırlanmalıdır. Türkçe makalelerde geniş özet İngilizce, İngilizce makalelerde ise geniş özet Türkçe olarak hazırlanmalıdır. Geniş özet makalede "Kaynaklar" bölümünden sonra yer almalıdır.

Tabloların başlıkları tablonun üstte, şekil ve grafiklerin başlıkları altında verilmelidir. Metin içinde tüm tablo ve şekillere atıfta bulunulmalıdır.

Yapılan araştırmanın daha kolay anlaşılmasını sağladığı düşünölen ekler varsa, kaynaklardan sonra konulmalıdır.

Kaynaklar

Bir aday makale içerisinde yazara ait olmayan her türlü bilgiyi, veriyi, görüşü aktarırken sahibinin ve kaynağının belirtilmesi zorunludur.

Metin içinde verilen atıflar ve metin sonunda verilen kaynaklar listesi APA 6.0 stiline göre hazırlanmalıdır. Kaynaklar makalenin sonunda "Kaynaklar" başlığı adı altında alfabetik olarak verilmelidir.

Metin içerisinde verilen her kaynak, kaynakça listesinde de bulunmalıdır.