



Sayı/Number
41
Ocak/January
2017

PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ
PAMUKKALE UNIVERSITY JOURNAL OF EDUCATION

ISSN 1301-0085

<http://pauegitimdergi.pau.edu.tr>

SAHİBİ / PUBLISHER

Eğitim Fakültesi adına Dekan / Dean, on behalf of the Faculty of Education
Prof.Dr. Hüseyin BAĞ

EDİTÖR / EDITOR

Doç. Dr. Murat BALKIS
Doç. Dr. Derya YAYLI

YAYIN KURULU / EDITORIAL BOARD

Abdurrahman TANRIÖĞEN (Pamukkale Üniversitesi, Türkiye)
Asuman DUATEPE PAKSU (Pamukkale Üniversitesi, Türkiye)
Cengiz ALACACI (Bilkent Üniversitesi, Türkiye)
Hüseyin BAĞ (Pamukkale Üniversitesi, Türkiye)
İzzet KARA (Pamukkale Üniversitesi, Türkiye)
Kenneth M.GEORGE (University of Madison, ABD)
Mithat AYDIN (Pamukkale Üniversitesi, Türkiye)
Nesrin İŞİKOĞLU (Pamukkale Üniversitesi, Türkiye)
Oylum AKKUŞ İSPİR (Ohlone College CA, ABD)
Pavol PROKOP (Trnava University, Slovakia)
Sevgi KÜÇÜKER (Pamukkale Üniversitesi, Türkiye)
Uli SCHAMILOGLU (University of Wisconsin, ABD)
Şükran TOK (Pamukkale Üniversitesi, Türkiye)

DİZİNLENME / INDEXING / ABSTRACTING

- Directory of Open Access Journals (DOAJ)
 - Index Copernicus
 - JournalSeek
- Araştırmaz Bilimsel Yayın İndeksi
 - Academia Sosyal Bilimler
 - ASOS Index
 - Türk Eğitim İndeksi

YAZIŞMA ADRESİ / CONTACT ADDRESS

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığı (Dergi Editörlüğü)
Kınıklı Kampüsü 20070, Denizli
Telefon: 0 258 296 10 93 Faks: 0 258 296 12 00
e-posta: pauefdergi@pau.edu.tr

Grafik ve Tasarım / Graphics and Design

Öğr. Gör. Gülderen ÇAVUŞ

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, altı ayda bir yayınlanan uluslararası hakemli bir dergidir.

Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların tüm sorumluluğu yazarlarına aittir.

Dergimiz yayın ilkeleri ve yazım kurallarına, <http://pauegitimdergi.pau.edu.tr> adresinden ulaşılabilir.

Merhaba,

Yeni bir yılın ilk sayısında farklı alanlardan on çalışmayla karşınıza çıkmanın sevincini yaşıyoruz. Bu çalışmaların okurlarımıza bir katkı sağlayacağını umuyor ve herkese iyi okumalar diliyoruz. İyi okumaların daha iyi okumalara evrilmesi ve nitelikli ürünlere dönüşmesi de en büyük dileğimiz.

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, her zaman olduğu gibi bundan sonra da nitelikli çalışmaların buluşma yeri olacaktır. Bu niteliğin her geçen sayıda daha da artması hedeflenmektedir. Bu amaçla hakem listelerinde ve dergi politikalarında bazı küçük güncellemeler yapılacaktır. Yeri ve zamanı geldiğinde bu değişiklikler siz okur ve yazarlarımıza duyurulacaktır. Bunlardan ilki, daha önceki sayılarda da duyurulan, Türkçe makalelerin yanı sıra İngilizce makalelerin de yayımlanacak olmasıdır.

Dergiye gönderilerin yazıların daha nitelikli olması yazarların özenli davranmasına da bağlıdır. Değerlendirme sürecini kısaltmak için, yazıların gönderilmeden önce birkaç kez gözden geçirilmesi ve yazarlarca Yazım ve Yayın İlkeleri'nin dikkatlice okunması önemlidir. Özellikle İngilizce metinlerde sıkça görülen dil hataları editör ve hakemlerin zaman kaybetmesine yol açmaktadır. Bu konulara özellikle dikkat edilmesini tüm yazarlarımızdan rica ediyoruz.

Bu sayıya yeni bir kadro ile başlıyoruz. Daha önceki sayılarda dergiye emeği geçmiş arkadaşlarımızı, başta Doç. Dr. Vesile ALKAN olmak üzere kutluyor ve kendilerine teşekkür ediyoruz. Bundan sonraki sayılarda buluşmak dileğimizle...

Editörler

Murat BALKIS

Derya YAYLI

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

MAKALELER / PAPERS

- Nihat BAYAT** 1
Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Şikayet ve Özür Edimine İlişkin Görünümler
Views on Complaints and Apologies in Teaching Turkish as a Foreign Language
- Oya Yerin GÜNERİ, Funda Barutçu YILDIRIM, Yeşim Çapa AYDIN, Dean W. OWEN, 17 Selda Çelen DEMİRTAŞ**
Üniversite Öğrencilerinin Üniversitede Sunulabilecek Hizmetlere Yönelik İhtiyaçları
Undergraduate Students' Needs Regarding Services Provided at University
- Erkan DİNÇ, Ayşe ACUN** 29
Sosyal Bilgiler Dersinde Ekonomi ve Sürdürülebilir Kalkınma ile İlgili Konuların Öğretiminde Güncel Olayların Kullanımına İlişkin Öğretmen Görüşleri
Teachers' Viewpoints on Using Current Events to Teach Topics Related to Economy and Sustainable Development in Social Studies Course
- Aylin BEYOĞLU** 47
Sanat Eğitiminde Mekân Kavramının Teknolojik Gelişmelerle Sanatçıların Yapıtlarındaki Başkalaşımı
Transformation of Location in Artists' Works Through Technological Developments as a Concept in Art Education
- Serkan ASLAN** 61
Sınıf Öğretmenlerinin Düşünme Becerisi Öğretimine Yönelik Özyeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi
An Investigation of Primary School Teachers' Perceptions of Self-Efficacy towards Teaching Thinking Skills in Terms of Several Variables
- Derya CAN, Canay PEKBAY, Meral Hakverdi CAN, Gökhan KAYA, 75 Ayşegül Avşar TUNCAY, Sevcan CANDAN**
İlköğretim Ders Kitaplarında Engellilik
Disability in Elementary School Textbooks
- Kaan BATI, İlke ÇALIŞKAN, M. İkbâl YETİŞİR** 91
Fen Eğitiminde Bilgi İşlemsel Düşünme ve Bütünleştirilmiş Alanlar Yaklaşımı (STEAM)
Computational Thinking and Integrative Education (STEAM) in Science Education
- Mustafa BULUŞ, Ayşe Öztürk SAMUR** 105
Beş-Altı Yaş Çocuklarının Sosyal Duygusal Uyumunu Yordamada Ebeveyn Benlik Saygısı, Temel İhtiyaçları ve Öz Yeterliğin Rolü
The Role of Respect for Parental Self, Essential Needs and Self-efficacy in Predicting the Social Emotional Adjustment of Five/Six-Year-Old Children
- Asiye BAHTIYAR, Bilge CAN** 121
Ortaokul (5., 6., 7., ve 8. Sınıf) Öğrencilerinin Daimi Bilim Öğrenme Motivasyonlarının İncelenmesi
Investigation of Secondary School Students' (5th, 6th, 7th and 8th Grades) Continuous Motivation for Science Learning

Ergenlerde Öznel İyi Oluş ve Zaman Tutumu: Benlik Saygısı ve İyimserliğin Aracı Rolü

Subjective Well-Being and Time Attitude among Adolescents: Mediatory Role of Self-Esteem and Optimism

41. SAYI HAKEMLERİ

Reviewers of the 41th Issue

Abdurrahman ŞAHİN
Pamukkale Üniversitesi

Ahu ARICIOĞLU
Pamukkale Üniversitesi

Alev GİRLİ
Dokuz Eylül Üniversitesi

Arife Figen ERSOY
Anadolu Üniversitesi

Asuman DUATEPE PAKSU
Pamukkale Üniversitesi

Atiye ADAK ÖZDEMİR
Pamukkale Üniversitesi

Ayşe Savran GENCER
Pamukkale Üniversitesi

Avşar ARDIÇ
Ege Üniversitesi

Bilge CAN
Pamukkale Üniversitesi

Burçak BOZ
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Cemile BAHTİYAR KARADENİZ
Ordu Üniversitesi

Derya YAYLI
Pamukkale Üniversitesi

Diğdem Müge SiYEZ
Dokuz Eylül Üniversitesi

Ebru DERETARLA GÜL
Çukurova Üniversitesi

Emel SARITAŞ
Pamukkale Üniversitesi

Emel TOK
Pamukkale Üniversitesi

Erdinç DURU
Pamukkale Üniversitesi

Fatma AÇIK
Gazi Üniversitesi

Fatma Nilgün CEVHER
Pamukkale Üniversitesi

Feryal BEYKAL ORHUN
Pamukkale Üniversitesi

Firdevs SAVI ÇAKAR
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

İbrahim TUNCEL
Pamukkale Üniversitesi

Maide ORÇAN KAÇAN
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Meltem KATIRANCI
Gazi Üniversitesi

Murat BALKIS
Pamukkale Üniversitesi

Mustafa BULUŞ
Pamukkale Üniversitesi

Nazmi DURKAN
Pamukkale Üniversitesi

Necla KAPIKIRAN
Pamukkale Üniversitesi

Necla KÖKSAL
Pamukkale Üniversitesi

Nermin KORUKLU
Adnan Menderes Üniversitesi

Nuray MAMUR
Pamukkale Üniversitesi

Orhan KUMRAL
Pamukkale Üniversitesi

Seçil ERÖKTEN
Pamukkale Üniversitesi

Sevgi ÖZGÜNGÖR
Pamukkale Üniversitesi

Sibel DURU
Pamukkale Üniversitesi

Şendil CAN
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Veysel AKSOY
Anadolu Üniversitesi

Zeynep AYVAZ TUNCEL
Pamukkale Üniversitesi

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Şikayet ve Özür Edimine İlişkin Görünümler*

Nihat BAYAT**

Öz

Bu araştırmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin şikayet etme ve özür dileme edimlerine ilişkin başvurdukları stratejilerin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Betimsel modelde yapılan araştırmanın katılımcıları iki farklı gruptan oluşmaktadır. Birinci grup, TÖMER biriminde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen 30 kişilik yabancılardan oluşmaktadır. İkinci grup ise anadilinde şikayet ve özür edimlerinde kullanılan stratejileri belirlemek için araştırmaya dahil edilen 25 kişilik Türkçe eğitimi bölümü öğrencileridir. Buna göre katılımcılar 60 kişiden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri sekiz maddeden oluşan söylem tamamlama testiyle toplanmıştır. Testte şikayet etme ve özür dileme edimlerine ilişkin dörder madde bulunmaktadır. Katılımcılar testte verilen durumlara bağlı olarak ilgili bağlam içinde şikayet etme ve özür dileme edimlerini yansıtan bir ifade yazmıştır. Çözümleme sürecinde yazılan ifadeler içeriğiyle ilişkili olarak belli bir stratejiyle ilişkilendirilmiştir. İçerik çözümlemesi iki farklı değerlendirmeci tarafından yapılmıştır. Değerlendirmeciler arası uyum .91 olarak hesaplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre şikayet edimi için kullanılan stratejiler bakımından anadili konuşucularıyla yabancı öğrenciler arasında önemli farklılıkların, ancak özür dileme edimi stratejileri açısından da benzerliklerin bulunduğu saptanmıştır. Elde edilen sonuçlar çerçevesinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kültürel ve edimsel boyutlara önem verilmesi önerilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Söz edimi, şikayet, özür, yabancı dil olarak öğretimi.

Views on Complaints and Apologies in Teaching Turkish as a Foreign Language

Abstract

The aim of this study is to find out the strategies used by Turkish language learners for complaining and apologizing. The participants of this descriptive research consist of two different groups. The first one consists of 29 foreign students attending to TÖMER for learning Turkish at a university in Turkey. The second group consists of 25 students in the Turkish language education department who were included in the study to determine the strategies used in their complaints and apologies in their mother tongue. In total there were 60 participants in the study. The data collection instrument was a discourse completion test consisting of eight items including four complaint and four apology contexts. The participants wrote a statement reflecting their actions of complaining and apologizing within the context, depending on the situations given in the test. The expressions written in the analysis process are associated with a specific strategy in relation to the content. Content analysis was done by two different evaluators. The inter-rater reliability was calculated to be .91. According to the results of the research, it was determined that there are significant differences between the native speakers and the foreign students in terms of the strategies used for complaints, but also similarities in terms of strategies of apologizing. Within the framework of the results obtained, it is suggested that cultural and practical dimensions should be given importance in teaching Turkish as a foreign language.

Keywords: Speech act, complaint, apology, teaching Turkish as a foreign language.

* Bu çalışma 06-08 Ekim 2016'da Burdur'da düzenlenen 9. Uluslar arası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı'nda aynı başlıkla sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş biçimidir.

** Doç.Dr. Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi ABD Öğretim Üyesi, e-mail: nihatsbyat@gmail.com

Giriş

Dile ilişkin elde edilen bulgular yabancı dil öğretimine yeni boyutlar kazandırmıştır. 60'lı yıllara kadar Chomsky'nin etkisiyle dilbilgisel bilgi olarak ele alınan dil, daha sonra iletişimsel boyutuyla öne çıkmaya başlar. Hymes (1972) dilbilgisel yeti yanında iletişimsel yeti kavramını ortaya atar. İletişimsel yeti açısından bakıldığında dil ediniminin, yalnızca dilbilgisel kurallarla sınırlı olmadığı, aynı zamanda belli bir bağlamda uygun biçimde kullanım bilgisi edinimini de kapsadığı görülür. Buna göre dilsel edinç, dile ilişkin tutum, değer, güdü, bunların nitelikleri ve kullanımından oluşan bir bütündür. Bu yönüyle dil; toplumsal deneyim, gereksinim ve güdülerle edinilir. Dilbilgisel edinimle aynı süreçte ve benzer biçimde gerçekleşen iletişimsel yeti yoluyla bireylerde uygun konuşma yetisi oluşur (Tuncel, 2011).

Dil, toplumsal yapı içinde işlevini yerine getirirken belli bağlamlara göre biçim alır. Bir bağlam içinde konuşan birey, var olan durum için aynı anlamı taşıyan birçok ifade arasından en uygununu seçer (Taylor ve Taylor, 1990). Dildeki uygun seçimin belirlenmesi kültür aracılığıyla gerçekleşir. Kültürel ortamın sunduğu dizge içerisinde bireyler dilsel bir yapının o bağlam için uygun olup olmadığını, neyin kimle, ne zaman ve nerede konuşulabileceğini öğrenir (Hymes, 1972). Öğrenilen bu içerik, alanyazında söz edimi olarak belirtilir ve dilin iletişimsel boyutuna odaklanır.

İletişim kavramının yedi ilkedен oluştuğu düşünülür. Bu ilkeler (1) iletişimin sosyal bir etkileşim biçimi olduğu, (2) biçimde ve iletide öngörülemeslik ve yaratıcılık bulunduğu, (3) ifadenin doğru yorumlanması için ipuçları sunan sosyokültürel bir bağlamda oluştuğu, (4) bellek, yorgunluk, dikkat dağılması gibi sınırlı koşullar altında gerçekleştiği, (5) her zaman bir amacının olduğu, (6) kitabi ve yapay bir dilin tersine özgünlük içerdiği, (7) gerçek çıktılara dayalı olarak başarılı ya da başarısız olarak değerlendirildiği ilkeleridir (Canale ve Swain, 1983). Bu ilkeler dilbilgisel bilginin ötesinde konumlanan toplumbilimsel ve edimsel gerekliliklerin gözetilmesiyle yerine getirilebilir. Bunun için de kültürel bilgi gerekir.

Dilin toplumsal işleyiş içindeki kullanımı söz edimi kuramıyla açığa çıkar. Austin ve Searle tarafından geliştirilen söz edimi kuramı dilin gerçek iletişim durumlarındaki kullanımına odaklanır. Söz edimi dilsel, toplumsal ve edimsel bilgi gerektirir. Bu bilgi başarılı bir edimsöz gerçekleştirmek için uyum içinde etkinleştirilmelidir (Canale, 1983; Harlow, 1990). Gerekli etkinleştirmeyi yapabilen dil kullanıcıları iletişimin gerçekleştiği bağlama en uygun stratejik yapıyı seçenekler arasından alıp kullanır.

Austin (2009) söz edimini yalnızca bir sözcü üretimini içeren düzsöz (locutionary), sözcü üreterek bir şey yapmayı içeren edimsöz (illocutionary) ve sözcü sonucunda oluşan durumla ilgili etkisöz (perlocutionary) olarak üç türde ele alır. Alanyazında özellikle edimsöz üstüne çalışmalar dikkat çeker. Searle (2000), söz ile edim arasındaki ilişkinin niteliğini dikkate alarak edimsöz beş başlık altında inceler. Yöneltiler (directives) ile dinleyiciye bir şey yaptırılır, bildirgeler (declarations) bir değişikliğin gerçekleştirildiğini yükleyiciler (commissives) konuşmacının bir işi üstlendiğini, dışavurucular (expressives) konuşucunun psikolojik durumunu yansıtmayı ve kesinleyiciler (assertives) ise söylenenlerin doğrulanmasına ilişkin bir durumu bildirir. Searle'e göre şikayet etme kesinleyicilerden, özür dileme ise dışavuruculardan biridir.

Şikayet etme

Şikayet edimi, konuşucunun belli bir duruma yönelik hoşnutsuzluğunu ya da olumsuz duygularını belirttiği bir söz edimidir (Tanck, 2002). Searle'ün (2000) sınıflandırmasında kesinleyici türde bir edimsözdür. Bu türün iletişimsel amacı, konuşucudan dinleyiciye bazı durumlarla ilgili bilgi taşımaktır. İfade etme, önerme, övünme, iddia etme bu türdeki diğer edim örnekleridir. Kesinleyici türde konumlanan şikayet etme ediminde olumsuzluktan doğrudan ya da dolaylı biçimde dinleyici sorumlu tutulur (Trosborg, 1995). Şikayet edimi, istenmeyen bir durum nedeniyle konuşucunun kızgın ya da hoşnutsuz olduğu durumlarda ortaya çıkar (Olshtain ve Weinbach, 1993).

Hatch (1992) şikayet durumunu, olması gerekenle olan arasındaki karşıtlık olarak tanımlar. Ancak şikayet etmede kimin, hangi nedenle ve hangi durumda bu edimi gerçekleştirdiğini dikkate almak gerekir. Bu boyutundan dolayı Boxer (1993), sosyal mesafenin şikayet edimi üstünde etkili olduğunu belirtir. Bununla birlikte şikayet ediminin gerçekleşmesi için birtakım koşulların oluşması gerekir (Olshtain ve Weinback, 1987):

1. Konuşucu olumlu bir durumun gelişmesini veya olumsuz bir durumun önlenmesini bekler, ancak bu beklenti ya olumsuz bir durumun gelişmesiyle ya da bunun önlenememesiyle sonuçlanır.
2. Konuşucu bir eylemin kendisi için olumsuz biçimde sonuçlanacağını fark eder.
3. Konuşucu, eylemden dinleyiciyi sorumlu tutar.
4. Konuşucu hoşnutsuzluğunu ifade etmeye karar verir.

Bu dört koşul, şikayet ediminin gerçekleşmesinin temelinde yer alır. Bu koşullardan sonra oluşan edim dinleyici için moral bozucu (face-threatening) niteliktedir (Moon, 2001). Konuşucu şikayet etme edimi için dilsel biçimlere ve dilsel olmayan çeşitli jest-mimiklere başvurur (Sauer, 20001). Bu biçimler uygunluk düzeyi bakımından birbirinden farklıdır. Genellikle anadili konuşucuları hangi bağlamda hangi dilsel seçeneğin uygun olduğunu kestirebilir, ancak yabancı dil öğrencileri kültürün sağladığı bu olanaktan yoksun oldukları için uygun olmayan dilsel ve dildışı biçimleri kullanabilir.

Şikayet etme edimine yönelik stratejilere ilişkin birçok sınıflandırma bulunmaktadır. Bunlardan en çok kabul görenlerden biri Trosborg'un (1994) sınıflandırmasıdır. Bu sınıflandırmada şikayet edimi dört ulamdan ve sekiz stratejiden oluşmaktadır. Trosborg'un sınıflandırması tabloda yer almaktadır (akt. Noisiri, 2002):

| Şikayet ulamları | Stratejiler |
|--|---|
| 1. Açık bir sitemin yok (No explicit reproach) | Str. 1. Sezdirimler (hints) |
| 2. Hoşnutsuzluk (disapproval) | Str. 2. Kızgınlık (annoyance) Str. 3. Olumsuz çıkarımlar (ill consequences) |
| 3. Suçlamalar (accusations) | Str. 4. Dolaylı suçlamalar Str. 5. Doğrudan suçlamalar |
| 4. Kınama (blame) | Str. 6. Hafif kınama (modified blame) Str. 7. Açık kınama (explicit blame (davranış)) Str. 8. Açık kınama (explicit blame (kişi)) |

Noisiri (2002) yukarıdaki tabloda yer alan stratejileri dinleyicinin konuşucudan ödünç araba aldığı ve ona zarar verdiği bir durum üstünden açıklar. Buna göre birinci strateji dolaylı bir şikayeti hafif bir biçimde iletir. Örneğin "Arabamı son kullandığımda gayet güzel çalışıyordu. Hiçbir sorun yoktu." ifadesi sezdirimsel bir stratejidir. Hoşnutsuzluk ulamındaki stratejiler şikayet edenin olumsuz yargılarını karşı tarafa belirtme yoludur. İki biçimde beliren bu ulamın altında yer alan ikinci stratejide kızgınlık, üçüncü stratejide ise sorun içeren çıkarımlar yapılır. "Arabamda korkunç bir göçük var. Tanrım, daha yeni almıştım" ifadesi kızgınlığı yansıtır. "Ne korkunç! Yarın işe de gidemeyeceğim. Kahretsin, bu durumda sigorta indirimimi de kaybedeceğim." ifadesi ise sorun içeren çıkarımlar eşliğinde şikayeti

yansıtır.

Suçlamalar ulamında ise iki strateji bulunur. Dördüncü stratejiyle ilişkili olarak "Kaza mı yaptın?" ifadesi doğrudan bir suçlamayken "Dün arabamı ödünç almıştın, değil mi?" ifadesi dolaylı bir suçlamadır. Kınama ise en sert şikayet stratejilerini içerir. Burada konuşucu doğrudan, sinirli bir biçimde ve bazen yüz ifadesi de kullanarak şikayet eder. Bunlar arasında altıncı stratejideki hafif kınamaya "Daha dikkatli olamaz mıydın? Başkalarının arabalarına daha çok dikkat göstermelisin." ifadesi örnek gösterilebilir. Davranışla ilişkili açık kınama ise yedinci stratejiyle ilişkili olarak "Bu gerçekten çok kötü, biliyor musun, başkalarının arabasını enkaza dönüştürmek? Bu kadar aptal olmayı nasıl başardın?" ifadesiyle örneklendirilebilir.

Sekizinci stratejide ise dinleyici öne çıkarılarak "Hayır, yine mi! Gerçekten düşüncesizsin. Çok aptalca! Bunu yine yaptın!" gibi bir örnek verilebilir.

Trosborg (1994) dışında şikayet stratejilerini sınıflandıran diğer araştırmacılardan biri Olshtain ve Weinbach'dır (1993). Bu sınıflandırmada beş şikayet türü bulunur. Bu türler hoşnutsuzluk (disapproval), şikayet (complaint) ve uyarı (warning) olmak üzere üç strateji etrafında toplanır. Diğer bir sınıflandırma Murphy ve Neu (1996) tarafından yapılmıştır. Amerikalı konuşucuların kullanımları üstünde yapılan bu sınıflandırmada ise açıklama/uyarı, şikayet, gerekçe sunma ve ricada bulunma gibi dört tür bulunur. Bunlar içinde Trosborg'un yaptığı sınıflandırmanın daha kapsayıcı olduğu söylenebilir.

Özür dileme edimi Searle'ün (2000) sınıflandırmasında dışavurucular türündedir. Günlük yaşamda sık başvurulan söz edimlerinden biridir. Bu edime yönelik yapılan belirlemeler benzer boyutlar içerir. Holmes (1995), özür edimiyle sorumluluğu üstlenilen bir dargınlığın giderilmesinin amaçlandığını ve ardından bozulan ilişkinin yeniden dengelenmesi beklendiğini söyler. Bergman ve Kasper (1993) da aynı biçimde özür dilemenin amacının işlenmiş bir kusurun ardından toplumsal ilişkinin yeniden kurulumu olduğunu belirtir. Çünkü özür dileme edimi toplumsal normlar ihlal edildiğinde uygulanır (Olshtain ve Cohen, 1983). Böyle bir durumda özür, sorumluluğu almayı ve işlenen kusur için pişmanlığı iletir (Fraser, 1981). Sonuç olarak özür dileme, bir ilişki onarımı olarak işlev görür.

Blum-Kulka ve Kasper'a (1993) göre, özür dilemenin dilsel uygulamaları çeşitlilik gösterebilir. Bu anlamda özür ve teşekkür edimleri, en çok gelenekselleşen biçimler olarak ortaya çıkar. Aynı biçimde dilbilimciler, duruma ya da amaca bağlı olarak edimlerin farklı dilsel biçimlere yansıyabileceğini belirtir. Bireyler özür edimini doğrudan gerçekleştirebileceği gibi neden ya da vaat bildirerek dolaylı yolları da seçebilir. Seçilen stratejinin amacı gerçekleştirip gerçekleştirilmeyeceği, koşullara bağlı olarak riskler içerebilir (Majeed ve Janjua, 2014). Bozulan ilişkinin onarımı için doğru

bağlamda doğru stratejinin seçimi son derece önemlidir.

Toplumsal ilişkilerde belli bir kusurun işlendiği bağlam çeşitlilik gösterir. Bunlar biçimsel ya da biçimsel olmayan durumlarda, farklı veya eşit statülerde ya da durum açısından farklı güçlerdeki kişiler arasında gerçekleşebilir. Buna göre farklı özür stratejilerine başvurmak gerekebilir veya aynı stratejinin değeri bağlamdan bağlama farklılık gösterebilir (Barnlund ve Yoshioka, 1990; Holmes, 1993; Suszczynska, 1999; Trosborg, 1987). Bu nedenle özür ediminin, işlevini yerine getirmesi için bağlamın bilincinde olmak gerekir.

Özür ediminin uygulanışına ilişkin stratejilerle ilgili araştırmalarda en sık başvurulan sınıflandırma Blum-Kulka ve Olshtain (1984) tarafından yapılmıştır. Bu sınıflandırmada yedi strateji bulunmakta, ancak iki türde ele alınmaktadır. Birinci grupta beş strateji yer alır: Özür dileme ifadesi, açıklama yapma/hesap verme, sorumluluğu üstlenme, onarım teklifinde bulunma ve yinelenmeyeceğine ilişkin vaatte bulunma stratejileri. Bu stratejiler kabahatli tarafın özür dileme gereksinimini duyumsadığı durumlarla ilgilidir. İkinci grupta ise konuşucu özür dileme gereksinimi duymaz. Bu stratejiler ise özür dilemenin gerçekleştirilmemesi ve sorumluluğun reddedilmesi biçiminde belirir.

Özür edimine ilişkin başka sınıflandırmalardan da söz edilebilir. Sözelimi Bergman ve Kasper (1993) yedi stratejiden söz eder. Bunlar doğrudan özür dileme (IFID), yoğunlaştırılmış özür, sorumluluğu alma, açıklama ya da hesap verme, olumsuz davranışın etkisini ya da ağırlığını azaltma, onarım teklifinde bulunma, sözel düzeltme ve etkiyi düşürme stratejisidir. Bunun yanında Holmes (1990) dört türden, Trosborg (1995) beş türden, Owen (1983) yedi türden, Fraser (1981) ise dokuz türden oluşan özür stratejilerinden söz eder. Bu sınıflandırmalardan Blum-Kulka ve Olshtain'in (1984) sınıflandırmasının daha yaygın ve kullanışlı olduğu söylenebilir.

Yabancı dil öğrencilerinin söz edimsel bilgileri, öğrendikleri dilin etkin biçimde kullanımı açısından önemlidir. Çünkü öğrenciler yanlış

anlamalardan ve iletişim sorunlarından kaçınmak için dilin toplumsal yapıyla ilişkili olarak nasıl kullanıldığını ve içyapısı ile dışyapısı arasında nasıl bir ilişkinin bulunduğunu anlamak ister (Rivers,1973). Kültürler arasında oluşan yanlış anlamalar çoğunlukla öğrencilerin hedef dilde bir söz edimini gerçekleştirirken anadilindeki ölçütlere ya da geleneklere başvurmaları sonucunda gerçekleşir (Takahashi, 1996). Bu nedenle dilin dilbilgisel, sözdizimsel ve anlamsal yanlarına ek olarak iletişimsel boyutlarının da öğrenilmesi zorunludur. Bu konuda Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında yapılmış araştırmaya rastlanılmamıştır. Bu araştırma sözkonusu boşluğu dikkate alarak aşağıdaki soruların yanıtını bulmak amacıyla tasarlanmıştır:

1. Şikayet edimini gerektiren bağlamlarda anadili konuşucularının ve Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin başvurduğu stratejiler nelerdir?
2. Özür edimini gerektiren bağlamlarda anadili konuşucularının ve Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin başvurduğu stratejiler nelerdir?

Yöntem

Bu araştırma betimsel modelde yapılan nitel bir araştırmadır. Araştırmanın amacı Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin verilen bağlamlarda başvurdukları şikayet ve özür dileme stratejilerinin anadili konuşucularının başvurduğu stratejilerle benzer olup olmadığını saptamaktır.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını Türkiye’de bir üniversitedeki TÖMER’de Türkçe öğrenen 29 öğrenci oluşturmuştur. Bu öğrencilerin ilgili bağlamlarda kullandıkları stratejileri değerlendirebilmek için aynı bağlamlarda anadili konuşucularının kullanacağı stratejileri de belirleme gereksinimi duyulduğundan araştırmaya 25 Türkçe öğretmen adayı daha dahil edilmiştir. Bu grubun Türkçe öğretmen adayları arasından seçilmesinin nedeni onların dil duyarlılıklarının diğerlerine oranla daha yüksek olduğunun düşünülmesidir.

Türkçeyi anadili olarak konuşan Türkçe öğretmen adaylarının 10’u kız, 15’i erkek öğrencidir. Tamamı 3. sınıf öğrencisidir. Bu gruptaki katılımcıların yaş ortalaması 23,56’dır. Yabancı öğrencilerin ise 13’ü kadın, 16’sı erkektir. Yaş ortalaması 22,51’dir. Katılımcıların tamamı hazırlık öğrencisidir. Araştırmanın verileri hazırlık sürecinin sonunda Mayıs ayında toplanmıştır. Verilerin toplandığı sırada öğrencilerin kendi ifadelerine göre dil düzeyi bakımından dinlemede 1 kişi düşük, 20 kişi orta, 8 kişi üst; konuşmada 1 kişi düşük, 18 kişi orta, 8 kişi üst; yazmada 19 kişi orta, 10 kişi üst ve okumada kişi 18 orta, kişi 11 üst düzeydedir. Türkçe öğrenme süreleri 7-10 ay arasında değişirken Türkiye’deki yaşam süreleri ortalaması yaklaşık bir yıldır. Yabancı öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümler ve geldikleri ülkeler ise aşağıdaki tabloda görüldüğü gibidir.

Yabancı katılımcıların bölümlerine ve ülkelerine göre dağılımı

| Bölüm | Katılımcı sayısı | Ülke | Katılımcı sayısı |
|----------------|------------------|-------------------|------------------|
| İlahiyat | 6 | Suriye | 15 |
| Matematik | 4 | Fildişi Sahilleri | 3 |
| İktisat | 4 | Afganistan | 3 |
| Dış Hekimliği | 2 | Filipinler | 2 |
| Kimya | 2 | Endonezya | 1 |
| Biyoloji | 2 | Hindistan | 1 |
| İşletme | 1 | Zambiya | 1 |
| Sosyoloji | 1 | Tacikistan | 1 |
| Türkçe Eğitimi | 1 | Irak | 1 |
| Farmakoloji | 1 | Mısır | 1 |
| Belirtilmemiş | 5 | Toplam | 29 |
| Toplam | 29 | | |

Veri toplama aracı

Araştırmanın verileri sekiz maddeden oluşan söylem tamamlama testiyle toplanmıştır. Bu testte bulunan maddelerden ilk dördü şikayet edimini, son dördü ise özür edimini gerektiren bağlamlardan oluşmuştur. Her bir bağlamda katılımcıların içinde bulunabilecekleri bir çatışma durumunda verecekleri yanıt istenmiştir. İlgili bağlamlar üniversite öğrencilerinin günlük yaşamda karşılaşabilecekleri durumlar dikkate alınarak oluşturulmuştur. Bağlamların yazılmasının ardından Türkçe eğitimi ve iletişim alanından iki uzmandan görüş alınmış ve bu görüşler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Aşağıda şikayet ve özür edimlerini gerektiren bağlamlara birer örnek verilmiştir:

Şikayet edimi:

Üç arkadaşınızla aynı evde kalıyorsunuz. Arkadaşlarınızdan biri eve sürekli başka arkadaşlarını getiriyor. Bu durumdan çok rahatsız oluyorsunuz. Arkadaşınızı uyarmayı düşünüyorsunuz ve yanına gidiyorsunuz.

Arkadaşınız: Naber, bu akşam eve okuldan üç arkadaşım gelecek, haberin olsun.

Siz:

Özür edimi:

O gün bir sınavınız var. Ancak otobüsü kaçırdığınız için sınava yetişemiyorsunuz. Hocanızın yanına gidip sınava keyfi nedenlerle gelmediğinizi anlatmak istiyorsunuz. Ayrıca kaçırdığınız sınav için ikinci bir şans vermesini sağlamak istiyorsunuz. Kapıyı çalıp içeri giriniz.

Siz:

Verilerin toplanması ve çözümlenmesi

Araştırmanın verileri katılımcıların söylem tamamlama testindeki maddelere verdikleri yanıtların içerik çözümlemesi yapılarak elde edilmiştir. Bunun için öncelikle şikayet ve özür edimlerine ilişkin yapılan çalışmalarda belirlenen stratejiler dikkate alınmıştır. Şikayet etme edimi için Trosborg'un (1994) belirlediği dört türde toplanan sekiz şikayet stratejisi dayanak alınmıştır. Özür dileme edimi için ise Blum-Kulka ve Olshain (1984) tarafından belirlenen beş stratejiden oluşan model dikkate alınmıştır. Bu iki dayanağın araştırmada kullanılmasının nedeni yaygın olmaları ve kapsayıcı bir yapıya sahip olduklarının düşünülmesidir.

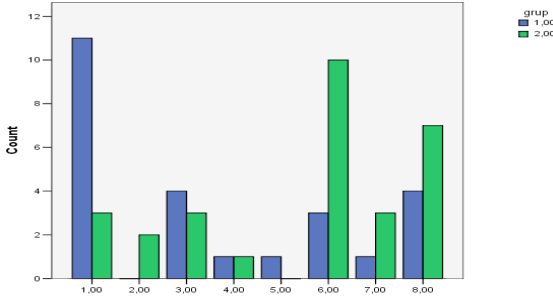
Katılımcıların yanıtlarının içerik çözümlemesi, verilen yanıtlarda kullanılan edimsel stratejinin şikayet ve özür stratejilerinden hangisine en yakın olduğunun saptanması yoluyla gerçekleştirilmiştir. Bu işlem iki değerlendirmeci tarafından yapılmıştır. Değerlendirmeciler arası uyum .91 olarak hesaplanmıştır. Yabancı öğrenciler için yapılan işlemin tümü anadili konuşucuları için de yapılmıştır. Sonuçlar karşılaştırmalı biçimde değerlendirilmiştir.

Bulgular

Araştırmada şikayet etme edimine ilişkin oluşturulan sorunun yanıtını bulmak için yapılan frekans ve yüzde hesaplamasının sonuçları ilgili bağlamlara göre Tablo 1, 2, 3 ve 4'te gösterilmiştir. Bulguların daya iyi izlenebilmesi için tablolara ek olarak grafiklere de yer verilmiştir.

Tablo 1. Birinci bağlama yönelik başvuru şikayet etme stratejilerinin dağılımı

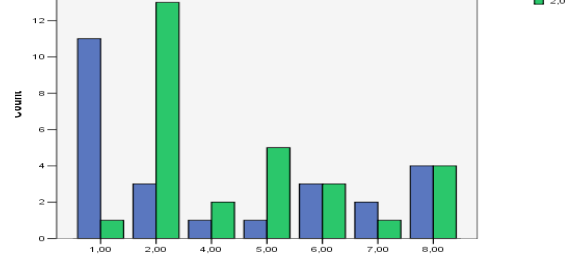
| Türler | Stratejiler | Türkler | | Yabancılar | |
|--|---------------------------|-----------|------------|------------|------------|
| | | f | % | f | % |
| Açık bir sitem yok No explicit reproach | 1. İma | 11 | 44 | 3 | 10,3 |
| Hoşnutsuzluk (disapproval) | 2. Kızgınlık | - | - | 2 | 6,9 |
| | 3. Olumsuz çıkarım | 4 | 16 | 3 | 10,3 |
| Suçlamala (accusations) | 4. Dolaylı suçlama | 1 | 4 | 1 | 3,4 |
| | 5. Doğrudan suçlama | 1 | 4 | - | - |
| Kınama (blame) | 6. Hafif kınama | 3 | 12 | 10 | 34,5 |
| | 7. Açık kınama (davranış) | 1 | 4 | 3 | 10,3 |
| | 8. Açık kınama (kişi) | 4 | 16 | 7 | 24,1 |
| | Toplam | 25 | 100 | 29 | 100 |



Tablo 1’de görüldüğü gibi birinci bağlama ilişkin anadili konuşucularının ve Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin şikayet stratejisi seçimleri arasında farklar bulunmaktadır. Anadili konuşucuları %44 oranla en çok sezdirim stratejisine başvurmuşken Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler %34,5’le en çok hafif kınama stratejisine başvurmuştur. Bunun yanında anadili konuşucuları kızgınlık belirtme stratejisini, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler ise doğrudan suçlama stratejisini hiç kullanmamışlardır.

Birinci bağlama ilişkin anadili konuşucularından birinin sezdirim stratejisindeki yanıtına örnek: *“İyiyim, senden? Kardeşim bugün çalışmam gerek, derslerim var. Arkadaşların başka zaman gelseler daha iyi olur.”* (Katılımcı 22). Aynı

bağlamda yabancı dil öğrencilerinden birinin hafif kınama stratejisindeki yanıtına örnek: *“Arkadaşım, arkadaşlarını başımız üstüne. Fakat bu durumdan çok rahatsız oluyoruz. Artık hatta derslerimize çalışmıyoruz. Lütfen arkadaşlarının gelmelerini azalt.”* (Katılımcı, 34).



Tablo 2’de görüldüğü gibi ikinci bağlamda da iki grup arasında farklar bulunmaktadır. Anadili konuşucuları %44 oranla en çok yine sezdirim stratejisine başvurmuşken Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler %44,8’le en çok hafif kızgınlık belirtme stratejisine başvurmuştur. Ayrıca doğrudan suçlama ve açık kınama (davranış) stratejileri arasında da önemli ölçüde fark bulunmaktadır. Buna karşın her iki grubun bu bağlamla ilgili olumsuz çıkarım stratejisine başvurmaması ortak bir nokta olarak saptanmıştır.

Tablo 2. İkinci bağlama yönelik başvuru şikayet etme stratejilerinin dağılımı

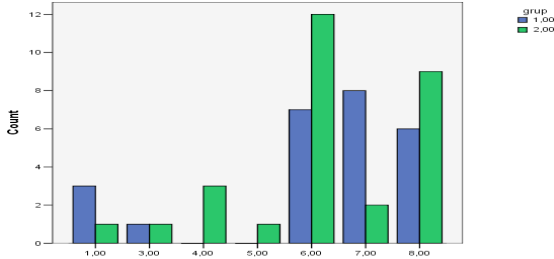
| Türler | Stratejiler | Türkler | | Yabancılar | |
|--|---------------------------|---------|-----|------------|------|
| | | f | % | f | % |
| Açık bir sitem yok No explicit reproach | 1. İma | 11 | 44 | 1 | 3,4 |
| Hoşnutsuzluk (disapproval) | 2. Kızgınlık | 3 | 12 | 13 | 44,8 |
| | 3. Olumsuz çıkarım | - | - | - | - |
| Suçlamalar (accusations) | 4. Dolaylı suçlama | 1 | 4 | 2 | 6,9 |
| | 5. Doğrudan suçlama | 1 | 4 | 5 | 17,2 |
| Kınama (blame) | 6. Hafif kınama | 3 | 12 | 3 | 10,3 |
| | 7. Açık kınama (davranış) | 2 | 8 | 1 | 3,4 |
| | 8. Açık kınama (kişi) | 4 | 16 | 4 | 13,8 |
| | Toplam | 25 | 100 | 29 | 100 |

İkinci bağlama ilişkin anadili konuşucularından birinin sezdirim stratejisindeki yanıtına örnek: *“Lütfen yemeği değiştirebilir miyiz?”* (Katılımcı 25). Aynı bağlamda yabancı dil öğrencilerinden birinin kızgınlık stratejisindeki yanıtına örnek:

“Bu ne ya! Bu yemeği yiyebilir misin? Onu al, artık bir şey istemiyorum.” (Katılımcı, 53).

Tablo 3. Üçüncü bağlama yönelik başvuru şikayet etme stratejilerinin dağılımı

| Türler | Stratejiler | Türkler | | Yabancılar | |
|--|---------------------------|---------|-----|------------|------|
| | | f | % | f | % |
| Açık bir sitem yok No explicit reproach | 1. İma | 3 | 12 | 1 | 3,4 |
| Hoşnutsuzluk (disapproval) | 2. Kızgınlık | - | - | - | - |
| | 3. Olumsuz çıkarım | 1 | 4 | 1 | 3,4 |
| Suçlamalar (accusations) | 4. Dolaylı suçlama | - | - | 3 | 10,3 |
| | 5. Doğrudan suçlama | - | - | 1 | 3,4 |
| Kınama (blame) | 6. Hafif kınama | 7 | 28 | 12 | 41,4 |
| | 7. Açık kınama (davranış) | 8 | 32 | 2 | 6,9 |
| | 8. Açık kınama (kişi) | 6 | 24 | 9 | 31 |
| Toplam | | 25 | 100 | 29 | 100 |



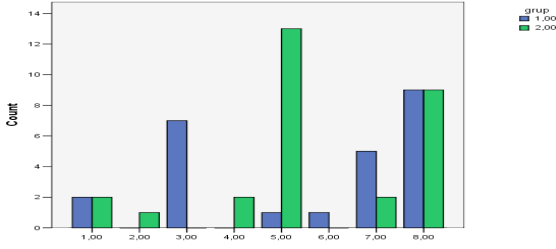
Tablo 3'te görüldüğü gibi anadili konuşucularının ve Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin üçüncü bağlama ilişkin şikayet stratejisi seçimleri arasında farklar bulunmaktadır. Anadili konuşucuları %32 oranla en çok davranışa dönük açık kınama stratejisini kullanmışken Türkçeyi yabancı dil

olarak öğrenenler %41,4 oranla en çok hafif kınama stratejisine başvurmuştur. Buna ek olarak sezdirim, dolaylı suçlama ve kişiye dönük açık kınama stratejilerinde de farkların bulunduğu belirlenmiştir. Diğer stratejilere ilişkin dağılımlar birbirine yakın düzeydedir.

Üçüncü bağlama ilişkin anadili konuşucularından birinin davranışa yönelik açık kınama stratejisindeki yanıtına örnek: "Sigara beni gerçekten rahatsız ediyor ve astımım var. Lütfen özenli davranır mısınız?" (Katılımcı 18). Aynı bağlamda yabancı dil öğrencilerinden birinin hafif kınama stratejisindeki yanıtına örnek: "Lütfen sigara içmeyiniz. Çünkü çevrenizdeki insanları rahatsız ediyorsunuz." (Katılımcı, 45).

Tablo 4. Dördüncü bağlama yönelik başvuru şikayet etme stratejilerinin dağılımı

| Türler | Stratejiler | Türkler | | Yabancılar | |
|--|---------------------------|---------|-----|------------|------|
| | | f | % | f | % |
| Açık bir sitem yok No explicit reproach | 1. İma | 2 | 8 | 2 | 6,9 |
| Hoşnutsuzluk (disapproval) | 2. Kızgınlık | - | - | 1 | 3,4 |
| | 3. Olumsuz çıkarım | 7 | 28 | - | - |
| Suçlamalar (accusations) | 4. Dolaylı suçlama | - | - | 2 | 6,9 |
| | 5. Doğrudan suçlama | 1 | 4 | 13 | 44,8 |
| Kınama (blame) | 6. Hafif kınama | 1 | 4 | - | - |
| | 7. Açık kınama (davranış) | 5 | 20 | 2 | 6,9 |
| | 8. Açık kınama (kişi) | 9 | 36 | 9 | 31 |
| Toplam | | 25 | 100 | 29 | 100 |



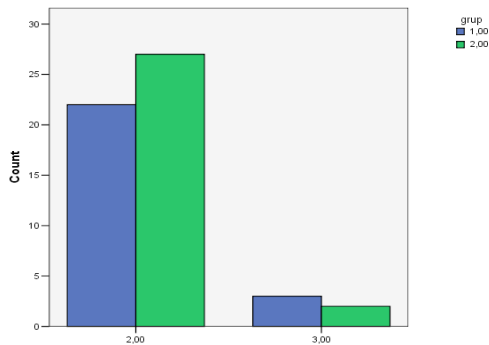
Tablo 4'te grupların dördüncü bağlama ilişkin dağılımları görülmektedir. Buna göre anadili konuşucuları %36 oranla en çok kişiye dönük açık kınama stratejisini kullanmışken Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler %44,8 oranla en çok doğrudan suçlama stratejisine başvurmuştur. Ayrıca olumsuz çıkarım, dolaylı suçlama ve davranışa yönelik kınama stratejileri arasındaki farklarda dikkat çekici düzeydedir. Diğer stratejilere ilişkin dağılımlar birbirine yakın düzeydedir.

Dördüncü bağlama ilişkin anadili konuşucularından birinin kişiye yönelik açık kınama stratejisindeki yanıtına örnek: "Biraz mı? Ya 5 dk. dedin ya. Yarım saat oldu yoksun. Geç kaldık. Neden dikkat etmiyorsun ki? Sorumluluk sahibi ol biraz." (Katılımcı 14). Aynı bağlamda yabancı dil öğrencilerinden birinin doğrudan suçlama stratejisindeki yanıtına örnek: "Ne kadar soğuk kanlısın. Ne yaptın biliyor musun? Senin yüzünden randevuma yetişemedim. Seninle daha konuşmak istemiyorum. Bu kadar yeter sanırım." (Katılımcı, 40).

Araştırmanın ikinci sorusunda özür dileme stratejilerinin dağılımını belirlemek amaçlanmıştır. Buna ilişkin yapılan çözümleme sonuçları Tablo 5,6,7 ve 8'de gösterilmiştir.

Tablo 5. Beşinci bağlama yönelik başvuru olan özür dileme stratejilerinin dağılımı

| Stratejiler | Türkler | | Yabancılar | |
|----------------|---------|-----|------------|------|
| | f | % | f | % |
| 1. Kalıp ifade | - | - | - | - |
| 2. Açıklama | 22 | 88 | 27 | 93,1 |
| 3. Sorumluluk | 3 | 12 | 2 | 6,9 |
| 4. Onarım | - | - | - | - |
| 5. Vaat | - | - | - | - |
| Toplam | 25 | 100 | 29 | 100 |

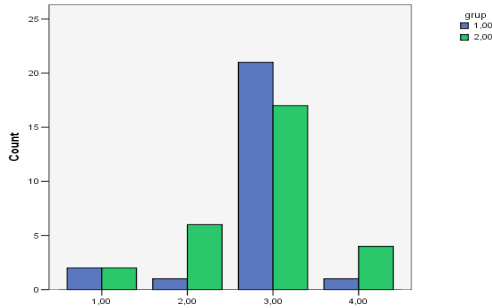


Tablo 5'te grupların beşinci bağlama ilişkin kullandıkları özür dileme stratejileri arasında önemli ölçüde bir benzerlik görülmektedir. Her iki grup da en çok açıklama stratejisine başvurmuştur. Yine benzer bir biçimde kalıp ifade, onarım ve vaatte bulunma stratejileri iki grup tarafından da kullanılmamıştır.

Beşinci bağlama ilişkin anadili konuşucularından birinin açıklama stratejisindeki yanıtı "Hocam talihsiz bir şekilde otobüsü kaçırdığım için sınava yetişemedim. Bana ikinci bir şans verirseniz sizi mahcup etmeyeceğime eminim." (Katılımcı 9) biçimindeyken aynı bağlamda ve aynı stratejide yabancı dil öğrencilerinden birinin yanıtı "Hocam afedersiniz. Ben geçen sınavı katıldım. Ancak okula giderken otobüsü kaçırdığım için sınav vakti yetişmiyor ve bundan dolayı çok iyi sınavı yapmadım. Tekrar bir sınavı yapmamı diliyorum." (Katılımcı, 29) biçimindedir.

Tablo 6. Altıncı bağlama yönelik başvuru alan özür dileme stratejilerinin dağılımı

| Stratejiler | Türkler | | Yabancılar | |
|----------------|---------|-----|------------|------|
| | f | % | f | % |
| 1. Kalıp ifade | 2 | 8 | 2 | 6,9 |
| 2. Açıklama | 1 | 4 | 6 | 20,7 |
| 3. Sorumluluk | 21 | 84 | 17 | 58,6 |
| 4. Onarım | 1 | 4 | 4 | 13,8 |
| 5. Vaat | - | - | - | - |
| Toplam | 25 | 100 | 29 | 100 |

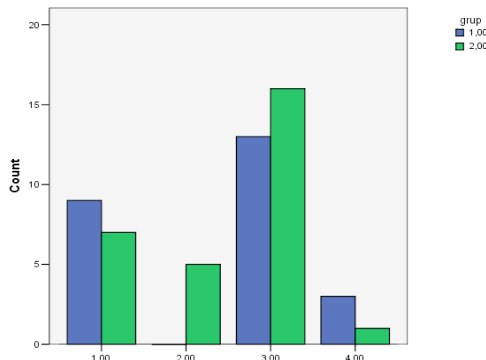


Altıncı bağlamla ilişkin anadili konuşucularından birinin sorumluluk stratejisindeki yanıtı "Dün otobüsünüze bindim ve parayı vermeyi unutmuşum. Kusura bakmayın. Lütfen dünkü ve bugünkü ücreti alır mısınız?" (Katılımcı 20) biçimindeyken aynı bağlamda ve aynı stratejide yabancı dil öğrencilerinden birinin yanıtı "Şoför bey özür dilerim. Dün otobüsünüze bindim para ödemeyi unuttum. Paranızı iade etmek istiyorum." (Katılımcı, 26) biçimindedir.

Tablo 6'da da en çok başvuru alan strateji bakımından anadili konuşucuları ile Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin benzer bir seçim yaptığı görülmektedir. Sorumluluğu üstlenme stratejisi bu bağlamda en çok kullanılan stratejidir. Bunun yanında açıklama ve onarım stratejileri arasında fark bulunduğu belirlenmiştir.

Tablo 7. Yedinci bağlama yönelik başvuru alan özür dileme stratejilerinin dağılımı

| Stratejiler | Türkler | | Yabancılar | |
|----------------|---------|-----|------------|------|
| | f | % | f | % |
| 1. Kalıp ifade | 9 | 36 | 7 | 24,1 |
| 2. Açıklama | - | - | 5 | 17,2 |
| 3. Sorumluluk | 13 | 52 | 16 | 55,2 |
| 4. Onarım | 3 | 12 | 1 | 3,4 |
| 5. Vaat | - | - | - | - |
| Toplam | 25 | 100 | 29 | 100 |



Tablo 7'de anadili konuşucularıyla Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin en çok başvurduğu stratejinin yine sorumluluğu üstlenme stratejisi olduğu görülmektedir. Vaatte bulunma stratejisini hiç kullanmama bakımından da benzer olan gruplar diğer üç stratejiyi farklı oranlarda kullanmıştır.

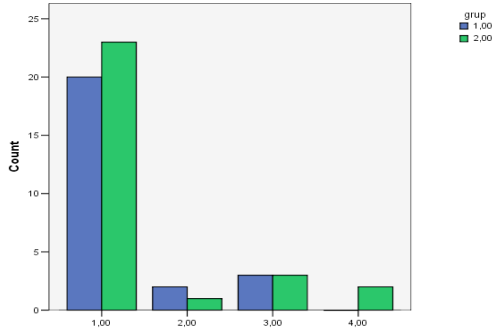
Yedinci bağlama ilişkin anadili konuşucularından birinin sorumluluk stratejisindeki yanıtı "Üzgünüm. Yanlışlıkla

valizleri karıştırmışım. Yakın bir yerdeyseniz valizleri değiştirelim." (Katılımcı 6) biçimindeyken aynı bağlamda ve aynı stratejide yabancı dil öğrencilerinden birinin

yanıtı "Bir hata oldu. Yanlışlıkla valizinizi aldım ve siz de benimkini aldınız. Nasıl görüşebiliriz?" (Katılımcı, 39) biçimindedir.

Tablo 8. Sekizinci bağlama yönelik başvuru olan özür dileme stratejilerinin dağılımı

| Stratejiler | Türkler | | Yabancılar | |
|----------------|---------|-----|------------|------|
| | f | % | f | % |
| 1. Kalıp ifade | 20 | 80 | 23 | 79,3 |
| 2. Açıklama | 2 | 8 | 1 | 3,4 |
| 3. Sorumluluk | 3 | 12 | 3 | 10,3 |
| 4. Onarım | - | - | 2 | 6,9 |
| 5. Vaat | - | - | - | - |
| Toplam | 25 | 100 | 29 | 100 |



Tablo 8'de de aynı biçimde her iki grubunda ilgili bağlamda kalıp ifade biçimindeki özür stratejilerini yakın düzeyde kullandığı görülmektedir. Diğer stratejiler de gruplar tarafından yakın düzeyde kullanılmıştır. Bu bağlamdaki tek belirgin fark onarın stratejisindedir.

Sekizinci bağlama ilişkin anadili konuşucularından birinin Kalıp ifadeyle özür stratejisindeki yanıtı "Çok özür dilerim teyzecim. yardım edeyim" (Katılımcı 11) biçimindeyken aynı bağlamda ve aynı stratejide yabancı dil öğrencilerinden birinin yanıtı "Teyzecim çok özür dilerim. Acelem var ve dikkat etmedim. Boşver onları ben toplayacağım." (Katılımcı, 38) biçimindedir.

Sonuç ve Tartışma

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin sözedimsel tepkilerine odaklanan bu çalışmada elde edilen sonuçlar araştırmaya konu edilen şikayet etme ve özür dileme edimleri üstünden ayrı ayrı tartışılacaktır. Araştırma sonuçlarına genel olarak bakıldığında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin şikayet ediminde

anadili konuşucularından farklı stratejilere başvurduğu görülürken, özür dileme ediminde iki grup arasında benzerliklerin olduğu saptanmıştır.

Şikayet etme edimine ilişkin söylem tamamlama testinde dört bağlam yer almıştır. Bu bağlamlardan birincisinde anadili konuşucuları en çok sezdirim stratejisine başvurmuşken yabancı öğrenciler hafif kınama stratejisini kullanmıştır. Gruplardan birinin sık kullandığı strateji diğeri tarafından belirgin biçimde az kullanılmıştır. Bu fark ikinci bağlamda daha belirgindir. Ancak gruplar dördüncü bağlamda açık kınama stratejisini yakın düzeyde kullanmıştır. Ancak bu bağlamda da yabancı öğrencilerin en çok başvurduğu doğrudan suçlama stratejisi anadili konuşucuları tarafından pek kullanılmamıştır. Sonuç olarak şikayet ediminde anadili Türkçe olan öğrenciler dolaylı dilsel biçimleri kullanırken yabancı öğrenciler doğrudan ve daha kaba karşılanan stratejileri kullanmıştır. Moon'un (2001) İngilizce üstüne yaptığı araştırmada da farklı uluslardan gelen yabancı öğrencilerin çoğunlukla uygun stratejileri seçemedikleri ve genellikle doğrudan yolları kullandıkları, ancak anadili konuşucularının dolaylı yolları kullandıkları saptanmıştır. Moon'un belirlediği sonuç bu araştırmadan elde edilen sonuçla benzerdir.

Wannurk'a (2005) göre şikayet edilirken insanlar karşı tarafı kırmamak ve kaba olmamak için çoğunlukla dolaylı stratejileri kullanır. Ancak yeterli edimsel bilgiye sahip olmayan yabancı dil öğrencileri için bu stratejilere

erişmek güçtür. Yamagashira (2001) yabancı dil öğrencilerinin hedef dilde nasıl şikayet edileceğini bilmemeleri durumunda, onların kendi dillerindeki stratejileri kullanacağını ve bu durumda da yanlış anlamaların gerçekleşebileceğini söyler. Bu araştırmada da bu yönde bir sonuç elde edilmiştir.

Araştırmada ayrıca yabancı katılımcıların çoğunlukla hoşnutsuzluk, suçlama ve kınama türündeki stratejileri kullandığı görülmüştür. Bu sonuç Olshain and Weinbach'ın (1987) çalışmasıyla benzerdir. Bu çalışmada İbraniceyi anadili ve yabancı dil olarak konuşanların şikayet edimleri araştırılmış ve en sık belirtilen üç türdeki stratejilere başvurulduğu saptanmıştır. Buna karşın, İngilizce üstünde yapılan bir diğer çalışmada (Murphy ve Neu, 1996) ise Amerikalı ve Koreli öğrencilerin şikayet edimine ilişkin benzer stratejileri kullandığı belirlenmiştir.

Şikayet etmeye ilişkin başvurulmuş stratejilerin dağılımlarındaki farklılık, katılımcıların Türkçeyi dil sistemi bakımından önemli ölçüde öğrenmelerine karşın kültürel boyutlar açısından yeterince içselleştiremediklerini ortaya koymaktadır. Dil öğrenme sürecinin edimsel boyutu içermediği durumlarda iletişimsel boyutta sorunlar görülebilir. Edimbilim, dilin gerçek ve çıkarımsal anlamıyla ilgilenir ki bunlar metinde açıkça gözlemlenemez (Yule, 2010). Kullanım bilgisinden yalıtılmış dil sistemi, işlevini tam olarak yerine getiremeyebilir. Edimsel boyut, dilsel davranışın mantıksal yolla anlaşılmasını kapsadığından (Mey, 2001) yabancı dil öğrencilerinin bu açıdan da ilerlemesi beklenir. Bu araştırmaya dahil olan yabancı katılımcılarda edimsel boyut açısından yetersizlikler saptanmıştır.

Şikayet etme ediminde anadili konuşularıyla yabancı dil öğrencileri arasındaki farkların bir diğer nedeni de bağlamdır. Edimbilimsel edinç, dil kullanıcısının bir bağlam içinde belli bir amacı gerçekleştirmek için dili etkili biçimde kullanma becerisi olarak tanımlanır (Thomas, 1983). Aynı biçimde Bachman (1990) da toplumdilbilimsel edincin edimsel edincin bir bileşeni olduğunu belirterek, bunun dil kullanıcısının söz edimini başarılı biçimde uygulamak ve yorumlamak için toplumsal bağlamın özelliklerini dikkate alması anlamına geldiğine vurgu yapar. Bu araştırmada yabancı

katılımcıların anadili konuşucularından farklı stratejilere başvurmuş olmaları kültürel bilgi eksikliği nedeniyle bağlamı doğru değerlendirememiş olmalarından da kaynaklanabilir.

Araştırmada şikayet ediminde gruplar arasında görülen fark, özür edimi için geçerli değildir. Söylem tamamlama testinde özür edimine ilişkin yine dört bağlam yer almıştır. Bu bağlamların tamamında Türkçeyi anadili olarak konuşanlarla yabancı dil olarak öğrenenler arasında en sık başvurulmuş stratejiler bakımından örtüşme saptanmıştır. Değerlendirmelerin dayanağını oluşturan Blum-Kulka ve Olshain'in (1984) sınıflandırmasında yer alan beş özür stratejisinden vaatte bulunma stratejisine hiçbir bağlamda hiçbir öğrenci başvurmamıştır. Bunun yanında beşinci bağlamda en çok açıklama yapma, altıncı ve yedinci bağlamlarda sorumluluğun üstlenilmesi, sekizinci bağlamda ise kalıp ifadeyle özür dileme stratejilerine başvurulmuştur. Özür dileme edimine ilişkin dikkat çeken durumlardan biri de katılımcıların aynı yanıtta birden çok stratejiyi kullanmalarındadır. Baskın olan bir stratejiye ek olarak bir de onarım stratejisini kullanmışlardır. Katılımcılar özrü gerektiren durumu üstlendikten sonra bunu gidermek için onarım önerisinde bulunmuştur.

Özür edimi şikayet ediminden farklı olarak kalıp ifadelerle gerçekleştirilebilen bir söz edimidir. Şikayet etme için dilin bağlama uygun olarak yaratıcı bir biçimde kullanılması gerekirken özür edimi için –Türkçeden örneklemek gerekirse- “Özür dilerim”, “Afedersin”, “Kusura bakma” gibi kalıp ifadeler kullanılabilir. Ayrıca bu ifadelerin birbirinden farklı birçok bağlam için geçerli olduğu, dolayısıyla kapsayıcı bir nitelik taşıdığı söylenebilir. Özür edimi, özür dileyen kişinin sorumluluğu üstlenmesi önkoşulu ile gerçekleştirildiğinden (Holmes, 1995), yaratıcı bir dil üretimi yerine kolay olması nedeniyle hazır bir kalıbı kullanma eğiliminin doğal olduğu söylenebilir. Özellikle sekizinci bağlamda kalıp ifadelerle başvurulmasının nedeninin bu olduğu düşünülmektedir. Bunun yanında altıncı ve yedinci bağlamlarda en sık başvurulmuş sorumluluğu üstlenme stratejisi yine özür dilemenin doğasıyla ilişkilidir. Kusura ilişkin sorumluluk üstlenilmediğinde özür edimi de gerçekleştirilmez. Dolayısıyla kalıp

ifade biçimindeki doğrudan özürlerin aynı zamanda sorumluluğu üstlenme stratejisini de içerdiği söylenebilir.

Özür ediminde kusur nedeniyle bozulan ilişki yeniden kurulmaya çalışılır (Bergman ve Kasper, 1993). Özrün yansıması bu nedenle farklı dilsel biçimlerle gerçekleşebilir. Beşinci bağlamda en çok açıklama stratejisine başvurulmasının bu nedenden kaynaklandığı düşünülmektedir. Majeed ve Janjua (2014), seçilen bir stratejinin amacı gerçekleştirip gerçekleştirilmeyeceğinin bağlamla ilişkili olduğunu belirtmişti. Açıklama stratejisine başvuran katılımcıların, özür edimini gerektiren bağlamda karşılaşılan olumsuzluğun istençdışı gerçekleştiğini aktarma, böylece yaşanan psikolojik yükü azaltma amaçlarının olduğu söylenebilir. Buna ek olarak, üstlenilmiş sorumluluğun olumsuz etkisinin azaltılması da düşünülmüş olabilir. Sonuç olarak bu seçimler araştırmada anadili konuşucularıyla benzer biçimde olduğundan amacın gerçekleşebileceği düşünülebilir.

Butler (2001) yaptığı araştırmada özür ediminin uygunluğunun belirlenmesinde bağlamın çok önemli bir unsur olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bağlamda yer alan çeşitli ipuçları

konusucunun ne tür bir stratejiyi kullanacağı noktasında yönlendirici olmaktadır. Bu araştırmada özür edimine ilişkin kullanılan bağlamların yalın olması iki grubun aynı stratejilere başvurmasını sağlamış olabilir. Yine her iki grubun ek olarak onarım stratejisine de başvurusu özür gerektiren durumla ilgili sorumluluklarını azaltma istemeleriyle ilişkili olabilir. Bu yönde bir sonuç, Deutschmann (2003) tarafından yapılan araştırmada da saptanmıştır.

Bu araştırmada elde edilen sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde Türkçeyi anadili olarak öğrenen katılımcıların şikayet etme ediminde yabancı dil olarak öğrenenlerden farklı stratejileri kullandıkları, ancak özür ediminde genellikle aynı stratejilere başvurdukları görülmüştür. Bu sonuçlara dayanarak, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde edimsel boyuta ders içeriklerinde önem verilmesi, diğer edimlerle ilgili araştırmalar yapılması ve Türkçeyi öğrenen yabancıların iletişimsel edinçlerini artıracak nitelikte programlar geliştirilmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Austin, J.L. (2009). *Söylemek ve yapmak*. Çev: R. Levent Aysever. İstanbul: Metis.
- Bachman, L.F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Barnlund, D. C., & Yoshioka, M. (1990). Apologies: Japanese and American styles. *International Journal of Intercultural Relations*, 14(2), 193-206.
- Bergman ML, Kasper G (1993). Perception and performance in native and nonnative apology. In *Interlanguage Pragmatics*. Blum-Kulka, Shoshana, Kasper, Gabriele (Eds.), Oxford University Press, Oxford, pp. 82–107.
- Blum-Kulka S, Kasper G (1993). Interlanguage pragmatics Speech Act Realization. In *Interlanguage pragmatics*. Blum-Kulka, Shoshana, Kasper, Gabriele (Eds.) Oxford University Press, Oxford, pp. 59–63.
- Blum-Kulka, S., & Olshtain, E. (1984). Requests and apologies: A cross-cultural study of speech act realization patterns (CCSARP). *Applied Linguistics*, 5(3), 196-212.
- Boxer, D. (1993) Social distance and speech behavior: The case of indirect complaints. *Journal of Pragmatics*, 19(2), 103-125.
- Butler, C. D. (2001). *The role of context in the apology speech act: A socio-constructivist analysis of the interpretations of native English-speaking college students*. Yayınlanmamış doktora tezi, The University of Texas, Austin, Texas.
- Canale, M. (1983). "From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy". In *Language and Communication*. Richards, J. and Schmidt, R (eds).. London:Longman.

- Canale, M., and Swain, M. (1983). "From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy". In *Language and Communication*. Richards, J & Shmidt.,R (eds.). London:Longman, 1983, pp 6-7.
- Deutschmann, M. (2003). *Apologising in British English.*, Yayınlanmamış doktora tezi, Umea Universiteit, Umea.
- Fraser B (1981). On apologizing. In *Conversational Routine: Exploration in Standardized Communication Situations and Prepatterned Speech*. Mouton, Coulmas, Florian (Ed.), The Hague, pp. 259–271.
- Harlow, H.L. (1990). "Do They Mean What They Say? Sociopragmatic Competence and Second Language Learenrs. *Modern Language Journal*, 74(1), 328-9.
- Hatch, E. (1992). *Discourse and language education: Speech acts and speech events*, (pp.140-147). Cambridge: Cambridge University Press.
- Holmes J (1995). *Women, Men and Politeness*. Longman, London.
- Holmes, J. (1993). New Zealand women are good to talk to: An analysis of politeness strategies in interaction. *Journal of Pragmatics*, 20(2), 91-116.
- Holmes, J. (1990). Apologies in New Zealand English. *Language in Society*, 19(2), 155-199.
- Hymes, D.H. (1972) "On Communicative Competence" In: J.B. Pride and J. Holmes (eds) *Sociolinguistics. Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin, pp. 269-293.
- Majeed, A. ve Janjua, F. (2014). Apology strategies and gender: A Pragmatic study of apology speech acts in Urdu language. *Merit Research Journal of Education and Review*, 2(3), 54-61.
- Mey, J. (2001) *Pragmatics: An Introduction*. Oxford: Blackwell.
- Moon, K. (2001). Speech act study: differences between native and nonnative speakers' complaint strategies. The American University. Retrieved from www.Science-directjournal.com
- Murphy, B. & Neu, J. (1996). My grade's too low: The speech act set of complaining. In *Speech Acts Across Cultures: Challenges to Communication in Second Language*, S. M. Gass & J. Neu (Eds.), 191-216, Berlin: Mouton de Gruyter.
- Noisiri, W. 2002. Speech Act of Complaint: Pragmatics Study of Complaint Behaviour between Males and Females in Thai. *University of Sussex*, 1-18.
- Olshain, E. and Weinbach, L. (1993) Interlanguage features of the speech act of complaining. In *Interlanguage Pragmatics*. Kasper, G. & Blum-Kulka, S. (Eds.), Oxford: Oxford University Press, pp. 108-122.
- Olshain, E. and Weinbach, L. (1987). "Complaints: A Study of Speech Act Behavior Among Native and Nonnative Speakers of Hebrew". In J. Verschueren and Bertucelli- Papi(Eds.), *The Pragmatic Perspective* (PP. 195-208) Amsterdam: John Benjamins.
- Olshain, E. and A. D. Cohen. (1983). Apology: A speech act set. In N. Wolfson and E. Judd (Eds.) *Sociolinguistics and Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 18-35.
- Owen, M. (1983). *Apologies and remedial interchanges: A study of language use in social interaction*. New York: Mouton.
- Rivers, W. (1973). From Linguistic to Communicative Competence. *TESOL Quarterly*, 7 (1), 25-34.
- Sauer, M. (2001). Complaints: A Cross-cultural study of pragmatic strategies and linguistic forms. Paper presented at *AAAL Conference*, Vancouver, Canada.
- Searle, J.R. (2000). *Söz edimleri*. Çev: R. Levent Aysever. Ankara: Ayraç Yayınevi.
- Suszczynska, M. (1999). Apologizing in English, Polish and Hungarian: Different languages, different strategies. *Journal of Pragmatics*, 31(8), 1053-1065.
- Takahashi, S. (1996). "Pragmatic Transferability". *Studies in ELT*. 18/2, 189-222.
- Tanck, S. (2002). Speech act sets of refusal and complaint: A comparison of native and non-native English speakers' production. *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 65-81.
- Taylor, I. And Taylor, M.M. (1990). *Psycholinguistics: Learning and Using Language*. New Jersey: Prentice Hall.

- Thomas, J. (1983). Cross-Cultural Pragmatic Failure. *Applied Linguistics*, 4 (2), 91-112.
- Trosborg, A. (1995). *Interlanguage pragmatics: Requests, complaints and apologies*. New York: Mouton de Gruyter.
- Trosborg, A. (1987). Apology strategies in natives/non-natives. *Journal of Pragmatics*, 11(2), 147-167.
- Tuncel R. (2011). Apologizing and speech act realizations of Turkish Efl learners. *International Conference on Management, Economics and Social Sciences (ICMESS'2011)*, Bangkok Dec.
- Wannaruk, A. (2005). Pragmatic transfer in Thai EFL refusals. Paper presented at *the 13th Annual KOTESOL International Conference*, October 15-16, Seoul, Korea.
- Yamagashira, H. (2001). Pragmatic transfer in Japanese ESL refusals. *Pragmatic Transfer*, 31, 259-275.
- Yule, G. (2010) *The Study of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Extended Abstract

Introduction

Research studies on foreign language teaching tended toward communicative competence from linguistic system itself by Hymes in 1970s. It was emphasized that individuals should improve their communicative competence with their linguistic competence. Thereby, research studies on language run to the usage of language in contexts. Those research studies were based upon speech act theory introduced by Austin and Searle. Speech act theory highlights the relation between language and act and focuses on the usage of language in context. Research studies on this issue have been made on especially illocutionary acts. Complaint and apology included in the current research are two examples of illocutionary acts.

Complaining reflects displeasure for a situation. In a complaining context, the listener is taken responsible for the fault. Some linguistic strategies are used to transfer the complaint in accord with the context. Trosborg classified the complaint strategies in terms of their politeness level. In that classification, there are four kinds of complaint in eight different strategies. The second illocutionary act of the research is apology. An apology comes true when a social relation breaks down. The speaker in general undertakes the responsibility to rebuild the broken relationship. Linguistic form of the apology is based on the context and the way the speaker takes the situation. Blum-Kulka and Olshtain indicate that there are five different apology strategies. In the current research, the

aim is to define which strategies are used by the participants learning Turkish as a foreign language in complaint and apology contexts.

Methodology

The study is a qualitative research conducted in descriptive model. The participants were 59 students at a university in Turkey. 29 participants were foreign students from different countries and learning Turkish as a foreign language. Those students were living in Turkey approximately one year during the study. They had been attending TÖMER to learn Turkish for 8 months. The other group with 25-people was the third grade students in Turkish Language Teaching Department at the same university. They were included the study to define the strategies used by the natives. Data were collected by a discourse completion test consisting of four complaint and four apology items. Analysis of the participants' answer was made by two experts.

Findings

In the first context, native participants took hints by 44% while foreign learners took modified blame strategies by 34,5% In the second context, the native participants took hints by 44% while foreign learners took reflecting annoyance strategies by 44,8%. In the third context, the native participants took explicit blame (behavior) strategies by 32% while the foreign learners took modified blame strategies by 41,4%. In the fourth context, the native participants took explicit blame

(person) strategies by 36% while the foreign learners took direct accusation strategies by 44,8% for complaining.

For apology, both groups took explanation strategies by 88% and 93,1% in the fifth context, taking responsibility strategies by 84% and 58% percentages in the sixth context, taking responsibility strategies by 52% and 55,2% in the seventh context, and an expression of apology (IFID) strategies by 80% and 79,3% in the eighth context.

Discussion

According to the findings, the main result of the study is that there is a significant difference between native speakers' and foreign learners' strategies for complaining and a significant similarity for apologizing in Turkish. The results for complaining indicate that natives take more polite strategies, but foreign learners

take more direct and impolite strategies. However, politeness in language is very important while complaining. That deficiency could be due to lack of communicative competence of foreign learners in Turkish. In apology contexts, however, the significant similarity on strategies used by the groups might be because of apology act's nature. The speaker accepts that the reason for the fault because of him/her while apologizing. So s/he takes the responsibility. This case sometimes facilitates taking strategy for apologizing. In addition, there are phrases for apology almost in every language. Applying those phrases that have high validity for all kinds of apology context is an understandable case in language use. On this basis, it is recommended that pragmatic dimension should be taken account in teaching Turkish as a foreign language.

Üniversite Öğrencilerinin Üniversitede Sunulabilecek Hizmetlere Yönelik İhtiyaçları*

Oya Yerin GÜNERİ*, Funda Barutçu YILDIRIM**, Yeşim Çapa AYDIN***,
Dean W. OWEN****, Selda Çelen DEMİRTAŞ*****

Öz

Bu çalışmanın amacı, üniversite öğrencilerinin üniversitede sunulabilecek hizmetlere yönelik ihtiyaçlarını belirlemek ve bu ihtiyaçları cinsiyet ile sınıf düzeyi değişkenlerine göre incelemektir. Bu çalışmada ayrıca öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik olarak düzenlenen etkinliklerinin sunumuna, saatine ve duyurulma şekline yönelik tercihleri de araştırılmıştır. Araştırma kapsamında, Ankara'daki bir devlet üniversitesinin farklı bölümlerinde okuyan 16800 lisans öğrencisi arasından, tabakalı seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilen 5000 lisans öğrencisine 'Öğrenci İhtiyaçları Anketi' çevrim içi olarak uygulanmıştır. Anketi, 1276 öğrenci eksiksiz olarak yanıtlamıştır. Elde edilen verilere, betimsel istatistik analizi ve çok yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Bulgular, öğrencilerin en çok mesleki konularda desteğe ihtiyaç duyduklarını göstermiştir. Mesleki, duygusal ve üniversite yaşamıyla ilgili ihtiyaçların cinsiyete göre; akademik, üniversite yaşamı ve çalışma becerileriyle ilgili ihtiyaçların da sınıf düzeyine göre farklılık göstermesi elde edilen diğer bulgulardır. Sonuçlar ayrıca, öğrencilerin etkinliklerinin öncelikli olarak akademik dönemin başında, zaman aralığı olarak 15:30-17:00 saatleri arasında ve gösterim formatında olmasını tercih ettiklerini göstermiştir. Etkinliklerin e-postayla duyurulması ise, öğrencilerin en çok tercih ettikleri duyuru şekli olmuştur.

Anahtar Sözcükler: Öğrenci ihtiyaçları, üniversite öğrencileri.

Undergraduate Students' Needs Regarding Services Provided at University

Abstract

The purpose of this study is to determine undergraduate students' needs regarding services at university and to examine to what extent student needs change with respect to gender and class level. In addition, the study obtained students' opinions regarding time, format and announcement of the activities that fulfill their needs. Out of 16800 undergraduate students, 5000 students receiving education in different departments at a state university in Ankara were chosen by stratified random sampling and applied "Student Needs Assessment Survey" online. The total of 1276 students completed the survey with no missing data. The gathered data were analyzed via descriptive statistics and Multivariate Analysis of Variance. The results showed that students need professional support most. The needs related to professional, emotional and university life change depending upon sex while the academic, university life and work skills needs change depending upon class level. The results also show that students prefer having activities primarily at the beginning of the academic year, between the hours of 15:30-17:00 and in the format of presentation. The announcement of events by e-mail was the most popular announcement for students.

Keywords: Students' needs, university students.

Bu çalışma V. Üniversiteler Psikolojik Danışma ve Rehberlik Sempozyumu'nda sunulmuştur.

* Prof. Dr., ODTÜ, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Ankara. E-posta: guneri@metu.edu.tr

** Arş. Gör. Dr., ODTÜ, Öğrenme ve Öğretmeyi Geliştirme Merkezi, Ankara. E-posta: barutcu@metu.edu.tr

*** Yrd. Doç. Dr., ODTÜ, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Ankara. E-posta: capa@metu.edu.tr

**** Prof. Dr. Morehead State Üniversitesi, Emekli Öğretim Üyesi, Psikolojik Danışma Programı, ABD. E-posta: vargapilot@yahoo.com

***** Doktora öğrencisi, Massachusetts Üniversitesi, Eğitim ve İnsan Gelişimi Fakültesi, Danışmanlık ve Okul Psikolojisi Bölümü, ABD. E-posta: selda.celen@gmail.com

Giriş

Geçmişten günümüze, üniversite öğrencilerinin farklı alanlardaki ihtiyaçlarını belirlemeye yönelik çok sayıda araştırma yapılmıştır. Eğitim kurumlarının verdikleri hizmetlerin kalitesini, yeterliliğini, vermeyi planladıkları hizmetlerin içeriğini, ve yönünü belirlemede ihtiyaç belirleme çalışmaları çok önemlidir. Bu nedenle, bu tür çalışmalar her zaman güncelliğini ve önemini koruyan bir araştırma konusu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu alanda yapılan her yeni çalışma, hızla değişen öğrenci profilinin ihtiyaç alanlarının tespit edilmesine, eğitim kurumlarının hedefledikleri standartlarda daha kaliteli hizmet faaliyetleri düzenlemelerine, alan çalışanlarının da verdikleri hizmetleri bu doğrultuda güncellemelerine katkı sağlamaktadır.

İhtiyaç belirleme çalışmalarında, öğrencilerin özellikleri ve içinde buldukları koşullar dikkate alınmalıdır. Arnett (2002) 18-25 yaşlarını kapsayan üniversite yıllarını, bireylerin ne tam olarak ergen ne de tam olarak yetişkin olduğu ancak, yetişkinliğin yavaş yavaş belirlemeye başladığı gelişimsel bir dönem olarak adlandırır. Yaşamın bu aşamasında bir çok genç, uyum gerektiren yeni durumlarla ve farklı sorunlarla karşı karşıya kalmaktadır. Bunlar arasında, aileden uzaklaşma, barınma ve beslenme ihtiyaçlarını karşılama, daha fazla bağımsız olmanın getirdiği sorumlulukları alma (Zarrett ve Eccles, 2006), yeni bir sosyal ve akademik ortama uyum sağlama (Özdel, Bostancı, Özdel ve Oğuzhanoglu, 2002), benliğini bulma, romantik ilişkiler yaşama ve kariyere ilişkin kararlar verme (Arnett, 2000) sayılabilir.

Yapılan çalışmalarda üniversite öğrencilerinin yaşadıkları sorunlarda yıllar içinde bir artış olduğu sıklıkla belirtilmiştir. Ancak 2000'li yıllardan itibaren araştırmacılar, yükseköğretimde öğrenci sayısındaki artış ve öğrenci profilinde yaşanan çeşitliliğe paralel olarak, öğrencilerin sorun ve ihtiyaçlarında ve bunların karmaşıklığında hızlı bir artış olduğunu vurgulamaktadırlar (Benton, Robertson, Tseng, Newton ve Benton, 2003; Erdur-Baker, Aberson, Barrow, ve Draper, 2006; Gizir, 2005; Kitzrow, 2003). Bu durumun nedenlerinden birisi olarak, üniversite öğrencilerinin demografik yapısının önceki

kuşaklara göre daha fazla farklılaşması gösterilmektedir. Günümüzde, parçalanmış ya da sorunlu ailelerden gelen öğrencilerin oranında bir artış gözlenmektedir. Bunun yanı sıra, öğrenciler daha önceki yıllardaki öğrenci gruplarından farklı olarak, üniversitede başarılı olmaları için gerekli olan akademik becerilerin çok azına sahip olarak üniversiteye gelmektedirler. Gittikçe güçleşen ekonomik koşulların getirdiği yaşam pahalılığı da öğrencileri daha fazla zorlamaktadır (Upcraft, 2002). Bazı araştırma bulguları ise, milenyum kuşağı diye de adlandırılan günümüz üniversite öğrencilerinin 'en stresli üniversite öğrencileri' grubu olduğunun altını çizmektedir (Brunner, Wallace, Reymann, Sellers ve McCabe, 2014).

Günümüzde, yükseköğretim kurumlarının öğrencilerin ihtiyaçlarını düzenli aralıklarla değerlendirmesi, hizmetlerini çeşitlilik gösteren bu ihtiyaçları karşılamaya yönelik olarak güncellemesi, gittikçe artan bir önem kazanmaktadır. Doğan'ın (2012) 1997-2008 yılları arasını kapsayan boylamsal çalışması, öğrencilerin ihtiyaç alanlarının ve bu alanlardaki yoğunluğun yıllar içerisinde değiştiğini ortaya koymaktadır. 1997-2000 yılları arasında en yoğun ihtiyaç duyulan alan üniversite yaşamına uyum olmuştur. Bunu takip eden sonraki üç yılda akademik problemlerin, sonraki üç yıllık dönemde gelişimsel problemlerin ve sonraki iki yılda ruh sağlığı problemlerinin ihtiyaç alanı olarak ön plana çıktığı görülmektedir.

Farklı örneklerle yapılan çalışmalarda ihtiyaç alanlarının da örnekleme göre farklılaştığı söylenebilir. Özgüven (1992) öğrencilerin iş bulma ve ekonomik hayat, üniversite yaşamı, sosyal ilişkiler, boş zamanı değerlendirme, sağlık, öğretim yöntemleri, insanlarla ilişki kurma, romantik ilişkiler, din ve ahlak ile ilgili konularda sorun yaşadıklarını belirtmiştir. Özbay da (1996) benzer biçimde, üniversite öğrencilerinin kişiler arası ilişkiler, akademik ve mesleki konular, nevroitik eğilimler, depresyon ve aile gibi alanlarda sorunları olduğunu bulmuştur. Atik ve Yalçın'ın (2010) çalışmasında öğrencilerin en çok sınav kaygısı, öğretim üyeleriyle ilişkiler, topluluk önünde konuşma kaygısı, girişkenlik, yaşamı anlamlandırma, kariyer belirsizliği, ilişki sorunları, ders çalışma becerilerinde eksiklik, başarısızlık korkusu, erteleme, duygusal

dengesizlik, akademik baskılarla baş etme, utangaçlık, öfke kontrolü, iş bulma kaygısı konularında desteğe ihtiyaç duydukları bulunmuştur. Van Schoor ve Whittaker'in (1988) çalışmasında ise, farklı sınıflarda okuyan üniversite öğrencilerinin en çok mesleki-akademik alanlarda sorun yaşadığı, kişisel-sosyal alanlarda endişe duydukları konuların sıklığının ise daha düşük olduğu bulunmuştur. Elde edilen bulgular, üniversite psikolojik danışmanlık merkezinin sunduğu hizmetleri kullanan öğrencilerden gelen verilerle de desteklenmiştir. Şöyle ki, psikolojik danışmanlık servisini kullanan öğrencilerden % 60.5'i mesleki-akademik alanda desteğe ihtiyaç duyarken, % 39.53'ü kişisel-sosyal alanda destek almak istediklerini rapor etmişlerdir. Benzer bir çalışmada (Bishop, Bauer ve Becker, 1998) öğrencilerin zaman yönetimi, kariyer belirsizliği, ders çalışma becerileri, sınav kaygısı gibi mesleki ve akademik alanlarda daha çok desteğe ihtiyaç duydukları, kaygı, korku, öfke ile baş etme, kilo kontrolü gibi kişisel problemler için daha az desteğe ihtiyaç duydukları bulunmuştur. Boyd ve arkadaşlarının (1999) üniversite birinci ve ikinci sınıf öğrencileri ile yaptıkları bir araştırmada öğrencilerin en çok derslerden aldıkları notlar (% 74), erteleme davranışı (% 71), etkili çalışma (% 69), ödevlerin teslim tarihi (% 65), zaman yönetimi (% 64), sınavlara hazırlanma (% 61), aşırı yükten kaynaklanan stres (% 60), az uyuma (% 59), okuduklarını hatırlama (% 54), kaygılı ve gergin hissetme (% 52) konularında sorun yaşadıklarını ortaya koymuştur.

Üniversite son sınıf öğrencileriyle yapılan başka bir çalışmada ise, öğrencilerin akademik, mesleki ve sosyal alanlarda önemli sorunlar yaşadığı bulunmuştur. Ayrıca öğretim üyeleri, dersler, ödevler, sınavlar ve değerlendirme sistemi, yabancı dilde eğitim, meslek, arkadaşlık ilişkileri, karşı cinsle ilişkiler ve sosyal aktiviteler ile ilgili sorun alanlarının fakülte ve cinsiyete göre değişiklik gösterdiği saptanmıştır (Gizir, 2005). Yerin-Güneri, Aydın ve Skovholt (2003), üniversite öğrencilerinin sosyal, kişisel, akademik, mesleki, ilişkisel ve ekonomik konularda daha sıklıkla endişe duyduklarını bulmuşlardır.

Sonuç olarak, üniversite öğrencilerinin ihtiyaçlarını belirlemeye yönelik çalışmaların yapılması artan ve değişen öğrenci

ihtiyaçlarıyla uyumlu olan hizmetlerin planlanması ve sunulması açısından önemlidir. Lucas ve Berkel'in de (2005) belirttiği gibi, ihtiyaç belirleme çalışmalarının sonuçları ayrıca üniversitelerde öğrencilere hizmet veren ve onlarla yakın iletişim içinde bulunan yurtlar, sağlık merkezi, kariyer planlama merkezi gibi diğer birimlerin de hizmetlerine ışık tutan önemli bilgiler sağlamaktadır. Ancak, öğrencilerin ihtiyaç belirleme anketlerinde yardım gereksinimlerini belirtmelerinin üniversitenin ilgili birimlerinden yardım alacakları anlamına gelemeyebileceği; bu nedenle hizmetlerden yararlanmayı etkileyen diğer değişkenlerin incelenmesinin önemli olduğu alan yazında vurgulanmaktadır (Kahn ve Williams, 2003). Bu bağlamda bu çalışmada, farklı öğrenci gruplarının desteğe ihtiyaç duydukları alanları belirlemek; cinsiyetin ve sınıf düzeyinin öğrencilerin kişisel, duygusal, mesleki, akademik, üniversite yaşamı ve ders çalışma becerileri alanlarındaki ihtiyaçlarına etkisini incelemek amaçlanmıştır. Yapılan diğer ihtiyaç çalışmalarından farklı olarak bu çalışmada ayrıca tespit edilen ihtiyaçlara daha etkin cevap vermenin yollarının araştırılması; öğrencilerin kendilerine sunulan rehberlik etkinliklerinin zamanına, formatına, duyuru şekline ilişkin tercihlerinin belirlenmesi hedeflenmiştir. Bu amaçlar doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

1. Lisans öğrencilerinin üniversitede sunulabilecek hizmetlere yönelik ihtiyaçları nelerdir?
2. Öğrencilerin kişisel, duygusal, mesleki, akademik, üniversite yaşamı ve ders çalışma becerileri alanlarındaki ihtiyaçları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğrencilerin kişisel, duygusal, mesleki, akademik, üniversite yaşamı ve ders çalışma becerileri alanlarındaki ihtiyaçları sınıf seviyesine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Öğrenciler kendilerine sunulacak rehberlik etkinliklerinin
 - a) ne zaman yapılmasını tercih etmektedir?
 - b) hangi formatta yapılmasını tercih etmektedir?
 - c) hangi yolla duyurulmasını tercih etmektedir?

Yöntem

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır.

Örneklem

Bu çalışmanın evrenini Türkiye’deki lisans öğrencileri, ulaşılabilir evrenini ise Ankara bulunan bir devlet üniversitesindeki lisans öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklemde yer alan katılımcılar tabakalı seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Üniversitenin farklı bölümlerinde okuyan 16800 lisans öğrencisi arasından, cinsiyet, bölüm ve sınıf oranları korunarak 5000 lisans öğrencisi seçilmiş ve araştırma anketi katılımcılara çevrim içi olarak

gönderilmiştir. Anketi eksiksiz dolduran 1276 öğrenciden elde edilen veriler analize dahil edilmiştir. Katılımcıların demografik bilgileri Tablo 1’de özetlenmiştir.

Tablo 1’de belirtildiği gibi, katılımcıların % 44.4’ü kadın, % 55.3’ü erkektir. Sınıf düzeyine bakıldığında ise, öğrencilerin % 22.1’i birinci sınıfa, % 28.9’u ikinci sınıfa, % 25.5’i üçüncü sınıfa, % 23.2’si ise 4. sınıfa devam etmektedir. Fakültelere göre öğrencilerin dağılımları ise şu şekildedir; % 56.6’sı Mühendislik Fakültesi % 22.7’si Fen Edebiyat Fakültesi, % 11.5’i Eğitim Fakültesi, % 11.4’ü İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi ve % 3.8’i Mimarlık Fakültesi.

Tablo1: Katılımcıların Demografik Bilgileri

| | | f | % |
|----------|----------------------------|------|------|
| Cinsiyet | Kadın | 566 | 44.4 |
| | Erkek | 705 | 55.3 |
| | Toplam | 1271 | 99.7 |
| Sınıf | 1 | 282 | 22.1 |
| | 2 | 369 | 28.9 |
| | 3 | 325 | 25.5 |
| | 4 | 269 | 23.2 |
| | Toplam | 1245 | 99.7 |
| Fakülte | Eğitim | 147 | 11.5 |
| | Mühendislik | 646 | 56.6 |
| | Mimarlık | 48 | 3.8 |
| | Fen Edebiyat | 290 | 27.7 |
| | İktisadi ve İdari Bilimler | 145 | 11.4 |
| Toplam | 1276 | 100 | |

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada kullanılmak üzere, ‘Öğrenci İhtiyaçları Anketi’ geliştirilmiştir. Anket geliştirme sürecinin ilk aşamasında, alan yazın ile çalışmanın yapıldığı üniversitede daha önce yapılan ihtiyaç analizi çalışmaları, bu çalışmalarda kullanılan anketler ve elde edilen sonuçlar dikkate alınarak bir madde havuzu oluşturulmuştur. Daha sonra bu madde havuzundaki maddelerin seçilmesiyle bir taslak anket formu hazırlanmıştır. Taslak anket formu, Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanında iki öğretim üyesinin görüşlerine sunulmuştur. Onlardan alınan geri bildirimlerin değerlendirilmesi ve anketin yeniden düzenlenmesinin ardından, farklı bölümlerde okuyan 8 lisans öğrencisinden ankete ilişkin görüş alınmıştır. Anketin birinci bölümde, demografik bilgilere yönelik sorular; ikinci bölümde, öğrencilerin ihtiyaçlarını belirlemeyi amaçlayan ve öğrencilerden çeşitli alanlardaki ihtiyaçlarını 4’lü derecelendirme

ölçeğinde (1: Desteğe ihtiyacım yok, 2: Çok az desteğe ihtiyacım var, 3: Biraz desteğe ihtiyacım var, 4: Çok desteğe ihtiyacım var) değerlendirilmelerinin istenildiği 46 madde; üçüncü bölümde ise, rehberlik etkinliklerinin saati, zamanı, duyuru şekli ve sunu formatı hakkında öğrencilerin tercihlerine yönelik sorular bulunmaktadır. Öğrencilerin ihtiyaçlarını belirlemeye yönelik madde örnekleri Tablo 2 ve Tablo 3’de sunulmuştur.

Anketin ikinci bölümünde bulunan, öğrencilerin ihtiyaçlarına ilişkin maddelerin yer aldığı ölçeğin yapı geçerliliğini test etmek için Açıklayıcı Faktör Analizi yapılmıştır. Verilerin faktör analizine uygunluğunu gösteren Bartlett Küresellik testi istatistiksel olarak anlamlı [$\chi^2(1035)=28900.05$; $p=.00$] bulunmuştur. Ayrıca Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri .94 olarak hesaplanmıştır. KMO değerinin .60 ve üzerinde olması yeterli örneklem uygunluk ölçüsüne sahip olduğunu göstermektedir (Hair, Anderson, Tatham, ve Black, 2006).

Açıklayıcı Faktör Analizi sonucunda öğrenci ihtiyaçlarının 6 faktörlü bir yapı gösterdiği bulunmuştur. Faktör yükü .82 ile .56 arasında değişen 10 maddeden oluşan birinci faktör "Kişisel"; faktör yükü .86 ile .55 arasında değişen 9 maddeden oluşan ikinci faktör "Mesleki"; faktör yükü .84 ile .39 arasında değişen 9 maddeden oluşan üçüncü faktör "Akademik"; faktör yükü .75 ile .40 arasında değişen 7 maddeden oluşan dördüncü faktör "Üniversite Yaşamı"; faktör yükü .73 ile .47 arasında değişen 8 maddeden oluşan beşinci faktör "Duygusal"; faktör yükü .79 ile .72 arasında değişen 3 maddeden oluşan altıncı faktör ise "Çalışma Becerileri" olarak isimlendirilmiştir.

Altı faktörlü bu yapı, toplam varyansın % 60.5'ini açıklamaktadır. Faktörler sırasıyla toplam varyansın % 30'unu, % 8.1'ini, % 5.7'sini, % 4.6'sını, % 3.8'ini ve % 2.6'sını açıklamaktadırlar. Alt boyutların güvenilirliği, Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ile hesaplanmış ve değerler sırasıyla .91, .91, .88, .79, .81 ve .71 olarak bulunmuştur. Ölçeğin tümüne ait Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ise .95 olarak bulunmuştur.

İşlem

Çalışmanın yürütüldüğü üniversitenin İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'ndan onay alınmasının ardından, hazırlanan anket çevrim içi olarak uygulanmıştır. Tabakalı seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenen 5000 lisans öğrencisinin e-posta adresine anketin bulunduğu internet sayfasının linki gönderilmiştir. Altı hafta sonra aynı örnekleme

bir hatırlatma e-postası gönderilmiştir. Toplam 1276 öğrenci anketi eksiksiz cevaplandırmıştır ve geri dönüş oranı % 25.52 olmuştur.

Verilerin Analizi

Katılımcıların desteğe ihtiyaç duyduğu alanları; kendilerine sunulacak etkinliklerin zamanına, duyurulma şekline ve sunu formatına ilişkin görüşlerini belirlemek için betimleyici istatistik analizleri kullanılmıştır. Cinsiyetin ve sınıf seviyesinin öğrencilerin çeşitli alanlardaki ihtiyaçlarında farklılığa neden olup olmadığını incelemek için ise, 2x4 çok yönlü varyans analizi yapılmıştır. Çalışmanın bağımlı değişkenleri öğrencilerin kişisel, duygusal, mesleki, akademik, üniversite yaşamı ve ders çalışma becerileri alanlarındaki ihtiyaçlarıdır. Bağımsız değişkenleri ise, 2 kategorili olan cinsiyet (1=Kadın, 2=Erkek) ve 4 kategorili olan sınıf değişkenidir (1=1. Sınıf, 2=2. Sınıf, 3=3. Sınıf, 4=4. Sınıf). Analizler IBM SPSS 22 programı kullanılarak yapılmıştır.

Bulgular

Öğrencilerinin İhtiyaçlarının İncelenmesi

Katılımcıların çeşitli alanlardaki ihtiyaçlarına ilişkin 46 maddeyi, 4'lü derecelendirme ölçeğinde (1: Desteğe ihtiyacım yok, 2: Çok az desteğe ihtiyacım var, 3: Biraz desteğe ihtiyacım var, 4: Çok desteğe ihtiyacım var) değerlendirmeleri istenmiştir. Öğrencilerin en çok ihtiyaç duyduğu ilk 10 madde ile en az ihtiyaç duyduğu son on maddeye ait ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 2 ve Tablo 3'de sıralanmış olarak sunulmaktadır.

Tablo 2: Öğrencilerinin ilk 10 İhtiyaçlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

| İhtiyaçlar | n | ort | ss |
|--|------|------|------|
| Türkiye'de ve yurtdışında kendi mesleğimle ilgili iş imkanları hakkında bilgi sahibi olmak | 1219 | 3.34 | 0.91 |
| Üniversite yaşamından iş yaşamına etkili bir geçiş yapabilmek | 1221 | 3.25 | 0.96 |
| İyi bir kariyer planı yapabilmek | 1219 | 3.17 | 0.98 |
| İlgi duyduğum işler hakkında bilgi edinmek | 1218 | 3.13 | 0.98 |
| İş mülakatlarına hazırlanmak | 1219 | 3.06 | 1.03 |
| Derslere yönelik motivasyonumu artırmak | 1270 | 3.05 | 1.02 |
| Meslek alanımda çalışan kişilerle iletişimde bulunmak ve kariyer planlarımı onlarla paylaşmak | 1218 | 3.05 | 1.02 |
| Mesleğimle ilgili işler hakkında bilgi sahibi olabilmek | 1224 | 2.99 | 0.98 |
| Üniversitemdeki ve diğer üniversitelerdeki yüksek lisans programları hakkında bilgi sahibi olmak | 1222 | 2.96 | 1.07 |
| Özgeçmiş ve iş başvurusu hazırlayabilmek | 1219 | 2.92 | 1.05 |

Tablo 3: Öğrencilerinin En Az Desteğe Gereksinim Duydukları 10 İhtiyaçın Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

| İhtiyaçlar | <i>n</i> | <i>ort</i> | <i>ss</i> |
|--|----------|------------|-----------|
| Aile/ev özlemi ile başa çıkabilmek | 1231 | 1.53 | 0.86 |
| Biten duygusal ilişkimin üstesinden gelebilmek | 1235 | 1.86 | 1.08 |
| Yalnızlık duygusu ile başa çıkabilmek | 1237 | 1.93 | 1.06 |
| Okuma becerilerimi geliştirmek | 1270 | 2.05 | 1.02 |
| Öfke ile başa çıkabilmek | 1241 | 2.10 | 1.06 |
| Depresyon ile başa çıkabilmek | 1244 | 2.12 | 1.09 |
| Mükemmeliyetçilik ile başa çıkabilmek | 1238 | 2.14 | 1.11 |
| Kendimi daha iyi tanımak | 1243 | 2.14 | 1.08 |
| Problem çözme becerilerimi geliştirmek | 1247 | 2.17 | 0.99 |
| Kişisel bütçemi daha iyi planlayabilmek | 1241 | 2.19 | 1.11 |

Tablo 2' de görüldüğü gibi, ortalaması en yüksek ilk on ihtiyaç maddesinin ağırlıklı olarak mesleki konulara; Tablo 3' de yer alan ortalaması en düşük 10 maddenin ise duygusal konulara ilişkin olduğu söylenebilir.

Cinsiyet ve Sınıf Seviyesinin Öğrencilerin İhtiyaç Alanları Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi

Cinsiyetin ve sınıf seviyesinin öğrencilerin çeşitli alanlardaki ihtiyaçları üzerine etkisini incelemek amacıyla 2x4 çok yönlü varyans analizi yapılmıştır. Cinsiyet için kovaryansların homojenliği sayılıştını Box M testi ile kontrol edilmiştir, Box M testi anlamlı bulunduğu için Pillai's Trace testine bakılmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2007) Pillai's Trace testi, cinsiyetin, ($F(6, 1207)=13.61, p=.00, \eta^2=.063$); öğrencilerin ihtiyaç alanları üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu göstermiştir. Sınıf seviyesi için yapılan Box M testi ise anlamlı bulunmadığı için Wilks' Lambda testine bakılmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2007). Wilks' Lambda testi, sınıf seviyesinin, ($F(18, 3425)=5.80, p=.00, \eta^2=.028$) öğrencilerin ihtiyaç alanları üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu göstermiştir. Çalışmada 6 bağımlı değişken olduğu için Bonferroni düzeltmesi yapılmış; manidarlık seviyesi bağımlı değişken sayısına bölünerek ($.05/6=.008$) .008 olarak belirlenmiştir. Bulgular, öğrencilerin mesleki ($F(1, 1217)=41.34, p=.00, \eta^2=.033$), üniversite yaşamı ($F(1, 1217)=12.29, p=.00, \eta^2=.009$) ve duygusal alanlardaki ihtiyaçlarının ($F(1, 1217)=11.95, p=.00, \eta^2=.010$) cinsiyete göre değişiklik gösterdiğine işaret etmiştir. Şöyle ki, kadınların mesleki ($ort=3.25,$

$ss=0.71$), üniversite yaşamı ($ort=2.73, ss= 0.71$) ve duygusal ($ort=2.10, ss=0.71$) alanlardaki ihtiyaçları; erkeklerin mesleki ($ort=2.96, ss=0.80$), üniversite yaşamı ($ort=2.58, ss= 0.73$) ve duygusal ($ort=1.97, ss=0.67$) alanlardaki ihtiyaçlarından daha fazladır.

Öğrencilerin akademik ($F(3, 1216)=8.58, p=.00, \eta^2=.021$), çalışma becerileri ($F(3, 1216)=20.19, p=.00, \eta^2=.047$) ve üniversite yaşamı ($F(3, 1216)=4.60, p=.00, \eta^2=.011$) ihtiyaçlarının sınıf seviyesine göre değişiklik gösterdiği bulunmuştur. Gruplar arası farklılığa Scheffe testi ile bakılmıştır. Sonuçlara göre, dördüncü sınıftaki öğrencilerin akademik ihtiyaçları diğer sınıflardan; 1. sınıfların ders çalışma alanındaki ihtiyaçları, diğer sınıflardan; 1. sınıfların üniversite yaşamı ihtiyaçları yalnızca dördüncü sınıflardan anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir. Dördüncü sınıfların akademik ihtiyaçlarının ($ort=2.52, ss=0.80$), üçüncü ($ort=2.73, ss=0.77$), ikinci ($ort=2.80, ss=0.75$) ve birinci ($ort=2.80, ss=0.71$) sınıflara göre daha az olduğu; birinci sınıfların ders çalışma becerilerine yönelik ihtiyaçlarının ($ort=2.61, ss=0.77$); ikinci ($ort=2.30, ss=0.80$), üçüncü ($ort=2.31, ss=0.78$) ve dördüncü ($ort=2.09, ss=0.78$) sınıflara göre daha fazla olduğu; birinci sınıfların üniversite yaşamı ihtiyaçlarının ($ort=2.78, ss=0.69$), dördüncü sınıflardan ($ort=2.55, ss=0.78$) daha fazla olduğu bulunmuştur.

Öğrencilerin Kendilerine Sunulacak Etkinlikler İle İlgili Tercihleri

Öğrencilere, sunulacak etkinliklerinin saati hakkındaki tercihleri sorulmuş, verilen cevapların sıklık ve yüzde değerleri sıralı olarak Tablo 4'te verilmiştir. Etkinliklerin en çok 15:30-17:00 saatleri arasında yapılması tercih

edilmektedir. Bunu ikinci sırada, öğle yemeği arasına denk gelen 12:00-13:30 saatleri takip etmektedir. Başka bir deyişle, öğrencilerin yürütülecek etkinliklerin öğleden sonra geç saatlere ve yemek saatine koyulmasını öncelikli olarak tercih ettikleri söylenebilir.

Tablo 4: Etkinlik Saati Tercih Frekans ve Yüzde Değerleri

| Saat aralığı | f | % |
|--------------|-----|------|
| 15:30-17:00 | 750 | 58.8 |
| 12:00-13:30 | 264 | 20.7 |
| 13:30-15:30 | 232 | 18.2 |
| 10:00-11:30 | 135 | 10.6 |
| 08:30-10:00 | 106 | 8.3 |

Öğrencilere, sunulacak etkinliklerin zamanı hakkındaki tercihleri sorulmuş, verilen cevapların frekans ve yüzde değerleri Tablo

5'te sunulmuştur. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu etkinliklerin dönem başında yapılmasını tercih etmektedir.

Tablo 5: Etkinlik Zamanı Tercih Frekans ve Yüzde Değerleri

| Etkinlik zamanı | f | % |
|---------------------------------|-----|------|
| Dönem başında | 907 | 71.1 |
| Dönem başlamadan bir hafta önce | 236 | 18.5 |
| Dönem ortasında | 230 | 18.0 |
| Dönem Sonunda | 161 | 12.6 |

Öğrencilere, sunulacak etkinliklerin duyuru şekli hakkındaki tercihleri sorulmuş, verilen cevapların frekans ve yüzde değerleri Tablo

6'da verilmiştir. E-posta ile etkinliklerin duyurulması en çok tercih edilen duyuru şekli olmuştur.

Tablo 6: Etkinliklerin Duyuru Şekli Tercih Frekans ve Yüzde Değerleri

| Duyuru şekli | f | % |
|--|------|------|
| Üniversite e-posta adresine gönderilen duyuruyla | 1084 | 85.0 |
| Derslerde | 535 | 41.9 |
| Üniversite Web sayfasında | 525 | 41.1 |
| Facebook'ta | 379 | 29.7 |
| İlan panolarına asılan posterlerle | 264 | 20.7 |
| El ilanıyla | 243 | 19.0 |
| Hizmet veren birimlerin Web sayfasında | 73 | 5.7 |

Tablo 7: Sunu Şekli Tercihi Frekans ve Yüzde Değerleri

| Sunu şekli | f | % |
|------------------------------|-----|------|
| Gösterim | 632 | 49.5 |
| Tartışma veya grup çalışması | 571 | 44.7 |
| Çalıştay (workshop) | 562 | 44.0 |
| Web semineri | 214 | 16.8 |
| Düz anlatım | 126 | 9.9 |

Öğrencilere, rehberlik hizmetleri kapsamında onlara yapılacak olan sunuların şekline yönelik tercihleri sorulmuş, verilen cevapların frekans ve yüzde değerleri Tablo 7'de gösterilmiştir. Öğrenciler gösterim, tartışma, grup çalışması ve çalıştay, başka bir deyişle etkinliği yürüten kişi ile daha fazla iletişim içinde olabilecekleri etkinlik sunu şeklini daha çok tercih etmektedirler.

Tartışma

Bu çalışmanın betimsel bulguları, ortalaması en yüksek on maddenin ağırlıklı olarak mesleki ihtiyaçlara yönelik olduğunu göstermektedir. Bu maddelerin yanı sıra, akademik ihtiyaçlara ilişkin maddelerin de (Derslere yönelik motivasyonu arttırmak, Derslere dikkatimi verebilmek, Ders yüküyle başa çıkabilmek) ortalama sıralamasında ilk 15 madde içinde yer alması dikkat çekicidir. Bu bulgunun, öğrencilerin en büyük kaygılarının mesleki-akademik alanlarda olduğunu gösteren çalışma sonuçları ile benzerlik gösterdiği söylenebilir (Bishop, Bauer ve Becke, 1998; Van Schoor ve Whittaker, 1988; Weissberg, 1982). Ancak üniversite öğrencileriyle yapılan bir başka ihtiyaç analizi çalışmasında, kişisel ilişkilerin, duygusal zorlukların, yaşam planlamasının, karar vermenin ve zaman yönetiminin öğrencilerin en çok desteğe ihtiyaç duydukları öncelikli alanlar olduğu belirtilmiştir (Giovazolias, Leontopoulou ve Triliva, 2010). İhtiyaç alanlarda tespit edilen bu farklılıklar, verilerin toplandığı üniversite öğrencilerinin ve kurumun özelliklerinin farklı olmasından kaynaklanabilmektedir.

Bu çalışmada cinsiyete göre, öğrencilerin mesleki, üniversite yaşamı ve duygusal alanlardaki ihtiyaçlarının değişiklik gösterdiği; kadın öğrencilerin bu alanlardaki ihtiyaçlarının erkek öğrencilere göre daha fazla olduğu bulunmuştur. Benzer biçimde,

pek çok araştırma bulgusu da kadın ve erkek öğrencilerin ihtiyaçları arasında farklılıklar olduğunu ortaya koymaktadır. Örneğin Kaygusuz (2002), kadınların bir çok problemi daha yüksek düzeyde yaşadığını bulmuştur. Gizir (2005) ise, son sınıf üniversite öğrencilerinin problem alanlarını belirlemeye yönelik yaptığı bir çalışmada mesleki kaygı boyutunda kadın ve erkek öğrenciler arasında önemli farklılıklar saptamıştır. Erkek öğrenciler kadınlara oranla "iş bulamama ve maddi açıdan uygun bir iş bulamama" kaygısı yaşarken, kadın öğrenciler daha çok "mesleğe yönelik bir iş bulamama" kaygısı yaşamaktadırlar. Kounenou, Koutra, Katsiadrami ve Diacogiannis (2011) ise kadın öğrencilerin, erkek öğrencilere oranla daha çok stres yaşadıklarını bulmuştur. Kadınlar erkeklerle göre daha etkili zaman yönetimi becerilerine sahip olmalarına karşın, daha yüksek düzeyde akademik stres ve kaygı yaşamaktadırlar (Misra ve McKean, 2000). Kadınların, erkeklerle göre sınav kaygısı, başarısızlık korkusu, kilo kontrolü, kaygılı ve panik hissetme, depresif hissetme, duygusal dengesizlik ve yetersizlik hissi konularında daha fazla desteğe ihtiyaç duydukları belirtilmiştir (Bishop, Bauer ve Becker, 1998).

Bu çalışmada akademik, çalışma becerileri ve üniversite yaşamına ilişkin ihtiyaçların sınıf seviyesine göre değişiklik gösterdiği bulunmuştur. Şöyle ki, dördüncü sınıfların akademik ihtiyaçlarının diğer sınıflara göre daha az olduğu; birinci sınıfların ders çalışma alanındaki ihtiyaçlarının diğer sınıflara göre daha fazla olduğu; birinci sınıfların üniversite yaşamı alanındaki ihtiyaçlarının dördüncü sınıflardan daha fazla olduğu bulunmuştur. Bu bulgu, Bay, Tuğluk ve Gençdoğan (2004) tarafından yapılan çalışmada elde edilen dördüncü sınıf öğrencilerinin motivasyon ve ders çalışma becerilerin

birinci sınıf öğrencilerden daha fazla olduğu bulgusuyla örtüşmektedir. Ayrıca, Atik ve Yalçın'ın (2010) birinci sınıfların üniversiteye uyum ihtiyaçlarının diğer sınıflardan daha fazla olduğunu gösterdikleri çalışmanın bulgusuyla da paralellik göstermektedir. Öğrencilerin üniversitenin ilk yıllarından itibaren akademik becerilerini geliştirdiği, üniversitedeki akademik işleyişe alıştıkları düşünüldüğünde, 4. sınıf öğrencilerinin akademik ihtiyaçlarının diğer sınıflardan daha az olması beklenen bir durumdur. Birinci sınıf öğrencilerinin ders çalışma becerileri ile ilgili ihtiyaçlarının diğer sınıflara göre daha fazla olmasını, öğrencilerin üniversitede daha farklı çalışma becerilerini gerektiren ve farklı sınav türlerini içeren yeni bir eğitim düzeyine geçmeleri nedeniyle yaşadıkları zorlanma ile açıklamak mümkün olabilir. Bu bağlamda lise hayatından üniversite hayatına geçiş yapan birinci sınıf öğrencilerinin üniversite yaşamına ilişkin ihtiyaçlarının, üniversitede yıllar içinde deneyim kazanan dördüncü sınıflardan daha fazla olması da beklenen bir durumdur. Bu araştırmanın bulgularının, üniversite birinci sınıfta okuyan öğrencilere sağlanacak hizmetlerde akademik ihtiyaçlara, özellikle de çalışma becerilerine ve üniversite yaşamına uyuma öncelik verilmesinin önemli olduğuna işaret ettiği söylenebilir.

Bu çalışmada, öğrencilerin ihtiyaçlarına ek olarak, kendilerine sunulacak etkinliklerin zamanına, sunu formatına ve etkinliklerin duyurulmasına ilişkin görüşleri sorulmuştur. Öğrencilerin en çok dönem başında, saat 15:30-17:00 arasında, e-posta ile duyurulan, gösterim formatında etkinlikleri tercih ettikleri bulunmuştur. Öğrencilerin etkinlikler için dönem başını tercih etmelerinin nedeni, dönemin ortasına ve sonuna doğru ödev ve proje yüklerinin artması, sınavlarının yoğunlaşması ve ders çalışmaya daha çok zaman ayırmak istemeleri olabilir. Zaman dilimi olarak 15:30-17:00 arasını tercih etmelerinin nedeni ise, üniversite genelinde ders programlarının bu saatler arasında yoğunluğunun azalması olabilir. Öğrencilerin sunu formatı olarak gösterim, tartışma, grup çalışması, çalıştay gibi kendilerinin aktif olabileceği formatları, en az ise düz anlatım yöntemini tercih ettikleri bulunmuştur. Öğrencilerin bu tercihinin, etkinliklerin öğrenci merkezli olması ve öğrencilerin aktif

katılımlarının sağlanabileceği bir şekilde oluşturulmasına işaret ettiği söylenebilir. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu etkinliklerin okul tarafından verilen e-posta adresine gönderilen duyuru ile bildirilmesine işaret eden bulgu ise, günümüz öğrencilerinin elektronik ortamda iletişimi daha sık kullanmaları ile açıklanabilir. Çalışmanın bu bulgularının, öğrencilere sunulacak etkinliklerinin planlanması konusunda ipuçları verdiği söylenebilir.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma, öğrencilerin mesleki ve akademik alanlardaki ihtiyaçlarının diğer alanlardan daha fazla olduğunu, üniversitedeki mesleki ve akademik rehberlik hizmetlerine ağırlık verilmesi gerektiğini, ihtiyaç alanlarının cinsiyet ve sınıf seviyesine göre farklılaştığını göstermiştir. Kadın öğrencilerin mesleki, üniversite yaşamı ve duygusal alanlarda daha çok ihtiyaç içinde olduklarını, 1. sınıfların üniversite yaşamı ve ders çalışma alanlarında daha çok ihtiyaç içinde oldukları, 4. sınıfların ise akademik alanda daha az ihtiyaç içinde olduklarını ortaya koymuştur. Ayrıca, öğrencilerin rehberlik etkinliklerinin öncelikli olarak akademik dönemin başında, 15:30-17:00 saatleri arasında ve gösterim formatında olmasını, etkinliklerine e-posta ile duyurulmasını tercih ettiklerini de göstermiştir. Elde edilen bu bilgilerin, alan yazına katkı sağlaması, üniversite yönetimleri, psikolojik danışma ve rehberlik merkezleri gibi öğrencilere hizmet sunan birimlerdeki alan çalışanları ve öğrenciler için faydalı olması, ihtiyaçlara cevap verecek uygulamaların planlanmasında ve yürütülmesinde kullanılması umulmaktadır.

Bu çalışmanın örnekleminin büyüklüğünün, katılımcıların seçkisiz tabakalı örneklem yöntemi ile belirlenmesinin ve geri dönüş oranının sonuçlarının genellenebilirliği artırdığı söylenebilir. Ancak çalışmanın güçlü yanlarının yanı sıra, verilerin sadece bir üniversiteden toplanması çalışmanın sınırlılıkları arasında yer almaktadır. Çalışmanın bir diğer sınırlı yönü ise, öğrencilerin ihtiyaçlarının kesitsel araştırma deseni ile belirlenmesidir. Bu nedenle, gelecekte araştırmanın farklı üniversitelerde tekrar edilmesi ve boylamsal araştırma deseni kullanılarak da yürütülmesi önerilebilir. Gelecekteki çalışmalarda üzerinde durulabilecek bir diğer konu da, öğrencilerin

ihtiyaç belirttikleri alanlarda, ilgili hizmet birimlerden ne sıklıkla yardım aldıklarının belirlenmesi olabilir. Böyle bir çalışma,

ihtiyaç analizi çalışmaları sonuçları ile hizmet kullanımına ilişkin verilerin karşılaştırılmasına olanak sağlayabilir.

KAYNAKÇA

- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood. *American Psychologist*, 55, 469-480.
- Atik, G., & Yalcin, I. (2010). Counseling needs of educational sciences students at the Ankara University. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 1520-1522
- Bay, E., Tuğluk, M. N. ve Gençdoğan, B. (2004). Üniversite öğrencilerinin ders çalışma becerilerinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2, 223-234.
- Benton, S. A., Robertson, J. M., Tseng, W. C., Newton, F. B., ve Benton, S. L. (2003). Changes in counseling center client problems across thirteen years. *Professional Psychology: Research and Practice*, 34, 66-72.
- Bishop, J. B., Bauer, K. W., ve Becker, E. T. (1998). A survey of counseling needs of male and female college students. *Journal of College Student Development*, 39, 205- 210.
- Boyd, V., Holder, V., Hunt, P., Hunt, S., Magoon, T., ve Van Brunt J. (1999). *Issues of concern to undergraduate students: Do students seek help for these concerns?* Counseling Center Research Report 19, University of Maryland, College Park.
- Brunner, J.L., Wallace, D.L., Reymann, L.S., Sellers, J. ve McCabe, A.G. (2014). College counseling today: Contemporary students and how counseling centers meet their needs. *Journal of College Student Psychotherapy*, 28(4), 257-324.
- Dogan, T. (2012). A long-term study of the counseling needs of Turkish university students. *Journal of Counseling and Development*, 90(1), 91-96.
- Erdur-Baker, O., Aberson, C. L., Barrow, J. C., ve Draper, M. R. (2006). Nature and severity of college students' psychological concerns: A comparison of clinical and nonclinical samples. *Professional Psychology: Research and Practice*, 37, 317-323.
- Giovazolias, T., Leontopoulou, S., ve Triliva, S. (2010). Assessment of Greek university students' counselling needs and attitudes: An exploratory study. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 32(2), 101-116.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., ve Black, W. C. (2006). *Multivariate data analysis* (5th ed.) Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Kahn, J. H. ve Williams, M. N. (2003). The impact of prior counseling on predictors of college counseling center use. *Journal of College Counseling*, 6, 144-154.
- Kaygusuz, C. (2002). Üniversite öğrencilerinin problem alanları ve bunların bazı değişkenlerle ilişkileri. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7, 76-86.
- Kitzrow, M. A. (2003). The mental health needs of today's college students: Challenges and recommendations. *NASPA Journal*, 41, 165-179.
- Kounenou, K. Koutra, A. Katsiadrami, A., ve Diacogianni, G. (2011). Epidemiological study of Greek university students' mental health. *Journal of College Student Development*, 52, 475-486.
- Lucas, M.S. ve Berkel, L.A. (2005). Counseling needs of students who seek help at a university counseling center: A closer look at gender and multicultural issues. *Journal of College Student Development*, 46, 251-266.
- Misra, R., ve McKean, M. (2000). College students' academic stress and its relation to their anxiety, time management, and leisure satisfaction. *American Journal of Health Studies*, 16(1), 41-51.
- Özbay, Y. (1996). Üniversite öğrencilerinin problem alanları ile yardım arama tutumları arasındaki ilişki. IX. Ulusal Psikoloji Kongresinde sunulmuş sözlü bildiri. Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.

- Özdel, L., Bostancı, M., Özdel, O., ve Oğuzhanoğlu, N. K. (2003). Üniversite öğrencilerinde depresif belirtiler ve sosyodemografik özelliklerle ilişkisi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 3, 155-161.
- Özguven, İ. E. (1992). Üniversite öğrencilerinin sorunları ve baş etme yolları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 5-13.
- Tabachnick, B. G., ve Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics*. Boston: Pearson.
- Upcraft, M. L. (2002, Nisan). Today's first year students and alcohol. İndirildiği tarih, 20 Temmuz, 2013, National Institute of Alcohol Abuse and Alcoholism Web sitesi: <http://www.collegedrinkingprevention.gov/Reports/upcraft1.aspx>
- Van Schoor, W.A., ve Whittaker, S. R. (1988). Are we meeting the counseling needs of the student community? A needs assessment involving students on a South African campus. *International Journal for the Advancement of Counseling*, 11, 127-134.
- Weissberg, M. (1982). An assessment of the personal, career, and academic needs of undergraduate students. *Journal of College Student Personnel*, 23(2), 115.
- Yerin Güneri, O., Aydın, G., ve Skovholt, T. (2003). Counseling needs of students and evaluation of counseling services at a large urban university in Turkey. *International Journal for the Advancement of Counseling*, 25, 53-63.
- Zarrett, Z. ve Eccles, J. (2006). The passage to adulthood: Challenges of late adolescence. *New Directions For Youth Development*, 111, 13-28.

Extended Abstract

Introduction

University years are important transition period in which students prepare themselves for career, establish different social relationships and gain independence. In this period, students face with different problems and novel situations. Among these being away from family, accommodation, taking new responsibilities, adapting to new environment, discovering self, experiencing romantic relationships, and making career decisions could be listed.

From past to present, an increase in the number of university students' problems have been reported by various studies. However, since 2000s researchers have also underlined a dramatic increase in both complexity and the number of students' problems and needs. For this reason, assessing students' needs regularly and updating the services of counseling centers by considering a variety of students' needs have become more of an issue.

The purposes of this study were to assess undergraduate students' needs regarding services at university and examine to what extend student needs change with respect to gender and class level. In addition, the study aimed to investigate students' opinions

regarding time, format and announcement type of the activities that fulfill their needs.

Method

Out of 16800 undergraduate students from a large state university in Ankara, 5000 students were chosen by stratified random sampling. The online version of Student Needs Assessment Survey was sent to selected students. The total of 1276 students (44.4% female, 55.3% male) completed the survey. Student Needs Assessment Survey, developed by researchers, consisted of three sections. First section included demographic information, second section covered items related to counseling needs and the last section included questions about students' choices regarding time, format and announcement type of the guidance activities. Exploratory Factor Analysis was conducted for the student needs and resulted in six factors, namely: personal, career, academic, university life, emotional, and study skills. Data were analyzed by using descriptive statistics and Multivariate Analysis of Variance.

Findings

The result showed that students expressed higher concern for career and academic needs.

The career, university life, and emotional needs differed with respect to gender. Females' needs in these areas were higher than males. In addition, academic, university life, and study skills needs differed with respect to class level. Senior students expressed lower academic needs than the other classes; freshmen students reported higher study skills needs than the students in other classes, and freshmen students' university life needs were higher than the senior students. Moreover students mostly preferred activities to be held at the beginning of the semester, between 15:30-17:30 PM time period. Announcement of the activities through e-mail was the announcement type and demonstration was the format most preferred by students.

Discussion

Some studies yielded the finding of higher concern for career and academic needs as well as this study, but some of them revealed higher concern for personal and emotional needs. In addition, in the current study female students' career, university life and emotional needs were found higher than males. Furthermore, senior students' academic needs were lower than freshman students'. Freshman students' study skill needs were higher than the other classes. It can be explained that throughout the university life senior students' get acquainted with the elements of academic life and develop

their academic skills, so their academic needs decrease. Additionally, freshman students enter a new educational setting which includes different kinds of teaching, learning and assessment methods. Thus, they might have higher study skill needs due to those factors. Moreover, related to timing of the activities, students mostly preferred the beginning of the semester, and between 15:30-17:30 PM time period. The reasons of this preference may be due to having less course load at the beginning of the semester and specifically between these hours. In addition to that, they mostly preferred demonstration, discussion and group work as a format of activities. It can be said that these formats are more student centered when compared to lecturing. Finally, preferring e-mail as an announcement type can be explained by frequent use of online communication.

Big sample size and stratified random sampling method were strengths of the study. However, collecting data from only one institution and cross-sectional survey design were its limitations. For further studies, it was recommended to replicate this study with different samples and longitudinal design. Another recommendation is to conduct a research on how often students use university services for getting help in the determined need areas.

Sosyal Bilgiler Dersinde Ekonomi ve Sürdürülebilir Kalkınma ile İlgili Konuların Öğretiminde Güncel Olayların Kullanımına İlişkin Öğretmen Görüşleri*

Erkan DİNÇ** , Ayşe ACUN***

Öz

Bu çalışmanın amacı, sosyal bilgiler dersinde ekonomi ve sürdürülebilir kalkınma ile ilgili konuların öğretiminde güncel olayların hangi amaçlarla ve nasıl kullanılabileceğine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemektir. Sosyal bilgiler öğretim programının içeriği çeşitli disiplinlerden oluşmaktadır. Programa dâhil edilen disiplinlerden biri de ekonomidir. Ekonomi aracılığıyla öğrencilerde öğrencilerin günlük yaşamlarıyla doğrudan ve yakından ilgilendiren çeşitli kavram ve durumlar hakkında bilgiler verilerek farkındalık ve duyarlılık oluşturulması hedeflenmiştir. Sosyal bilgiler dersinin bir başka amacı da derste güncel olaylardan faydalanarak öğrencilerin toplumda ve dünyada olan biten olaylarla ilgili farkındalık edinmelerini sağlamaktır. Nitel araştırma yaklaşımına göre tasarlanan bu çalışmada Uşak ve Aydın illerindeki çeşitli ortaokullarda görev yapan 13 gönüllü sosyal bilgiler öğretmeni ile görüşülmüştür. Çalışma bulguları öğretmenlerin ekonomi ve sürdürülebilir kalkınma konularının öğretiminde güncel olaylardan yararlanmaya önem verdiğini, bu bağlamda güncel olayları en çok ithalat ve ihracat ile madenler konularını işlerken kullandığını göstermektedir. Katılımcılar ayrıca güncel olaylardan öğrenilenleri gerçek yaşamla ilişkilendirme amacıyla yararlandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler ekonomi ve sürdürülebilir kalkınma ilgili konulara daha fazla yer ayrılması, farklı bölgelerdeki ekonomik faaliyetlere değinilmesi ve öğrencilere girişimcilik eğitimi verilmesi gibi önerilerde bulunmuşlardır.

Anahtar Sözcükler: Sosyal bilgiler öğretimi, Ekonomi ve sürdürülebilir kalkınma, Güncel olaylar, Öğretmen görüşleri.

Teachers' Viewpoints on Using Current Events to Teach Topics Related to Economy and Sustainable Development in Social Studies Course

Abstract

This study aims to identify teachers' viewpoints on how and for which aims the current events could be used to teach topics related to economy and sustainable development in social studies course. The content of the social studies curriculum is composed of various disciplines. One of the disciplines involved in the program is the economy. Through the economy, it was aimed to create awareness and sensitivity among students by giving information about the various concepts and situations that are directly and closely related to students' daily lives. Another aim of the social studies course is to make students aware of the events happening in the society and the world by taking advantage of the current events. Adapting a qualitative approach, this study utilises a semi-structured interview protocol to reveal teachers' experiences and viewpoints. The study group consists of 13 social studies teachers working in various public middle schools in Aydın and Uşak provinces. The findings reveal that social studies teachers give importance to

*Bu çalışmanın bir bölümü Sosyal Bilgiler Eğitimcileri Birliği Derneği ile Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi tarafından 28-30 Nisan 2016 tarihleri arasında Denizli'de düzenlenen V. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu'na sözlü bildiri olarak sunulmuş ve yalnızca özeti Bildiri Özetleri Kitabında basılmıştır. Doç. Dr. Uşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, **Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı. E-posta:erkandinc@gmail.com

***Yüksek Lisans Öğrencisi, Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı. E-posta:ayseacunn@gmail.com

topics on economy and sustainable development and try to utilise current events in their teaching practices mostly while teaching subjects about import, export and mine. The participants also stated that they use current events to relate what is learnt with real life. Teachers have made proposals such as allocating more space to economic and sustainable development issues

Keywords: *Social studies teaching, Economy and sustainable development, Current events, Teacher's viewpoints.*

Giriş

Sosyal bilgiler dersinin öğrencilere kazandırmak istediği bilgi ve becerilerin arasında ekonomi ve sürdürülebilir kalkınma ile ilgili konu ve kazanımlar da yer almaktadır. Bu konu ve kazanımlar her ne kadar günlük hayatla sıkı sıkıya bağlı olsa da ders olarak işlerken öğrencilere yabancı gelmektedir. Bu konuların ilgi çekici hale getirilerek öğrenciler tarafından daha iyi anlaşılması için konuların gerçek yaşamla ilişki kurulması önemli bir husustur (Akhan, N.E., 2013). Bu noktada öğretmenlerin ekonomi ve sürdürülebilir kalkınma ile ilgili konuları işlerken güncel olaylardan faydalanıp faydalanmadıkları, faydalanıyorlarsa ne şekilde faydalandıklarını ortaya koymak bu çalışmanın amacını oluşturmaktadır. Derste güncel olay kullanımı konusunda ekonomi ve sürdürülebilir kalkınma konularından yararlanılmasının temel gerekçesi ise bu konuların öğrencilerin için günlük hayatta her zaman karşısına çıkan önemli hususlar olmasıdır. Meslek edinmeden ticarete, çevresel temizlikten küresel ısınmaya kadar hem yerel hem küresel düzeyde önemli kazanımları içeren konulardır. Bu konular öğrencilerde çevre bilincinin oluşması, doğal kaynakların bilinçli bir şekilde nasıl kullanılacağı, meslek edinme, ülke içi ve ülkeler arası ticaretin önemi açısından kayda değer konulardır.

Sosyal bilgiler öğretim programı, vatandaşlık aktarımı olarak sosyal bilgiler, sosyal bilim olarak sosyal bilgiler ve yansıtıcı düşünme olarak sosyal bilgiler olmak üzere üç temel yaklaşıma dayalı olarak hazırlanmıştır. Sosyal bilim olarak sosyal bilgiler öğretimi yaklaşımı disiplinler arası bir yaklaşımdır. İçinde ekonomi de dâhil olmak üzere birçok sosyal bilim disiplinini barındırmaktadır. Ekonomi disiplini çerçevesinde öğrencilere ticaret, alışveriş, ülkeler arası ekonomik bağlantılar, meslekler gibi birçok kavram ve konunun öğretilmesi öngörülmüştür.

Ekonomi, insanların sınırsız olan isteklerini doğada var olan ve sınırlı olan kaynaklarla en iyi şekilde nasıl temin edileceğini inceleyen bilim dalıdır (Inacion, 2015; Keçe ve Merye, 2011). Ekonomi, insanların yaşayabilmek için üretme, ürettiklerini bölüşme biçimlerinin ve bu faaliyetlerden doğan ilişkilerin bütünüdür (TDK, 2016).

Ekonomiyi öğrenmek bilinçli ve etkin bir vatandaş olmanın bir gerekliliğidir (Clerici-

Arias, 1994; Moffatt, 1957'den akt; Süntar Akhan, 2010: 23). Etkili vatandaş, sosyal, ekonomik ve politik konularda başkalarından bir şey beklemeden kendi üstüne düşeni yapmayı gerektirir. Nerede ne yapacağını bilmek ya da bir soruna çözüm bulabilmek ise eğitimle mümkündür. Bu konular okullarda öğretilmezse sonradan öğrenilmesi zordur. Bu yüzden bu konulara öğretim programlarında yeterince yer verilmelidir (Seiter, 1989'dan akt. Süntar Akhan, 2010: 23). Eğitim, değişen dünyada değişen ihtiyaçlara uygun şekilde ekonominin gerektirdiği nitelikli işgücünü yetiştirmek ve ekonomide teknolojinin gelişmesine katkı sağlayarak sosyal ve ekonomik büyümenin temellerini oluşturur. Bu nedenle eğitime yatırım yapmak sosyal, ekonomik ve politik olarak gelişmenin önemli bir yapı taşıdır (Wykstra, 1971'den akt. Hoşgörür ve Gezgün, 2005:12).

Ekonomi konuları şu temel nedenlerden dolayı okullarda öğretilmelidir: günümüzdeki tüketim çılgınlığı, israf vb. gibi nedenlerden dolayı ortaya çıkan aşırı borçlanma, iflas etme, haciz gibi olayları büyük oranda azaltır, öğrenciler çeşitli mesleklerin olduğunu farkına varır ve çeşitli iş yolları olduğunu öğrenirler, toplumda var olan güncel ekonomi konuları hakkında fikir edinmeleri ve yeri geldiğinde ekonomik sorunlarla baş edebilmeyi ve bunlara karşı çözüm üretebilmeyi öğrenirler (Gonzalez, 2006'dan

akt. Süntar Akhan, 2010: 27). Ekonomi eğitimi almış kişilerin, meslek yaşamlarında ve günlük hayatta karşılaştıkları ekonomik sorunları çözebilmeye daha özgüvenli ve becerili sahip olduklarını belirlenmiştir (Johnsen, 1990'dan akt. Süntar Akhan, 2010: 11). Günümüzde var olan hızlı tüketim ihtiyacı, öğrencilere ekonomi okuryazarlığının kazandırılması gerektiği fikrini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda okulda öğrencilere verilen ekonomi eğitimi, okul aile işbirliği ile daha iyi sonuçlar elde edilmesini sağlayacaktır.

Öğrenciler, öğrenme öğretme sürecindeki ekonomi konularında mallar, hizmetler, para, takas, arz, talep, ihtiyaç, istek, ihtiyaç, iş, ücret gibi kavramların anlamlarını öğrenirler. Ekonomi hayatın içinde olan bir konudur. Öğrencilerin kaynakların elde edilmesi ve tüketilmesi konusunda sorumluluk sahibi olmalarını sağlar. Para doğru şekilde nasıl harcanır, nasıl tasarruf edilir bunu öğretir. Öğrencilerin kendi ülkelerinin ve dünyadaki ekonomik modelleri öğrenmesini sağlar (Öztürk, 2012).

Sosyal bilgiler dersi kapsamında ekonomi ile ilgili olarak öğretilmesi gereken temel kavramlardan biri de kalkınmadır. Kalkınma kısaca iyileşme, gelişme demektir (Tutar, 2011). Toplumun bilimsel, sosyal, ekonomik ve kültürel yönden gelişmesidir. Sürdürülebilir kalkınma ise, *'Gelecek nesillerin ihtiyaçlarını karşılama olanaklarını ellerinden almadan; şimdiki neslin ihtiyaçlarının karşılanabildiği gelişme sürecidir'* (Siraj-Blatchford, Smith ve Pramling Samuelsson, 2010; World Commission on Environment and Development, 1987'den akt. Harris, 2011: 5). Toplumların yaşam standartlarını yükseltmek ve var olan maddi manevi değerlerini gelecek kuşaklara aktarmak sürdürülebilir kalkınmanın diğer amaçlarıdır (Aydoğan, 2010).

Sürdürülebilir kalkınmada kaynakların tasarruflu ve doğru bir şekilde kullanılması önemlidir. Sürdürülebilir kalkınmanın çevresel, ekonomik ve sosyal olmak üzere üç temel dayanağı ve boyutu vardır (Siraj-Blatchford, Smith ve Pramling Samuelsson, 2010). Sürdürülebilir kalkınma toplumun sosyal ve ekonomik yönden gelişmesini hedeflerken çevrenin yararını da göz önünde bulundurur. Kalkınmanın çevre yararı göz önünde bulundurarak sosyal ve ekonomik yönden de

devam ettirilmesi gerekir. Toplumlar, gelenek göreneklerini, sahip oldukları toplumsal yapılarını ve maddi manevi kültürel değerlerini gelecek kuşaklara aktarmak için sürdürülebilir kalkınmaya ihtiyaç duyarlar (Aydoğan, 2010; Siraj-Blatchford, Smith ve Pramling Samuelsson, 2010).

Teknolojinin gelişmesiyle beraber insanın doğaya müdahalesi artmış bu da çevre kirliliğini attırmış ve doğal çevrenin neredeyse yok olma aşamasına gelmesine neden olmuştur. Çevrenin kirlenip yok olma aşamasına gelmesiyle kalkınma sürdürülemez, hatta imkânsız hale gelebilir. Bu yüzden bu sorunlarla karşı karşıya kalmamak için sorumlu, duyarlı, yaratıcı düşünebilen bireyler yetiştirmemiz gerekmektedir. Bu da eğitim yoluyla gerçekleşir. Sürdürülebilir kalkınma konusunda eğitim alan bireyler başta eleştirel düşünme becerisi olmak üzere, anlaşma, yardımlaşma gibi beceriler geliştireceklerdir (Haan ve Harenberg, 1999'dan akt. Kaya ve Tomal, 2011: 51). Bu yüzden sürdürülebilir kalkınma ile ilgili konuları öğretilmesi önemli ve gereklidir.

Yukarıda da belirtildiği gibi sürdürülebilir kalkınmanın çevresel, sosyal ve ekonomik olarak üç boyutu vardır. Yani sürdürülebilir kalkınmanın üçayağından birini ekonomi oluşturur. Çevresel ve sosyal boyutta bir kalkınmadan bahsedebilmemiz için önce ekonomik olarak gelişmişlik ve kalkınmışlıktan bahsetmek gerekir. Maddi olarak yoksul olan toplumlarda eğitim düzeyi düşük, yolsuzluk ve huzursuzluk üst düzeydedir. Toplumda yolsuzluk, şiddet baş göstermişken de insanlar çevrelerini temiz tutma ve ağaçlandırma gibi faaliyetlerde bulunmayı düşünemezler bile. Ekonomik olarak gelişen kalkınan ülkelerde ise eğitim düzeyi yüksek, sağlıklı ve temiz bir çevrede yaşama insanların hakları olarak görülmekte ve çevresel ve sosyal olarak da kalkınma için önemli adımlar atılmaktadır. Kısacası kalkınma ve sürdürülebilir kalkınma için temel faktör ekonomidir denilebilir (Pavlova, 2013). Güçlü bir kalkınma için güçlü bir ekonomi gerekli ve önemlidir.

Öğrenilen bilgilerin hatırdan kalma düzeyinin artması için öğrenilen bu bilgilerin günlük hayattaki olaylarla bağdaştırılması çok önemlidir. Bu yüzden eğitim daha çok yaşam odaklı olmalıdır (Arın ve Devenci, 2008). Günlük hayatla ve güncel olaylarla

sıkı sıkıya olan ders sosyal bilgilerdir. Bilinçli bir vatandaş yetiştirmeyi hedefleyen sosyal bilgiler dersinde öğrencilere gündemi takip etme, çevrelerinde olan bitenden haberdar olma bilinci verilmelidir (Akdağ vd., 2014). Aynı zamanda öğrencilere yaşadığı çevreye duyarlı çevresinde gördüğü problemlere, sorunlara çözüm üretmeye çalışan etkili vatandaş yetiştirmek sosyal bilgiler dersinin amaçlarından biridir. Etkili vatandaş ise çevresinde neler olup bitiyor her an bunun farkında ve bilincinde olmalıdır (Demirkaya Gedik, 2008).

Sosyal bilgiler dersinde güncel olay kullanımı diğer materyallerin kullanımından daha önemlidir. Sosyal bilgiler dersi adeta toplumsal olayların incelendiği bir laboratuvar niteliğine bürünür (Kaltsounis, 1987'den akt. Arın ve Deveci, 2008: 171).

Güncel olay; gündemde olan, henüz gerçekleşmiş, gerçekleşmesinin üzerinden çok zaman geçmemiş olaylardır. Güncel olay; henüz oluşmuş, şimdi meydana gelmiş olaylardır (Smith, 1963 ve Otto, 1957'den akt. Gedik, 2010: 98).

Derste güncel olay kullanımı öğrencinin gündemden haberdar olmasını sağlar. Okulda işlenen derslerin gerçek hayatta karşılaşılan bir olayla ilişkilendirilmesi öğrencilerin dersi daha dikkatli dinlemesini sağlayacağı için öğrenciler daha kolay öğrenecekler ve öğrendikleri bilgileri daha kolay hatırlayacaklardır. Bu yüzden derslerde güncel olaylardan sıkça faydalanılmalıdır.

Ekonomi ve sürdürülebilir kalkınma konuları aslında günlük hayatta sürekli karşımıza çıktığı için öğrencilerin aşına oldukları konulardır. Ancak öğrenciler bu konuları bildiklerinin farkında değillerdir. Bu konuda öğrencilerde farkındalık oluşturmak için kullanılacak en iyi yöntemlerden biri de derste güncel olaylardan faydalanmaktır (Gedik, 2010). Ekonomi ve sürdürülebilir kalkınma konularının birbiriyle bağlantısını yukarıda açıklanmıştı. Bu iki önemli ve birbiriyle bağlantılı konunun öğretiminde güncel olayların kullanılması farkındalık oluşturma ve bu bilgi ve farkındalığın kalıcılığı açısından da kayda değerdir.

Kılıçoğlu ve Akhan'ın yaptığı bir çalışmada (2014), öğretmen adaylarının ekonomi ile kavramların çoğunu sınırlı olarak

anlayabildikleri, bir kısmın hakkında da kavram yanlışları olduğu tespit edilmiştir. Yapılan diğer iki çalışmada ise; ilköğretimdeki öğretmenler ekonomi konuları hakkındaki yetersiz bilgiye sahip oldukları ve dolayısıyla da öğretim süreçlerinde özgüvene eksikliği hissettikleri belirlenmiştir (Walstad ve Watts, 1985'ten akt. Kılıçoğlu ve Akhan, 2014: 223; Gonzalez, 2006'dan akt. Kılıçoğlu ve Akhan, 2014: 211). Patterson'un (2002) yaptığı bir çalışmada ise, sosyal bilgiler öğretmenlerinin, sosyal bilimler içinden ekonomi konularını anlatmakta isteksiz ve kaygılı oldukları tespit edilmiştir (Patterson, 2002'den akt. Kılıçoğlu ve Akhan, 2014: 211).

Inacion (2015) çalışmasında, 21. Yüzyıl becerilerinin ortaöğretim düzeyindeki ekonomi konularının öğretimine nasıl entegre edilebileceğini incelemiştir. Gösterim tekniğinden yararlanılarak gerçekleştirilen uygulamalara dayalı çalışmada ekonomi konularının öğretimi sürecinde öğrencilere eleştirel düşünme, iletişim ve işbirliği becerilerinin kazandırılabilirdiği, fakat yaratıcılık becerisinin kazandırılmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Clerico-Arias'ın (1992) çalışmasında ekonomi konularının öğretimine dair bütünsel bir model önerilirken; Day ve Ballard'ın (1996) çalışması ilkökul ve ortaokul öğretim programlarında ekonomi konularına nasıl yer verilebileceği problemini ele almaktadır. Day ve Ballard'ın (1996) çalışmaları sonunda Mini Ekonomi adını verdikleri ve gerçek yaşam deneyimlerinin benzetişim ve gösterim teknikleriyle sınıf ortamına taşınmasını sağlayan bir öğretim modeli önermişlerdir.

Türer ve Çobanoğlu'nun (2015) fen bilgisi ve sosyal bilgiler öğretmenliği programlarında öğrenim gören öğretmen adayların sürdürülebilir kalkınma hakkındaki farkındalık düzeyleri üzerine yaptığı çalışmada ise, sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adayların farkındalık düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Sürdürülebilir kalkınmanın başlıca dayanaklarının çevresel, ekonomik ve sosyo-kültürel öğeler olduğunu vurgulayan Siraj-Blatchford, Smith ve Pramling Samuelsson (2010), sürdürülebilir kalkınmanın ilköğretim düzeyinde etkili olarak nasıl öğretilbileceğine dair öneriler sunmuştur. Pavlova (2013)

ise sürdürülebilir kalkınmanın öğretim ve öğrenilmesi ile ilgili süreçlerde teknoloji ve teknoloji eğitiminin yerine değinmiştir.

Aydoğan'ın (2010) sürdürülebilir kalkınma ile ilgili konuların işlenmesi üzerine öğretmenlerle yaptığı çalışmada, 77 öğretmenden yarıya yakını sürdürülebilir kalkınma ile ilgili konularının öğretiminde grup çalışması yaptırırken, %20'si gezi gözlem tekniğini uyguladığını, yarısından fazlası da beyin fırtınası tekniğinden yararlandığını, bu öğretmenlerin nerdeyse yarısının da öğrencilerden proje üretmelerini istediği bulgularını ortaya çıkarmıştır.

Arın ve Deveci'nin (2008) yaptıkları çalışma sonucunda derste güncel olayları kullanmanın öğrencinin akademik başarısını ve bilginin kalıcılık düzeyini arttırdığı tespit edilmiştir.

Akdağ, Oğuz, Tatar ve Subaşı'nın araştırmalarına (2014) göre öğretmenler, ülke sorunları, dünyadaki gelişmeler ve insan hakları ve demokrasi konularını işlerken güncel olaylardan yararlanmaktadır. Gedik'in (2010) çalışmada ise, araştırmaya katılan öğrencilerin görüşlerine göre sosyal bilgiler derslerinde en çok ele alınan güncel olaylar kuraklık tehlikesi ve siyasi olaylardır.

Yukarıda özetlenen literatüre bakıldığında yapılan çalışmalarda sosyal bilgiler dersinde ekonomi ve sürdürülebilir kalkınma konularının nasıl işlendiği ve işlenmesi gerektiği ile öğrencilere neler kazandırdığı hakkında öğretmen, öğretmen adayı ve öğrenci görüşlerini ele alan araştırmalar ile bu konuların ders kitaplarına nasıl yansıtıldığını inceleyen çalışmalar olduğu tespit edilmiştir. Bazı çalışmalarda ise sosyal bilgiler derslerinde güncel olay kullanımının ele alındığı tespit edilmiştir. Ancak doğrudan sosyal bilgiler dersinde ekonomi ve sürdürülebilir kalkınma konuları işlenmesinin güncel olaylardan nasıl yararlandığına dair bağımsız araştırmalara rastlanılmamıştır.

Bu çalışmanın amacı ise; Sosyal bilgiler öğretmenlerinin derste ekonomi ve sürdürülebilir kalkınma ile ilgili konuları işlerken güncel olaylara yer verip vermedikleri, yer veriyorlarsa bunu ne kadar ve nasıl yaptıkları ile ilgili deneyim, görüş ve önerilerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda 'Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ekonomi ve sürdürülebilir kalkınma ile ilgili konuların

öğretiminde güncel olay kullanımını hakkındaki görüşleri nelerdir?' sorusuna yanıt aranmıştır. Çalışmanın temel amacı bu olmakla birlikte katılımcı öğretmenlerin sosyal bilgiler derslerini nasıl işledikleri, ekonomi ve sürdürülebilir kalkınma konuları ile bunların öğretimleri hakkındaki görüşleri ile bu süreçlerde karşılaştıkları sorunlar ve sosyal bilgiler öğretiminde güncel olaylardan yararlanılması hakkındaki deneyim ve görüşlerinin öğrenilmesinin gerekli ve önemli olduğu düşünülmüştür. Dolayısıyla bu hususlar da çalışma kapsamına dâhil edilmiş ve yukarıdaki temel araştırma sorusu yanıtlanmadan önce aşağıdaki alt araştırma sorularına da cevap aranmıştır:

1. Katılımcılar sosyal bilgiler derslerini nasıl işlemektedirler?
2. Katılımcıların ekonomi ve sürdürülebilir kalkınma konuları ile bu konuların öğretimi hakkındaki düşünceleri nelerdir?
3. Katılımcıların sosyal bilgiler derslerinin işleniş sürecinde karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
4. Katılımcılar sosyal bilgiler derslerinde güncel olaylardan yararlanma hususunda hangi düşüncelere sahiptir?

Yöntem

Bu araştırma görüşmelere dayalı nitel bir çalışmadır. Bir araştırma yöntemi olan görüşmelerde veriler, görüşmeci ile deneyim, bilgi ya da görüşüne başvurulmuş kişi arasında gerçekleşen doğrudan sözlü iletişimler aracılığıyla ortaya çıkarılır veya toplanır (Cohen, Manion ve Morrison, 2000). Rubin ve Rubin'e (1995) göre görüşmeler aracılığıyla araştırma verisi toplama fikrinin arkasında yatan başlıca neden incelenen ya da ele alınan olgu ya da durumun görüşülen kişi ya da kişilerin bakış açısıyla incelenerek anlaşılmasının sağlanmasıdır.

Çalışma Grubu

Bu çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin ekonomi ve sürdürülebilir kalkınma ile ilgili konuların öğretiminde güncel olayların kullanılması hakkındaki deneyim ve görüşlerinin incelenmesi amaçlandı. İçin

en uygun yöntemin görüşme/mülakat olduğuna karar verilmiştir. Araştırmacının çalışma grubunu Uşak ve Aydın illerindeki çeşitli ortaokullarda görev yapan 13 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde dikkate alınan başlıca ölçütler ulaşılabilirlik ve gönüllülük olmuştur. Araştırmacıların çeşitli gerekçe veya nedenlerle daha önceden tanışık oldukları sosyal bilgiler öğretmenleriyle iletişime geçilerek araştırmacının amacı ve görüşmeler hakkında kendilerine bilgi verilmiştir. Gönüllü olarak çalışmada yer almayı kabul eden 13 öğretmenle süresi 22 ile 50 dakika arasında değişen görüşmeler yapılmıştır.

Katılımcılara ait kişisel bilgiler: Tablo 1’de görüldüğü gibi 13 katılımcının 7’si erkek, 6’sı kadın olup mesleki deneyimleri 8 ila 35 yıl arasında değişmektedir. Ancak mesleki deneyimin 15-19 yıl aralığında yoğunlaştığı görülmektedir. Görüşülen 13 sosyal bilgiler

öğretmeninin yalnızca 5’i sosyal bilgiler eğitimi lisans programı mezunu olup, 3’ü tarih, 1’i coğrafya, 1’i tarih eğitimi, 1’i coğrafya eğitimi, 1’i dünya tarihi ve 1’i de sınıf öğretmenliği bölümü mezunudur. Aydın Nazilli ve Uşak’ta görev yapan öğretmenlerimiz görev yaptıkları okulun bulunduğu çevrelerin sosyo-ekonomik düzeylerini çok düşük (2), düşük (3), orta (4) ve iyi (4) olarak ifade etmişlerdir.

Kendileriyle görüşülen öğretmenlerin her biri meslek hayatları boyunca en az bir eğitim-öğretim yılında 5., 6.,7. ve 8. sınıfların derslerine girmişlerdir. Yani 5., 6., ve 7. sınıf sosyal bilgiler öğretim programında yer alan ekonomi ve sürdürülebilir kalkınma ile ilgili konuları daha önce işlemişlerdir. Dolayısıyla ekonomi ve sürdürülebilir kalkınma ile ilgili konu ve kazanımlara yönelik tecrübeleri olduğu söylenebilir.

Tablo 1. Katılımcılara ait kişisel bilgiler

| Adı | Tecrübesi | Bölümü | Görev Yeri | Okulun sosyo-ekonomik seviyesi | 2015-2016 öğretim yılında derslerine girilen sınıflar |
|---------|-----------|--------------------|---------------|--------------------------------|---|
| Defne | 25 yıl | Tarih | Aydın/Nazilli | İyi | 5 ve 7. Sınıflar |
| Elif | 21 yıl | Tarih | Aydın/Nazilli | İyi | 7 ve 8. sınıflar |
| Metehan | 35 yıl | Coğrafya | Aydın/Nazilli | İyi | 6 ve 7. Sınıflar |
| Selim | 8 yıl | Sosyal bilgiler | Aydın/Nazilli | Çok düşük | 6. sınıflar |
| Mustafa | 18 yıl | Dünya tarihi | Aydın/Nazilli | İyi | 5, 6, 7 ve 8. sınıflar |
| Cemal | 13 yıl | Sosyal bilgiler | Aydın/Nazilli | Çok düşük | 7. sınıflar |
| Merve | 19 yıl | Tarih eğitimi | Uşak | Orta | 7. sınıflar |
| Kemal | 16 yıl | Sosyal bilgiler | Uşak | Orta | 5, 6 ve 7. Sınıflar |
| Rabia | 10 yıl | Sosyal bilgiler | Uşak | Orta | 5. sınıflar |
| Tuğçe | 16 yıl | Sınıf öğretmenliği | Uşak | Orta | 8. sınıflar |
| Hande | 15 yıl | Tarih bölümü | Uşak | Düşük | 6. sınıflar |
| Kağan | 16 yıl | Coğrafya eğitimi | Uşak | Düşük | 5. sınıflar |
| Tolga | 10 yıl | Sosyal bilgiler | Uşak | Düşük | 8. sınıflar |

Verilerin Toplanması ve Analizi

Görüşmelerde veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan ve toplam sekiz soru ile çeşitli alt ve bağlantılı sorulardan oluşan bir yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Formu inceleyen iki alan uzmanının görüş ve önerileri doğrultusunda gereklidüzenlemeler yapıldıktan sonra, çalışma

grubuna dâhil edilmeyen bir öğretmenle pilot uygulama yapılmış ve görüşme formuna son şekli verilmiştir. Katılımcıların izniyle yapılan görüşmelerin ses kaydı alınmış ve bu kayıtlar daha sonra birebir kâğıda aktarılmıştır. Son aşamada ise toplanan veriler her iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı betimsel olarak analiz

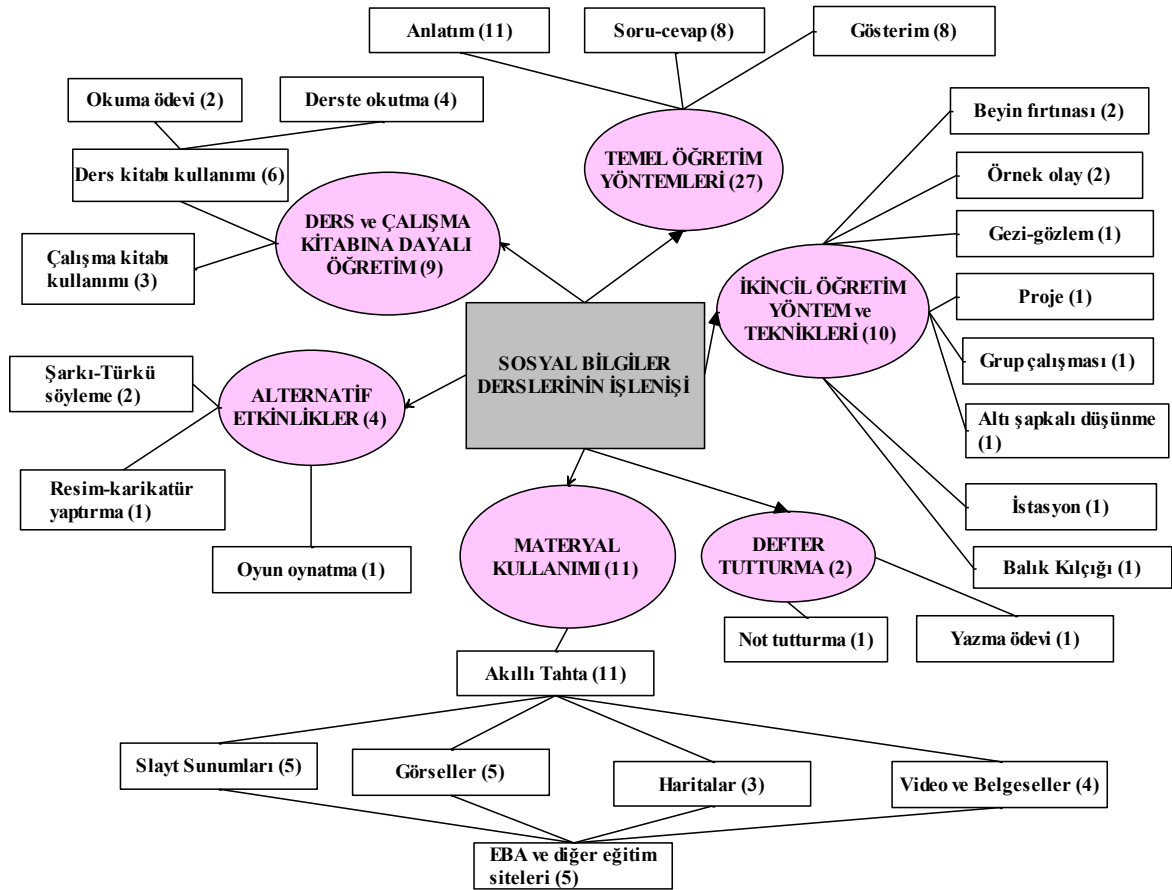
edilmiştir. Bu süreçte veriler, temel araştırma sorusu ve yardımcı (alt) araştırma soruları esas alınarak kodlanmıştır. Analizlerde ulaşılan kod ve temalar karşılaştırılması ve bulguların sunumunda katılımcılardan doğrudan alıntılar yapılması suretiyle elde edilen bulguların güvenilirliği temin edilmeye çalışılmıştır. Ayrıca araştırma etiği doğrultusunda bulguların sunumunda katılımcıların gerçek isimleri yerine takma isimler kullanılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucu ulaşılan bulgular ve bu bulguların yorumlanmasına yer verilmiştir.

Sosyal Bilgiler Derslerinin İşlenişi

Çalışma bulguları her ne kadar, bazıları derslerini öğrenci merkezli olarak işlemeye ya da öğrencileri derse katmaya çalıştıklarını gösterse de, görüşülen öğretmenlerin derslerinde yoğun olarak düz anlatım, soru cevap ve gösterim/demonstrasyon tekniklerini kullandıkları belirlenmiştir. Bu öğretim yöntemlerinin dışında sosyal bilgiler öğretmenlerinin beyin fırtınası, örnek olay, proje, gezi-gözlem, grup çalışması, altı şapkalı düşünme tekniği, balık kılıcı ve istasyon tekniğini de sınırlı olarak kullandıkları anlaşılmıştır.



Şema 1. Katılımcıların sosyal bilgiler dersinin işlenişine dair görüşleri

Katılımcı öğretmenler ayrıca, derslerini işlerken ders kitaplarını kullanmaya özen gösterdiklerini; bunu ise ya ilgili kitap bölümlerini derste okutma veyahut da önceden okuma ödevi olarak verip derse girişte bunun kontrolünü yapmak şeklinde gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Üç öğretmen ise özellikle öğrenci çalışma kitaplarından yararlandıklarını ve bu kaynakları derste etkili olarak

kullandıklarını dile getirmiştir. Öte yandan iki katılımcı öğrencilerine sosyal bilgiler defteri tutturduklarını, bu doğrultuda dersle ilgili okuma ödevlerinin yanı sıra, yazmaya yönelik ödevler verdiklerini, öğrencilerin derste işlenen konuları not etmelerini sağladıklarını ve bu defterleri düzenli olarak kontrol ettiklerini ifade etmiştir. Ayrıca iki katılımcının öğrencilerin derse olan ilgilerini canlı tutmak

ve onları motive etmek amacıyla zaman zaman öğrencilere şarkı-türkü söyledikleri, onlarla birlikte resim veya karikatür yaptıkları, bazen de oyun oynadıkları tespit edilmiştir.

Öğretmenler her ne kadar derslerinde çağdaş öğrenme tekniklerini kullandıklarını belirtse de daha çok düz anlatım, soru cevap ve gösterim gibi geleneksel öğretim tekniklerini uyguladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında sınırlı da olsa bazı öğretmenlerin balık kılıcı, istasyon, altı şapkalı düşünme gibi öğrenci merkezli öğretim teknikleri kullandıkları tespit edilmiştir. Yine birkaç öğretmenin yapılandırmacı anlayışa uygun olarak öğrencilerin ilgisini toplamak için derste şarkı türkü söyletme ya da oyun oynatma gibi etkinliklerden faydalandıkları görülmektedir. Kısacası, öğretmenler derslerinde hem geleneksel hem de çağdaş yöntemlerden faydalanmaktadır; ancak geleneksel yöntemlerin daha ağır bastığı açıkça görülmektedir.

Sosyal bilgiler derslerinde araç gereç kullanımı konusunda görüşülen 13 öğretmenin 11'i öncelikle ve ağırlıklı olarak akıllı tahtadan yararlandıklarını ifade etmiştir. Akıllı tahtayı kullanan katılımcıların tamamı bu araçların daha önceki dönemlerde kullanılan tepegöz, televizyon ve video, projeksiyon cihazı gibi teknolojik araçlara göre çok daha kullanışlı ve faydalı olduğu görüşündedir. Akıllı tahtalar çoğunlukla hazır olarak elde edilen slayt sunularını göstermek, daha önce zahmetli bir biçimde faydalanılan haritaları ve farklı türden görselleri yansıtmak ya da çeşitli yollarla ulaşılan belgesel ve videoları öğrencilerle paylaşmak için kullanılmaktadır. Katılımcıların akıllı tahta aracılığıyla yansıttıkları slayt sunularını, haritaları, görselleri, video ve belgeselleri genellikle ya Milli Eğitim Bakanlığı'nın hizmete sunduğu EBA üzerinden ya da eğitime yönelik diğer internet sitelerinden temin ettikleri belirlenmiştir. Bulgular, öğretmenlerin ders kitaplarını vazgeçilmez bir öğretim aracı olarak görmeye devam ettiğini; ayrıca başkaları tarafından hazırlanan materyalleri akıllı tahta aracılığıyla kullandıklarını ancak yeni bir materyal geliştirme ve kullanma konusunda çok da istekli olmadıkları göstermektedir.

Derslerini işlerken öğretmenlerin genel olarak uyguladıkları sınıf düzeni, onların klasik

olarak tabir ettikleri sıraların arka arkaya dizildiği oturma düzenidir. Bunun dışında çok az da olsa U şeklinde ve küme düzenini kullanan öğretmenler de vardır. Görüşülen öğretmenlerden biri normalde klasik düzende oturduklarını; ancak bazı grup çalışmalarının olduğu durumlarda bu düzeni küme şekline getirdiklerini söylemiştir. Klasik oturma düzeninin tercih edilme gerekçelerinin öğrencilerin kolayca kontrol edilmesine izin vermesi ve sınıfta otorite sağlanmasına uygun olması olduğu görülmüştür. İki öğretmen klasik düzende ders işlediklerini ancak, bazı durumlarda ders esnasında çok konuşan ve diğer öğrencilerin dikkatini dağıtan öğrencilerin yerlerini değiştirdiklerini belirtmiştir. Katılımcılardan ikisi ayrıca, alternatif sınıf ve oturma düzenlerini yararlı gördüklerini ancak, sınıf mevcutlarının kalabalık olması ve aynı dersliğin onlardan önce ve sonra kullanan diğer branş öğretmenleri tarafından tekrar değiştirilmesi nedeniyle bu düzenleri kullanamadıklarını ifade etmiştir.

Sosyal bilgiler öğretim programlarında yer alan ekonomi ve sürdürülebilir kalkınma ile ilgili konular hakkındaki düşünceler

Öğretmenler sosyal bilgiler öğretim programında yer alan ekonomi ve sürdürülebilir kalkınma ile ilgili konu ve kazanımların gerekli ve önemli olduğunu düşünmektedir, çünkü sosyal bilgiler hayatın içinden bir derstir. Ekonomi de bireyler hem toplum açısından hayatın önemli bir parçası ve bileşenidir. Kendileriyle görüşülen 13 öğretmen de bu konuların sosyal bilgiler öğretim programında yer alması gerektiğini düşünmektedir. Hatta iki öğretmen de bu konu ve kazanımların artırılması gerektiğini ve meslek kazandırma noktasında konunun daha da detaylandırılabilceğini düşünmektedir.

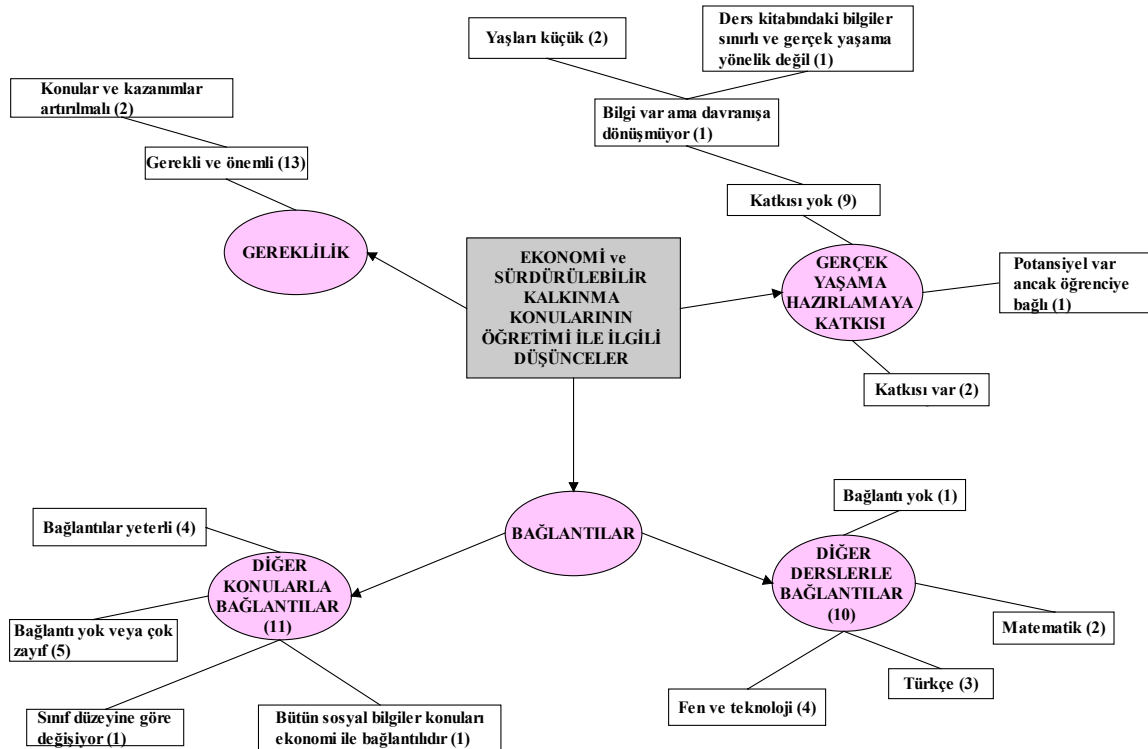
Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan ekonomi ve sürdürülebilir kalkınma ile ilgili konu ve kazanımların diğer konu ve kazanımlarla bağlantısı konusunda öğretmenlerin çoğu bağlantıların zayıf ya da yetersiz olduğunu, konuların birbirinden kopuk olduğunu ve konular arasında bir süreklilik olmadığını düşünmektedir. Diğer yönden de konuların birbiriyle bağlantılı olduğunu düşünen öğretmenler de vardır. Ayrıca bir katılımcı, bağlantıların 5. sınıfta çok iyi olmadığı 6. sınıfta biraz daha iyi olduğu,

7. sınıfta ise biraz daha yetişkinlere göre düzenlendiği düşüncesindeyken, bir diğeri ise derste işlenen konuların hepsinin ekonomi ile bağlantılı olduğu düşüncesindedir. Bu görüşü ifade eden katılımcı şunları söylemiştir:

"Ben gerekli olduğunu düşünüyorum. Aslında normal hani klasik tarih, coğrafya için daha böyle geçerli olduğunu düşünüyorum. Daha da fazla da yer verilebilir. Ben mesela savaşların ekonomik kaynaklı olduğunu söylerim. Görüntüsü ne kadar din olsa da işte ne kadar başka şeyler gösterilse de bütün savaşlarının tamamı ekonomik kaynaklı. Mesela sadece ekonomi konularında değil işte Haçlı seferleridir diğerlerinin de hepsinde temel nedeninin ekonomik kaynaklı olduğunu, işte 1. Dünya savaşı bunlara değiniyorum. (...) Zaten işte işlediğimiz savaşların hepsi de ekonomik kaynaklı. Ne gibi bağlantılar var? Ne işliyorsak zaten bir şekilde hepsini ekonomi ile bağlantısı var." (Elif)

Bu konu ve kazanımların diğer derslerle bağlantısı konusunda dört öğretmen herhangi bir fikir beyan etmemiştir. Diğerleri ise, sosyal bilgiler öğretim programında yer alan ekonomi ile ilgili konu ve kazanımların en çok fen bilgisi ile bağlantılı olduğunu düşünmektedirler. Bunun yanında Türkçe ve matematik dersleriyle bağlantılı olduğunu düşünenler de vardır. Bir öğretmen ise, bu konu ve kazanımların diğer derslerle bağlantısı olmadığını düşündüğünü ifade etmiştir.

Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan ekonomi ve sürdürülebilir kalkınma ve konu ve kazanımların öğrenciyi gerçek hayata hazırlamadaki yeri konusunda 9 öğretmen bu konu ve kazanımların öğrencileri gerçek hayata hazırlamadığını düşünmektedir. Bunun yanında bu konu ve kazanımların öğrencileri gerçek hayata hazırlayabildiklerini düşünen öğretmenler de vardır. Bir öğretmen ise gerçek yaşama hazırlama imkânının olduğunu ancak bunun öğrencinin yeteneğine bağlı olduğunu düşünmektedir. Bu konu ve kazanımların



Şema 2. Ekonomi ve sürdürülebilir kalkınma konularının öğretimine yönelik düşünceler

öğrencileri gerçek hayata hazırlamada yetersiz olduğunu düşünen öğretmenlerden dördü, öğrencinin bu konuları çok iyi bildiğini ama öğrendiklerini davranışa dönüştürmede sorunlar yaşandığı düşüncesindedir.

Bazı öğretmenler bu sorunun aileden kaynaklandığını iddiasında bulunurken, iki katılımcı problemi öğrencilerin yaşça küçük olmasına, biri ise öğrenilen bilgilerin soyut kalmasına bağlamıştır. Bir başka öğretmen

ise kitaplarda ekonomi ile ilgili önemli konulara çok az yer verildiği ve kitapta yer alan konuların gerçek yaşamla örtüşmediğini bu yüzden öğrencilerin okulda bu konuyla ilgili öğrendiklerini gerçek yaşama aktarma konusunda sıkıntı yaşadıklarını belirtmiştir.

Çalışma bulguları ayrıca öğretmenlerin ekonomi ile ilgili konuların çok az farkında oldukları sürdürülebilir kalkınma ile ilgili konuların ise neredeyse hiç farkında olmadıklarını göstermektedir. Öğretmenlerin kendilerine yöneltilen sorular karşısında sürdürülebilir kalkınma ile ilgili konulardan hiç bahsetmemeleri; yalnızca iki öğretmenin çevre temizliği ve ağaçlandırma gibi konuları sürdürülebilirlik kavramıyla ilişkilendirerek dile getirmeleri; ekonomiyle ilgili konularda ise hep belli bir konu üzerinden (örneğin meslekler) örnekler vermeleri ve konuları hatırlamakta zorlanmaları bu tespiti ulaştırmasını sağlamıştır. Görüşülen 13 öğretmenin 7'sinin tarih, coğrafya, tarih eğitimi, coğrafya eğitimi, dünya tarihi gibi bölümlerin mezunu olarak sosyal bilgiler öğretim programında yer alan tarih ve coğrafya disiplinleriyle daha çok ilgili olmaları bu algının nedeni olarak gösterilebilir.

Sosyal bilgiler dersinde ekonomi ve sürdürülebilir kalkınma ile ilgili konuların işlenişi

Görüşme yapılan öğretmenlerin tamamı ekonomi ve sürdürülebilir kalkınma ile ilgili konuları işlerken farklı ya da özel bir öğretim yöntem veya tekniği kullanmadıklarını; diğer derslerini nasıl işliyorsa bu konuları da aynı yöntem ve tekniklerle işlediklerini söylemişlerdir. Bir katılımcının ifadesi şöyledir:

"Ben bu konuyla ilgili özel bir yöntem teknik geliştirmiş değilim. Aynı şekilde yani daha önceki derslerimi işlediğim şekilde soru cevap, anlatım. Bazen öğrenci daha ön plana çıkıyor bazen ben daha ön plana çıkıyorum. Hani kullandığımız araç gereçler de değişmiyor. Diğer ünitelerle konularla aynı şekilde. Özellikle bu ekonomiyle alakalı farklı bir teknik farklı bir araç ve yöntem kullanmıyorum."
(Defne)

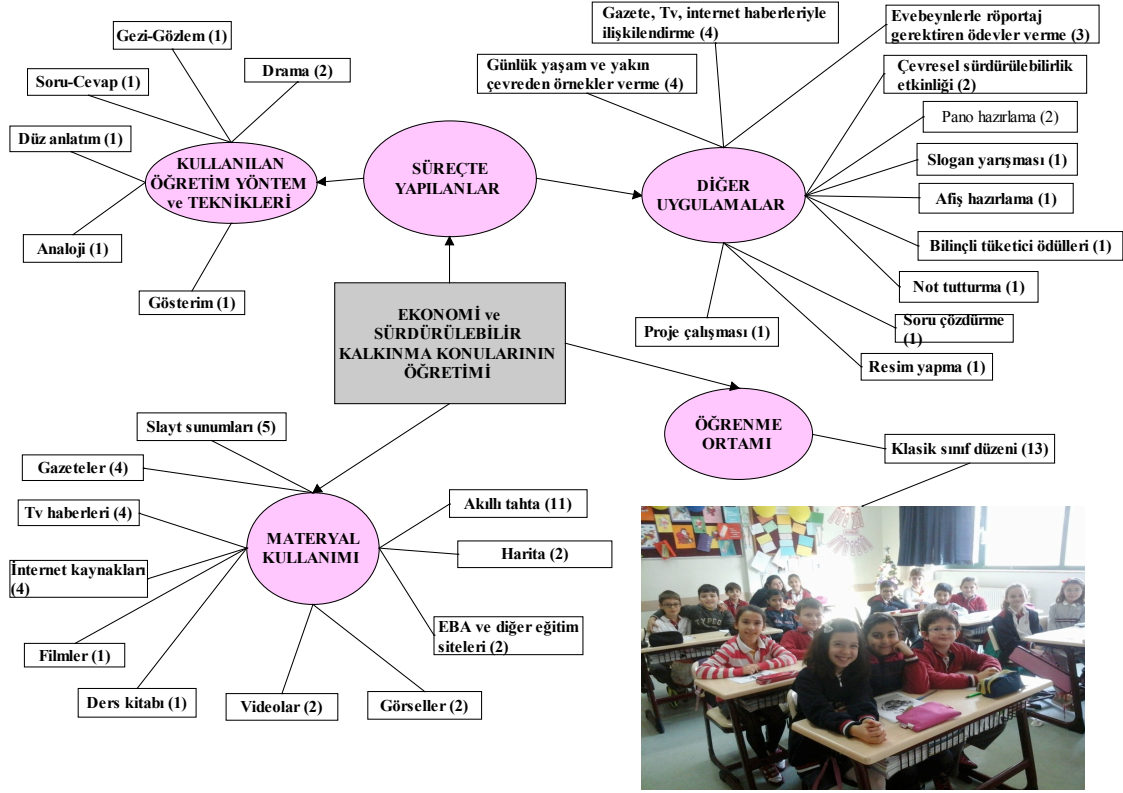
Öğretmenlerin ekonomi ve sürdürülebilir kalkınma ile ilgili konuları işlerken genel olarak drama/rol oynama, soru cevap, düz anlatım, analogi ve gezi-gözlem gibi

yöntemleri kullandıkları belirlenmiştir. Bunların yanı sıra, yakından uzağa ilkesi doğrultusunda öğrencinin konuyu daha iyi kavraması amacıyla bazı öğretmenler günlük hayattan örnekler verme (tarım ürünleriyle ilgili evlerinden ya da babalarının çalıştığı iş yerlerinden bir şeyler getirme gibi), işlenen konuyu gazete, televizyon ve internetten haberleriyle ilişkilendirerek bu haberler üzerinden tartışma yaptırma, öğrencilere anne babaları ile röportaj yaptırma ve ekonomi haberlerini izlemeyi kapsayan araştırma ödevleri verme gibi uygulamalar da bu konuların öğretiminde başvurulan diğer bazı yöntemleri ifade etmektedir. Katılımcılar ayrıca, öğrencilere pano hazırlatma, çevresel sürdürülebilirliğe yönelik etkinlikler düzenleme, slogan yarışması, afiş hazırlatma, bilinçli tüketici olan öğrencileri ödüllendirme, not tutturma, soru çözdürme, resim yaptırma, proje hazırlatma, madenler ile ilgili konuları işlerken maden örneklerini öğrencilere somut olarak gösterme gibi yöntem teknik ve etkinlikleri kullandıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde ekonomi ve sürdürülebilir kalkınma ile ilgili konuları işlerken diğer konulardan farklı bir materyal kullanmadıklarını belirlenmiştir. Bu konuların işlenişinde öğretmenler yoğun olarak gazete, televizyon haberleri ve internetten alınan alıntılar, slayt, akıllı tahta, harita, EBA ve diğer eğitim siteleri ve sunumları içeren görseller, videolar, ders kitabı ve film gibi materyallerden faydalanmaktadır.

"Hep Günlük gazetelerden, televizyondan aldığımız haberlerden, kendi yaşantımızdan çocuğun da kendi yaşantısının ön plana çıkarmayı istiyorum. Mesela vergiyi işliyorum ben. Diyorum ki çocuklar vergi vatan borcudur. (...) Diyorum ki size ödev. Akşam üzeri yemekte babanıza sorun, bu ev için belediyenin belirlediği vergi limitinin bir kuruluş fazlasını verdik mi? Aldığınız tepkileri aynen yazıya dökün getirin."
(Metehan)

Yukarıdaki alıntıda da görüldüğü gibi öğretmenler sınırlı da olsa ekonomi ve sürdürülebilir kalkınma konularının gerçek yaşamdan ya da basın-yayın organlarından aldıkları güncel olayları kullanmaya gayret etmektedir.



Şema 3. Katılımcılara göre ekonomi ve sürdürülebilir kalkınma konularının öğretimi

Sosyal bilgiler dersinde ekonomi ve sürdürülebilir kalkınma ile ilgili konuları işlerken karşılaşılan sorunlar

Ekonomi ve sürdürülebilir kalkınma ile ilgili konuları işlerken 12 öğretmen bu konuda sorun yaşadığını; bir öğretmen ise bu konuları işlerken herhangi bir sorun yaşanmadığını dile getirmiştir. Öğrencilerin bu konulara yabancı ve deneyimlerinin sınırlı olması, yaş gruplarının küçük olması ve öğrenci katılımına yönelik etkinlik yapmaya uygun zaman ve şartların azlığı nedeniyle çocukların öğrenilenleri tam olarak kavrayamamaları ve program yoğunluğundan dolayı bu konulara ayrılan yerin sınırlılığı bu hususta dile getirilen başlıca sorunlardır. Öğretmenler, yaşadıkları diğer sorunları şöyle sıralamıştır: ekonomi ve sürdürülebilir kalkınma ile ilgili konulara ders kitaplarında yeterince yer ayrılmaması, çocuklara bu konuda yeterince sorumluluk verilmemesi, ilkököl yıllarında okutulan ilişkili kavram ve konular tam olarak öğrenilmeden bir üst kademeye geçilmesi, ele alınan konuların çocukların kendi çevre ve yaşamlarıyla ilişkilendirilmemesi ve özellikle 7. sınıf programında öğrencilerin aşına olmadığı çok fazla kavram ve terime yer verilmesi. Katılımcılardan biri bu hususları şöyle özetlemiştir:

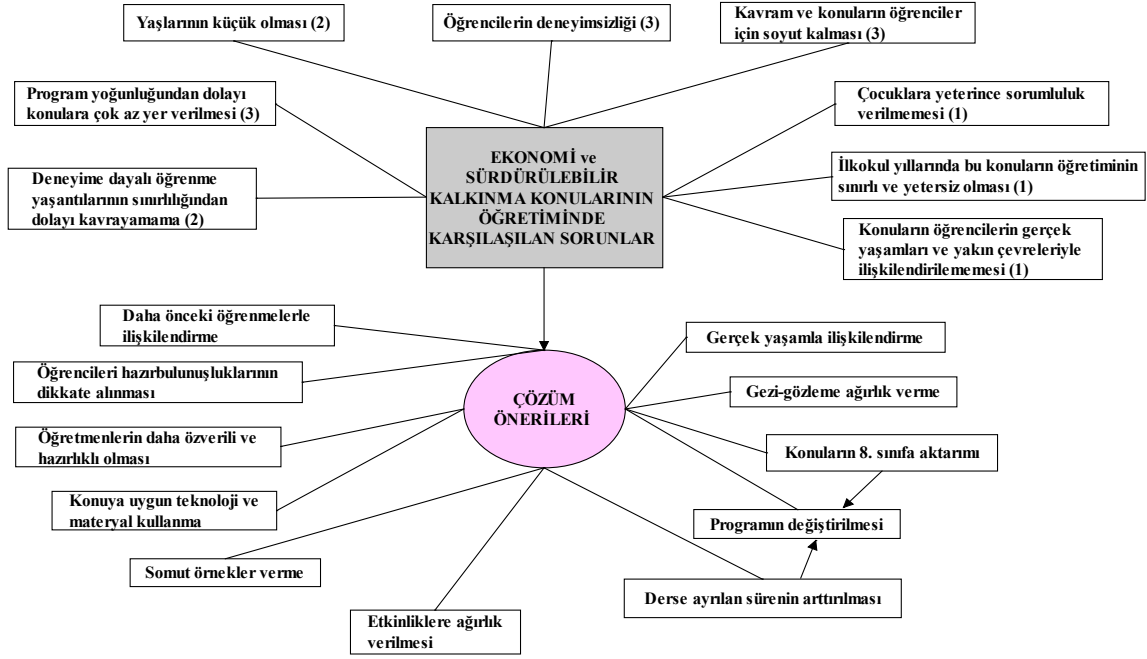
“Çocukların hazır bulunuşlukları tam olmayabiliyor. O zaman konuları işlemekte sıkıntı yaşayabiliyoruz. Çevresel etmenler mesela anlattığımız şey çevreleriyle çok alakalı değilse bağlantı kuramayabiliyorlar. Ya da 7’lerde bilmedikleri çok fazla terim ve kelimelerle karşı karşıya kalıyorlar.” (Merve)

Bir öğretmen ise görüşlerini;

“Herhangi bir sorunla karşılaşmıyorum. Öğrencilerin daha fazla ilgisini çekiyor. Özellikle güncel olaylarla alakadar olduğu için ya da dışarıdaki hayatlarında gördükleri için tarih, coğrafya konularından daha olay geliyor onlara anlaşılabilirlik açısından da.” (Rabia)

şeklinde dile getirerek, bu konuları işlerken herhangi bir sorunla karşılaşmadığını, aksine bu konuların güncel olaylarla ilişkili olduğu için öğrencilerin daha çok dikkatini çektiğini ve ilgiyle takip ettiklerini belirtmiştir.

Öğretmenler ekonomi ve sürdürülebilir kalkınma ile ilgili konuları işlerken karşılaştıkları sorunların çözümü konusunda çeşitli öneriler sunmuştur. Bu konuların öğretiminde sorgulama ve tartışmaya ağırlık verilmesi, günlük hayattan örneklere yer



Şema 4. Öğretmenlerin ekonomi ve sürdürülebilir kalkınma konularının öğretiminde karşılaştıkları sorunlar ve bazı çözüm önerileri

verilmesi, bu konuların gezerek görerek işlenmesi, mümkünse bu konuların 8. Sınıfta öğretilmesi, konuların sınırlandırılarak daha derinlikli bir öğretim için zemin hazırlanması, programda bu konu ve kazanımların öğretimi için ayrılan sürenin artırılması, bol bol etkinlik yaptırılması, konuların oyunlarla öğretilmesi, olabildiğince somut örnekler seçilmesi ve materyal kullanılması, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarına daha fazla özen göstermesi, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin dikkate alınması ve kazanımların önceki sınıf düzeylerinde gerçekleşen öğrenmelerle ilişkilendirilerek işlenmesi yönünde önerilerde bulunmuşlardır. Burada en dikkat çeken çözüm önerisi ise programın düzenlenmesi yönündedir.

Sosyal Bilgiler dersinde güncel olay kullanımı

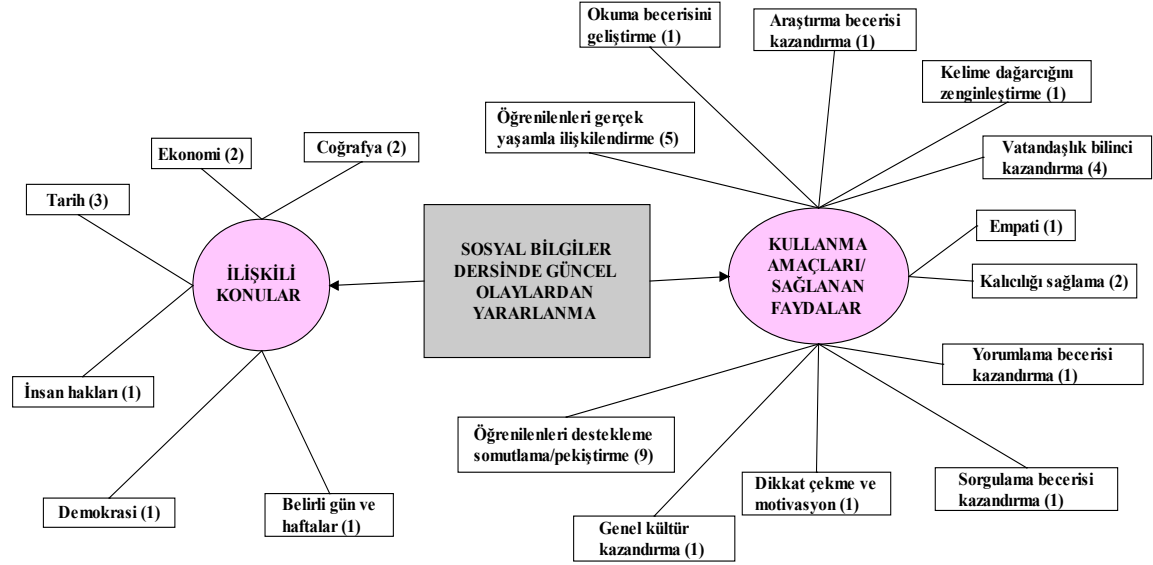
Görüşülen sosyal bilgiler öğretmenleri derslerinde güncel olaylardan sık sık faydalandıklarını ve güncel olayları kullanmanın çeşitli açılardan faydalı olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir. Derslerinde güncel olaylardan faydalanan öğretmenler bunları yoğun olarak tarih, coğrafya ve ekonomi ile ilgili konuların öğretiminde kullandıklarını belirtmiştir. Bunların yanı sıra

öğrencilerin kendilerini başkalarının yerine koyarak empati yapmalarına zemin hazırlamak ve insan hayatının değerli olduğunu fark etmelerini sağlamak, demokrasiyle ilgili konulara açıklık getirmek, ülkede ve dünyada ortaya çıkan önemli olaylar ile trafik kazalarına dikkat çekmek ve belirli gün ve haftalara vurgu yapmak amacıyla da güncel olaylardan yararlanıldığı tespit edilmiştir.

Şema 5. Katılımcıların sosyal bilgiler derslerinde güncel olay kullanımına dair görüşleri

"Evet. Mümkün olduğunca güncel olaylardan faydalanırım. Bu şekilde çocuğun aklında biraz daha kalıcı oluyor. Diğer türlü çocuk canlandıramıyor aklında bu tarihi olayları falan. Güncel olaylarla bağlantı kurduğunuz anda daha rahat canlandırıyor. Bir ülke mesela bir seçim yaşıyor seçimle ilgili demokrasiyle ilgili bir konu kullanırken muhtarınız kim, nerde oturuyor, nasıl seçtiler o muhtarı dediğiniz zaman o konuyu çok daha rahat kavriyor. O yüzden güncel olayları mümkün olduğunca kullanıyoruz." (Cemal)

Yukarıdaki alıntıda görüldüğü gibi bütün öğretmenler derste güncel olaylardan yararlanmanın çok faydalı olduğu kanısındadır.



Şema 5. Katılımcıların sosyal bilgiler derslerinde güncel olay kullanımına dair görüşleri

Öğrencilerin güncel olaylardan haberdar olup nerede buldukları ve nereye gittikleri ile ilgili farkındalık kazanarak vatandaşlık bilinci edindikleri, öğrenilenlerin daha belirgin hale getirilerek kalıcılığın sağlanıp, gerçek yaşamda karşılaşılan durumlarla ilişkilendirilerek, pekiştirildiği, öğrencilerin yorum yapabilme ve sorgulama becerilerinin geliştirildiği, öğrencilerin okuma ve araştırma alışkanlığı kazandığı, kelime dağarcıklarının genişlediği, genel kültürlerinin arttığı, derste olan ilgi ve motivasyonlarının yükseldiği ve empati becerilerine katkı sağlanması bu süreçlerde ortaya çıkan faydalar olarak ifade edilmiştir.

Ekonomi ve sürdürülebilir kalkınma ile ilgili konuları öğretiminde güncel olay kullanımı

Katılımcıların hepsinin ekonomi ve sürdürülebilir kalkınma ile ilgili konularının öğretiminde güncel olaylardan faydalandıkları belirlenmiştir. Birçok öğretmen ilgili konuların öğretiminde güncel olaylardan sıklıkla yararlandıkları dile getirirken; üç öğretmen bu yola ara sıra başvurduklarını belirtmiştir. Görüşüne başvuru alan öğretmenlerin üçü ekonomi ve sürdürülebilir kalkınma ile ilgili konuları gerçek yaşamla ilişkilendirerek öğrenilenlerin kalıcılığını sağlamak, biri ise sahip olduğumuz ekonomik kaynakların farkına varılmasına zemin hazırlamak amacıyla güncel olaylardan yararlandıklarını belirtmişlerdir. Elde edilen verilerin analizi katılımcıların ithalat ve ihracat, madenler (özellikle bor madeni) ekonomi-siyaset ilişkisi, uluslararası ilişkilerde ticaretin önemi,

nitelikli işgücünün hazırlanmasında eğitimin rolü, şehirlerin ekonomik yapısı, teknolojik tarım ve ekonomi-coğrafya ilişkisi gibi konuların öğretiminde güncel olaylardan yararlandıklarını ortaya çıkarmaktadır. Öğretmenlerden biri ekonomi ve sürdürülebilir kalkınma ile ilgili konularının öğretiminde güncel olaylardan nasıl faydalandığını şöyle dile getirmiştir.

“Mesela örnek veriyoruz, Kahve Diyarı’nda kahve kaç para diye sordum ben. 7.5 lira öğretmenim dedi. Bakın tarımın öldüğünü size göstereyim. Ülkemizdeki tarım probleminin ne kadar üst boyutta olduğunu göreceksiniz. Çocuklar ben portakalın bir kasesini 7.5 liraya aldım. Bunun anlamı nedir? Üretici bir kasa portakal götürecek Kahve Diyarı’na teslim edecek bir kahve içecek. Sütün kilosu 70 kuruş. Bir kilo süt kahvede bir bardak çay etmiyor. 5 kuruş daha koyacaksınız. Kahve Diyarı’na kahve içmeye gidersen 11 kg süt vereceksin adama 1 kahve içeceksin. Bu tarımı öldürür. Siz yetiştir misiniz? Siz hayvancılık yapar mısınız, siz portakal yetiştir misiniz? Güncel hayattan bunu verdiğin zaman çocuk ekonomiyi de sanayiye de endüstriyi de anlıyor. Bunların faydasını da yan etkisini de anlıyor. Tabi ki faydası olacak. Güncel olayların programın uygulanmasında yaşamdan kesitlerin gösterilmesi konunun anlaşılması ve zor unutulması, iyi davranış edinilmesinde etkilidir, vazgeçmeyeceksin.” (Metehan)

Öğretmenlerin ekonomi ve sürdürülebilir kalkınma konularının öğretiminde güncel olaylardan çeşitli biçimlerden faydalandıkları belirlenmiştir. Bu süreçte öğrenci çalışmalarına ağırlık veren bir katılımcı derste ele alınan konuyla ilgili resim yapmalarını istediği öğrencilerden birinin güncel gelişmelere nasıl atıfta bulunduğunu şöyle dile getiriyor: "... Öğrencinin biri bir dünya haritası çizmiş. Afrika'yı ve Türkiye'yi çizmiş. Türkiye Afrika'ya ekmeği atıyor." (Defne). Bir başka öğretmen bir ekmeğin fişi üzerinden vergileri hesaplatarak vergi vermenin önemi üzerinde durduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin ekonomi ve sürdürülebilir kalkınma konularının öğretiminde güncel olaylardan yararlanma biçimlerinin öğrencilere ebeveynler ve ilgili sivil toplum kuruluş temsilcileriyle röportaj yaptırmadan evde ekmeği tüketimini gözlemeye, televizyonlarda gösterilen kamu spotlarını incelemeyen slogan üretmeye ve çevre temizliğinden ağaç dikmeye kadar değiştiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Şema 6'da görüldüğü gibi katılımcılar MEB tarafından yazdırılan 5. ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında ekonomi ve sürdürülebilir kalkınma konularının öğretime yönelik olarak yer verilen iki ayrı güncel olay örneğini (bir internet ve bir gazete haberi) uygun, faydalı ve kullanılabilir bulduklarını belirtmişlerdir. Ancak bazı öğretmenlerin ilgili konuların öğrenciler tarafından kavranıp içselleştirilebilmesi için bu örneklerin yetersiz kaldığını, çeşitlendirilip çoğaltılması gerektiğini düşündükleri görülmüştür. Bir öğretmen de bu haberlerin konuya uygun olduğunu ancak dersi işlerken kendisinin bu haberleri kullanmadığını, programın çok yoğun ve verilmesi gereken daha önemli konuların olduğunu düşündüğü için bu örneklere derste yer vermediğini belirtmiştir.

Öğretmenlere göre ekonomi ve sürdürülebilir kalkınma konularının etkili öğretim ve öğrenimi için 7. sınıf programında yer alan Osmanlı Devleti'nin ekonomisi ile ilgili konuların güncellenerek yakın tarihten ekonomi ile ilgili hususların eklenmesi gereklidir. Bu konular işlenirken öğrenciler fabrikalara, ticaret odalarına götürülmeli, girişimcilik konusunda farkındalık kazanmalarına zemin hazırlanmalı; meslek seçiminin ve yeni ortaya çıkan mesleklerin önemi üzerinde durulmalı ve değişik meslek gruplarına mensup kişilerin

sınıfa davet edilerek bilgi ve deneyimlerini paylaşmalarının sağlanmalıdır. Katılımcılar ayrıca, derslerin geniş kapsamlı, somut, pratiğe dayalı ve güncel örneklerle zenginleştirilmesi, konuların öğrencilerin seviyelerine uygun bir şekilde güncellenmesi, programda farklı coğrafi bölgelerin ekonomik kaynak ve faaliyetlerine yer verilmesi ve derse ayrılan sürenin artırılması gerektiği yönünde öneriler sunmuşlardır.

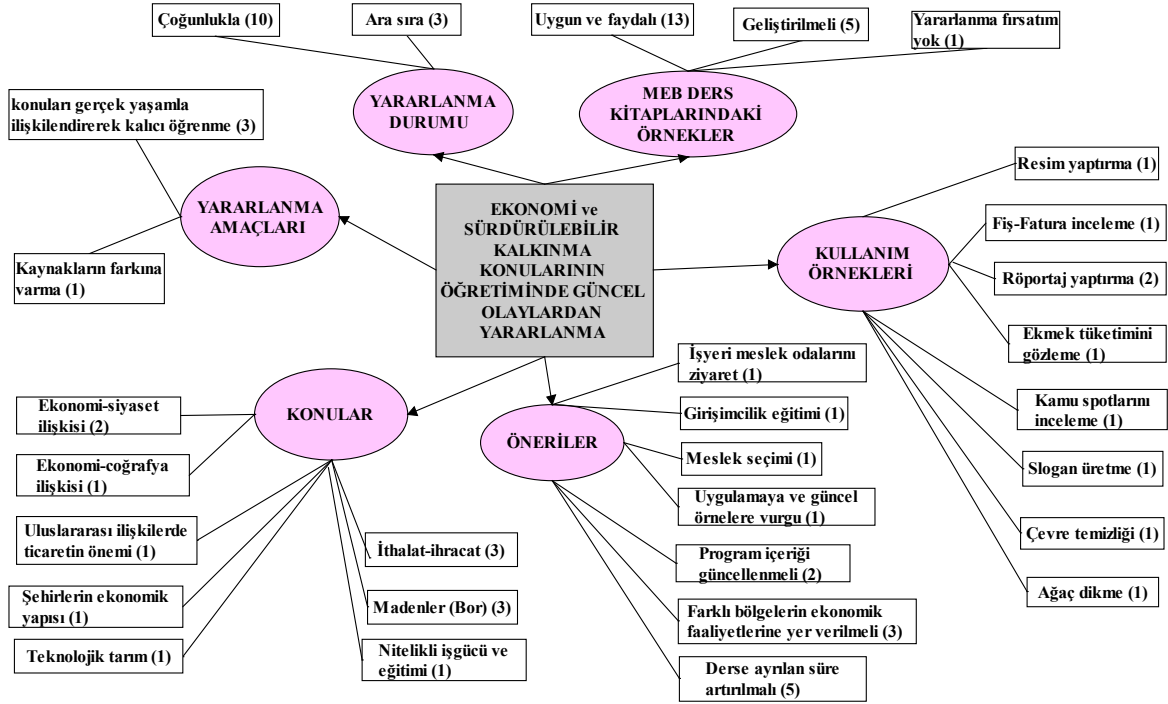
Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Çalışma bulgularına göre öğretmenler, yaşlarının küçük olması ve önceki öğrenmelerinin sınırlılığından dolayı birçok öğrencinin ekonomi ve sürdürülebilir kalkınma ile ilgili kavramları algılayıp anlayamadığını düşünmektedir. Bu sonuç, Akhan'ın (2013) çalışmasında ortaya çıkarılan ve öğretmenlerin "yaşlarının küçük olması ve hazır bulunuşluklarından dolayı birçok öğrencinin ekonomi ve sürdürülebilir kalkınma ile ilgili kavramları algılayıp anlayamadığı" yönündeki düşünceleriyle örtüşmektedir. Bunun yanında konu ile ilgili kitapta yer verilen bölümlerin öğrencileri gerçek hayata hazırlayacak şekilde olmaması, öğrencilerin henüz bu konuda deneyimlerinin olmaması gibi nedenlerden dolayı da öğrenciler ekonomi ve sürdürülebilir kalkınma ile ilgili konuları yeterince anlayamadıkları ve dolayısıyla gerçek hayata aktaramadıklarını düşünmektedirler.

Bu çalışmanın bir başka sonucu ise sosyal bilgiler öğretmenlerinin derslerinde güncel olaylardan oldukça yoğun bir biçimde yararlandığını göstermektedir. Arın ve Devici'nin (2008) çalışmasında da benzer bir biçimde öğretmenlerin derste güncel olayların kullanımını öğrenilen konuyu somutlaştırması, gerçek yaşamdan örnekler olduğu için kalıcılığı arttırması ve vatandaşlık bilinci geliştirmesi gibi birçok açıdan faydalı buldukları sonucuna ulaşmışlardır.

Akdağ, Oğuz, Tatar ve Subaşı'nın yaptığı çalışmada (2014) öğretmenlerin daha çok ülke sorunları, dünyadaki gelişmeler, demokrasi ve insan hakları konularını öğretirken güncel olaylardan yararlandıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada ise öğretmenlerin derslerinde belirtilen konulara ilave olarak ekonomi ve sürdürülebilir kalkınma konularını işlerken de güncel olaylardan yararlandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Şema 6. Ekonomi ve sürdürülebilir kalkınma konularının öğretiminde güncel olay kullanımı hakkındaki görüş ve öneriler



Öğretmenler, güncel olaylardan yararlanmanın ekonomi ve sürdürülebilir kalkınma ile ilgili konuların öğretimi içinde kullanışlı olduğunu, çünkü öğrenilenlerin hatırlanma ve kalıcılık düzeyini arttırdığı düşünmektedir. Bu konuda öğretmenlerin derste kullandığı yöntem teknik ve araç gereçler diğer konularınki ile herhangi bir değişiklik göstermese de öğretmenler bu konuda resim, karikatür çizdirme, slogan üretme, kamu spotlarını inceleme gibi çeşitli etkinliklere yer vermektedirler.

Öğretmenlerin en sık başvurdukları güncel olay kullanım biçimleri gazete ve internet haberlerinden yararlanma ile günlük hayattan ya da yakın çevreden güncel örnekler vermedir. Öğretmenler, gazete veya internet haberlerinden faydalanma ya da yakın çevreden örnekler vermenin öğrencilerin öğrendikleriyle bağlantı kurabilme ve konuyu daha iyi anlayıp pekiştirme, çevrelerinde olan bitenlere karşı farkındalık oluşturma açısından oldukça faydalı olduğuna inanmaktadır.

Kılıçoğlu ve Akhan'ın (2014) yaptığı çalışmada öğretmenlerin ekonomi ile ilgili konuları anlatırken kaygılı ve isteksiz oldukları tespit

edilmiştir. Bu çalışmanın sonuçları ise aksini göstermektedir. Yani öğretmenler bu konuları anlatırken kendi açılarından herhangi bir sorun yaşamadıklarını dile getirmişlerdir. Ancak, bazı öğretmenlerin sürdürülebilir kalkınma kavramıyla ilgili olarak programda yer verilen konu ve kazanımların farkında olmadıkları görülmüştür.

Elde edilen sonuçlardan yola çıkılarak sosyal bilgiler öğretim programında ekonomi ve sürdürülebilir kalkınma ile ilgili konulara ağırlık verilmesi, derse ayrılan sürenin artırılması; bu konuların öğretimine yönelik olarak çeşitli meslek sahiplerinin okula davet edilerek mesleklerinin gerektirdiği yetenekler ile eğitim süreçlerini öğrencilerle paylaşmaları, gezi-gözlem, rol oynama, proje çalışması, problem çözme gibi çeşitli yöntem ve tekniklerin kullanımının teşvik edilmesi gibi önerilerde bulunulabilir. Ayrıca, öğrencilerin ekonomi ve sürdürülebilir kalkınma ile ilgili konulardaki farkındalık ve düşünceleri ortaya koymaya yönelik araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akdağ, H., Oğuz, R., Tatar, O. ve Subaşı, Y.(2014). Ortaokul sosyal bilgiler ders kitaplarının güncel olaylar bağlamında öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimler Dergisi*, **2**(2), 49-65.
- Akhan, N. E. (2013). Adım adım ekonomi okuryazarlığı: sosyal bilgiler dersleri için alternatif yollar. [Elektronik Versiyonu]. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, **6**(14), 107-143.
- Arın, D. ve Deveci, H.(2008). *Sosyal bilgiler dersinde güncel olayların kullanımının öğrenci başarısını hatırd tutma düzeyine etkisi. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, **7**(26), 170-185.
- Aydoğan, A. (2010). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sürdürülebilir kalkınma konusuyla ilgili kazanımların öğretimine ilişkin görüşleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Clerici-Arias, M. (1994). *An integral approach to teaching economics*. İnternet'ten 19.12.2016 tarihinde <http://web.stanford.edu/~marcelo/Teaching/Papers/teachint.pdf> adresinden alınmıştır.
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2000). (5th ed.). *Research methods in education*. London: Routledge Falmer.
- Çobanoğlu, O. ve Türer, B.(2015). Fen bilgisi ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin sürdürülebilir kalkınma farkındalıklarının belirlenmesi. [Elektronik Versiyonu]. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Ekim 2015; 235-247 İnternet'ten 16.01.2016 tarihinde (http://uteb.gop.edu.tr/Makaleler/1013563411_235-247%20%20OMCA%20%C3%A7obano%C4%9Flu16.pdf) adresinden alınmıştır.
- Day, H. R. ve Ballard, D. (1996). *The classroom mini-economy: integrating economics into the elementary and middle school curriculum*. Indiana: Indiana Department of Education.
- Demirkaya Gedik, H.(2008). Sosyal bilgiler ders kitaplarında güncel konular. [Elektronik Versiyonu]. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, **12**(1),118-134. İnternet'ten 28.12.201 tarihinde (http://dokuman.tsadergisi.org/dergiler_pdf/2008/2008-Nisan/9.pdf) adresinden alınmıştır.
- Gedik, H.(2010). Güncel olayların kullanımında ilköğretim sosyal bilgiler dersinde kullanımı ve öğrenci görüşleri. [Elektronik Versiyonu]. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, **11**(2), 97-118. İnternet'ten 28.12.2015 tarihinde (http://kefad.ahievran.edu.tr/archieve/pdfler/Cilt11Sayi2/JKEF_11_2_2010_97-118.pdf) adresinden alınmıştır.
- Haris, J., (2011). (çeviren; Özmete, E.), *Sürdürülebilir kalkınmanın temel prensipleri* [Elektronik Versiyonu]. İnternet'ten 30.05.2016 tarihinde (<http://www.sdergi.hacettepe.edu.tr/makaleler/EmineOzmet2eviri.pdf>) adresinden alınmıştır.
- Hoşgörür, V. ve Gezgın, G. (2005). Ekonomik ve sosyal kalkınmada eğitim. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, **2**(1), 2-12.
- Inacion, R. B. (2015). *21st Century skills in teaching economics: K to 12 spiral instructional modelling (SIM) in the Philippines*. Asia Pacific Journal of Education, Arts and Sciences. **2**(4) (Part II), 1-12.
- Kaya, M.F. ve Tomal, N.(2011). Sosyal bilgiler dersi öğretim programının sürdürülebilir kalkınma eğitimi açısından incelenmesi. [Elektronik Versiyonu]. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, **1**(2), 49-65. İnternet'ten 16.01.2016 tarihinde [http://ebad-jesr.com/images/MAKALE_ARSIV/C1_S2makaleler/1%20\(2\)%20-%204.pdf](http://ebad-jesr.com/images/MAKALE_ARSIV/C1_S2makaleler/1%20(2)%20-%204.pdf) adresinden alınmıştır.
- Keçe, M. ve Mery, Z. (2011). İlköğretim sosyal bilgiler kazanımlarının sosyal bilimler disiplinlerine göre ve disiplinlerarası anlayışı uygunluğunun belirlenmesi. [Elektronik Versiyonu]. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, **8**(1), s.s. 110-139. İnternet'ten 28.12.2015 tarihinde (http://efdergi.yyu.edu.tr/makaleler/cilt_viii/sbeyuefd02102011y.pdf) adresinden alınmıştır.
- Kılıçoğlu, G. ve Akhan, N. E. (2014). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ekonomi kavramlarını anlama düzeyleri. [Elektronik Versiyonu]. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, **13**(51), 209-

225. İnternet'ten 29.12.2015 tarihinde (<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/esosder/article/view/5000075337>) adresinden alınmıştır.

Öztürk, C. (2012). *Sosyal Bilgiler Öğretimi: demokratik vatandaşlık eğitimi*. Ankara:Pegem A.

Pavlova, M. (2013). Teaching and learning for sustainable development: ESD research in technology education. *International Journal of Technology Design Education*. (23), 733-748.

Rubin; H.J. ve Rubin, I.S. (1995). *Qualitative interviewing*. London: Sage Publications.

Siraj-Blatchford, J., Smith, K. C. ve Pramling Samuelsson, I. (2010). *Education for sustainable development in the early years*. World Organisation for Early Childhood Education. İnternet'ten 19.12.2016 tarihinde <http://www.omep2010.org> adresinden alınmıştır.

Süntar Akhan, N.E.(2010). İlköğretim sosyal bilgiler öğrencilerinde ekonomi okuryazarlığının durumu ve geliştirilmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

TDK. (2015). *Türkçe Sözlük*. [Elektronik Versiyonu]. İnternet'ten 28.12.2016 tarihinde http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.566fd6327b1385.75399988 adresinden alınmıştır.

Tutar, F. (2011). Türkiye'de sürdürülebilir kalkınma bağlamında çevre, kalkınma ve ticaret. *Mevzuat Dergisi*, (166). İnternet'ten 30.05.2016 tarihinde (<http://www.mevzuatdergisi.com/2011/10a/01.htm>) adresinden alınmıştır.

Extended Abstract

Introduction

This study aims to identify teachers' viewpoints on how and for which aims current events could be used to teach topics related to economy and sustainable development in social studies course. As it is very well known, the current social studies curriculum asserts that it blends three main approaches to social studies into one pot and adopts them as its educational perspective. Additionally, the aims and objectives of teaching social studies, and the structure and content located in the social studies curriculum strengthen the validity of the above assertion. In other words, the curriculum gives place to the above-mentioned three approaches, though not blending them equally. One of the above given approaches, social studies as social sciences, foresees the development of students' understanding and comprehension of social sciences by means of introducing them a combined and integrated version of knowledge or information selected from the contents of various social science disciplines. Economy is one of those social sciences included into the social studies curriculum. In order to develop students awareness and sensitivity of economical dimensions of their daily lives, the curriculum aims to teach particular topics or concepts directly related to economy, such as needs, money, goods, services, industry,

production, consumption, sources, income, spending, budget, importing, exporting, development and sustainable development. Being one of the above mentioned concepts, sustainable development could be described as implementing economical activities or development attempts aiming to meet the current needs while not causing or constituting any impediment for the next generations to meet their needs. As a result, one reason for including topics taken from economy in social studies is to teach students the concept of sustainable development and enable them to develop an awareness or sensitivity in relation with this concept. Social studies education also proposes to provide students with the awareness and sensitivity towards the events occurring in their immediate environment, in the society they belong to and in the world. It has been proven that utilising current events, news or developments in teaching of social studies lessons helps students make sense of the course content and increase the durability of learning outcomes in their memories. The aims of the current study are two-fold. One is to find out whether teachers utilise current events in teaching of social studies courses. The second aim is to reveal how and for which purposes teachers utilise current events in social studies teaching, and if they do so to put

forward their viewpoints and suggestions on the relevant issues.

Method

Adopting a qualitative approach, this study was designed to find out social studies teachers' experiences, viewpoints and suggestions on using current events to teach topics related to economy and sustainable development in social studies lessons. It utilises a semi-structured interview protocol as its data collection tool to reveal teachers' experiences and viewpoints. The study group is formed of 13 social studies teachers working at various public middle schools in Aydın and Uşak provinces on the basis of accessibility and willingness. The interview data collected from the above-mentioned study group were transcribed, descriptively analysed and interpreted after then.

Findings

The findings reveal that social studies teachers give importance to the topics of economy and sustainable development, and try to utilise current events in their teaching practices. However, some participants believe that because their students are quite young and do not have any previous learning experience

on most of the concepts and topics related to the issues of economy and sustainable development, they cannot properly grasp the required knowledge, understanding and skills. While teaching those topics, most of the participating teachers have been trying to utilise the current events in various forms. For this purpose, teachers prepare tasks for their students, including doing interviews with their parents or the representatives of the non-governmental organisations, observing the consumption of Brad in their own homes, examining public service broadcasting on Tvs, generating mottos, participating in activities of environmental cleaning and tree planting.

Discussion

It has been found out that the findings of the current study coincide with the results of the some studies in the relevant literature. The current study also suggest that the place of the mentioned topics in the curriculum should be broadened.

Sanat Eğitiminde Mekân Kavramının Teknolojik Gelişmelerle Sanatçıların Yapıtlarındaki Başkalaşımı

Aylin BEYOĞLU**

Öz

Sanat eğitimi okul öncesi dönemden itibaren eğitim programlarının her aşamasında yer verilmesi gereken geniş kapsamlı bir eğitimidir. Diğer bilim dallarıyla ilişkili olan sanat eğitimi, çağımızın her alanında olduğu gibi çağdaş sanat anlayışı içerisinde de bilim ve teknolojiye yer vererek yeni oluşumların gerçekleştirildiği önemli bir eğitim alanı olma özelliğini taşımaktadır. Bu eğitim süreci içerisinde mekân kavramı, bireye algılama bakımından yaşadığı ortamı ve bulunduğu çevre olgusunu anımsattığı için iç dünyanın dış dünyayla ilişkisini sorgulatan bir kavramdır.

Bu araştırmada, sanat eğitiminde mekân kavramını ve mekânın teknolojik gelişmelerle sanatçıların yapıtlarındaki başkalaşımını sanatçıların yapıtları doğrultusunda incelemek araştırmamızın temel amacını oluşturmaktadır. Araştırmada, teknolojik gelişmelerin sonucu fotoğrafın keşfiyle ortaya çıkan endüstriyel ve teknik yenilikler; Pop Art, Op Art ve Kinetik Art, Performans Sanatı, Enstalasyon, Video Sanatı, Dijital Teknoloji ve İnternet gibi elektronik teknolojilerin getirdiği yeniliklerle sanatçıların yapıtlarındaki mekânın başkalaşımı incelenmiştir. Araştırma ile elde edilen veriler, sanat eğitiminde mekân kavramının kazanılması ve bireyin teknolojik gelişmelerle teknolojik olanaklardan yararlanma, düşünme, araştırma, yorumlama ve uygulama yapabilmesi açısından önem taşımaktadır.

Anahtar Sözcükler: *Sanat, Sanat Eğitimi, Mekân, Teknoloji, Enstalasyon, Op Art.*

Transformation of Location in Artists' Works Through Technological Developments as a Concept in Art Education

Abstract

Art education is a comprehensive education that must be present in every phase of educational programs starting from pre-school education. Affiliated with other disciplines, art education is an important discipline producing new formations by accommodating science and technology within the contemporary science concept, as in any other field. The concept of location within the educational process reminds the feature of physical environment by the individual's perception, thus leads to questioning the relationship between the inner world and the outer world.

The research focuses on the transformation of location in artists' works with the innovations that have been triggered by electronic technologies such as industrial and technical advancements, Pop Art, Op Art and Kinetic Art, Performance Art, Installation, Video Art, Digital Technology and Internet since the milestone of the invention of photography through technological advancements. The data gathered in this research are significant for attaining the concept of location in art education and allowing individuals to benefit from technological advancements, critical thinking, interpreting and application.

Keywords: *Art, Art Education, Location, Technology, Installation, Op Art.*

Bu makale 8-10 Haziran 2015 tarihleri arasında 2. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi (EJER)'inde sözlü olarak sunulan bildirinin genişletilmiş halidir. Makalenin genişletilmiş hali dikkate alınarak başlıkta değişiklik yapılmıştır.

** Arş. Gör. Dr., Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı, Edirne.
E-posta: aylinbeyoglu@trakya.edu.tr

Giriş

Günümüzde eğitim kurumlarında sanat eğitimcisi ya da sanatçı yetiştirilirken sanat eğitimini içeren derslerde eser incelemeyle birlikte mekân kavramının irdelenmesi sanat eğitiminde hissedilen bir ihtiyaç doğrultusunda katkı sağlayacaktır. Sanat eğitiminde mekân kavramı, resimsel anlamda mekânı oluşturan temel faktörleri ve elemanları içerisine dâhil ettiğinden bireyin mekân kavramını eğitim sürecinde kazanması önem taşımaktadır. Sanat yapıtını ele alırken bireyin, resmin temel elemanları ve faktörleri diyebileceğimiz mekânı oluşturan elemanları ve faktörleri göz ardı etmemesi gerekmektedir. Sanat eğitimcisi ya da sanatçı olma yolunda ilerleyen bireyin çalışmalarındaki mekân kavramıyla ilgili ihtiyacın giderilmesi açısından sanat eğitimi derslerinde bu kavrama ağırlık verilebilir. Sanat eğitimi alan bireye, geleneksel yöntemlerin dışında teknolojik gelişmelerin eğitime sağlayacağı katkıdan faydalanabileceği de gösterilmelidir. Bireyin bir yapıtın mekânını ele alırken onu yapıt içerisindeki diğer elemanlarla ve ayrıca diğer sanat akımlarıyla teknolojinin yarattığı olumlu ya da olumsuz yönlerle karşılaştırarak ele alması bireye, mekânın kavranması konusunda katkı sağlayacaktır. Bunun yanı sıra, sanat eğitimi derslerinde günümüz sanatçılarındaki mekân kavramına ağırlık verilerek bireye görsel açıdan zenginlik sağlayabilir.

Fotoğraf ve fotoğrafın farklı tekniklerle sanatçıların yapıtlarında kullanılarak yapıtların değişime uğraması mekânlar içerisinde farklı algılama boyutlarına ve yorumlama biçimlerine neden olmuştur. Mekânın nesnel varlığını oluşturan üç boyutunun ötesinde, duyularla tanımlanmaya başlandığı andan itibaren mekânsal algı devreye girmektedir. Bireyin mekânda yaşamını sürdürmesindeki temel etken mekânı algılamasıdır. Mekânsal ilişkilerin anlaşılması için, öncelikle mekânın nasıl algılandığının açıklanması gerekmektedir. Mekânın algılanması, bilinmesi ve değerlendirilmesinin sürekliliği, çevrenin duyu organları ile hissedilmesi, mekânın algılanma biçiminin anlaşılması ve mekânın niteliklerinin tanınması sonucunda seçim yapma ve karar verme sürecidir (Rapoport, 1997).

Sanatçıların yapıtlarındaki mekânlarda ve mekânla bütünleşen yapıtlarda fotoğrafa oldukça ağırlık verilmiştir. Bu süreçte üretilen yapıtlar teknolojinin ilerlemesiyle yeni tasarlanan mekânlarda sergilenmiş ve bazı mekânlara izleyicide dâhil edilerek mekân ve alıcı ilişkisi kurulmuştur. Böylelikle geleneksel mekân ve sergileme biçimlerinden uzaklaşarak izleyici mekânda yani sanat yapıtı içerisinde konumlandırılmıştır. Modernizm ve Modernizm sonrasında sanat yapıtlarının mekânlarında teknolojinin kaynaklık ettiği açıkça gözlenebilen değişimler, bireye hangi yapıt örnekleriyle nasıl vurgulanabilir? Mekân içerisinde yer alan fotoğraflar, fotomontajlar, floresanlar, videolar, bilgisayarlar ve lazer ışınları gibi teknolojinin ilerlemesiyle üretilen yapıtların örnekleri mekân kavramı açısından birey tarafından nasıl karşılaştırılabilir? Teknolojik gelişmelerin etkisiyle bilgiye dayalı olarak sanatçıların yarattıkları mekânın ele alındığı yapıtlar ve mekânla ilgili sanatsal uygulamalar bireye nasıl özümsetilebilir? söz konusu soruların incelenmesi problem durumunu teşkil etmektedir. Bu araştırmada, sanat eğitiminde mekân kavramını ve mekânın teknolojik gelişmelerle sanatçıların yapıtlarındaki başkalaşımını sanatçıların yapıtları doğrultusunda incelemek araştırmanın temel amacını oluşturmaktadır.

Yöntem

Araştırmada; sanat eğitimi, mekân kavramı, teknoloji, Pop Art, Op Art ve Kinetik Art, Performans Sanatı, Enstalasyon Sanatı, Video Sanatı, Dijital Sanat ve sanatçıların yapıtları ile ilgili literatür taraması yapılmıştır. Çağdaş ve güncel sanat akımları irdelenerek Richard Hamilton, Yaacov Agam, Anish Kapoor, Robert Smithson, Yannis Kounellis, Bruce Nauman vb. sanatçıların yapıtlarından konuya uygun örnekler seçilmiştir. Araştırma doğrultusunda incelenen mekân kavramı hem sanatçıların yapıtlarındaki mekân hem de yapıtın bulunduğu mekândaki konumu ile ele alınmış ve buna göre mekânın başkalaşımı değerlendirilmiştir. Bu araştırma betimsel tarama modeli ile desenlenmiştir. Araştırma doğrultusunda ulusal ve uluslararası düzeyde yazılmış kitaplar, dergiler, makaleler, web sayfaları, kataloglar, broşürler, yüksek lisans, sanatta yeterlilik ve doktora tezleri

incelenmiştir. Araştırma; konu açısından, sanat eğitimi, mekân kavramı, teknoloji, yapıtlarında teknolojik gelişmeleri kullanan çağdaş ve güncel sanatın sanatçılardan mekân kavramı araştırmasına uygun örnek temsilciler ile sınırlandırılmıştır.

Bulgular

Matbanın icadı, elektriğin bulunması ile birlikte gelişen teknolojiler ve sanatçıların saray veya siparişlere bağlı çalışmalar yapmaktan çıkıp özgürleştiği süreç sonrasında Camera Obscura'nın elde ettiği görüntülerin ilk olarak Joseph Nicephore Niépce tarafından bir yüzeye sabitlenmesi (Langford, 1997, s. 3) resim sanatında, amaçlar ve yöntemler açısından yeni değerlendirmeleri ve düşünceleri gerektirmiştir. Fotoğrafın keşfi bir devrim yaratmış, teknolojik açıdan yaşanan bu gelişme birçok ressam ve heykeltıraşın fotoğraftan ve gerçekliğinden faydalanmasına sebep olmuştur. Benjamin, fotoğrafçılığı, geçtiğimiz yüzyılın sonunda kültürün yeniden üretimi ve yayılması bağlamında ortaya çıkan kitle iletişimin bir aracı olarak değerlendirmiştir (Sağlamtimur, 2013, s. 237). Bunun yanı sıra ressamlar ve heykeltıraşların mesleğini kaybetme endişesine düşmesi ve fotoğraftan birçok baskı yapılarak sanat yapıtının tek olma özelliğini yok ettiği düşüncesi birçok tartışmalara neden olmuştur. Oskay (2014, s. 26-27) konu ile ilgili düşüncesini şu şekilde belirtmiştir:

Fotoğrafın, gelişen teknolojiyle birlikte yaygınlaşmasıyla, kitleler tarafından çok fazla vasıf gerektirmeden, sıradan insanlar tarafından da aslının aynısı görüntü üretimi, seri üretime benzer bir hal alarak beraberinde sanatçının el emeğiyle üretimini yaptığı resim sanatının belgeleme özelliğini tamamen yitirmesine yol açmıştır. Ressamlar yeni çalışma alanlarını, fotoğrafın giremeyeceği alanlara yönlendirmeye çaba sarf ederken, aktarılan gerçeklik artık doğanın gerçekliği değil sanatçının gerçekliği olmaktadır.

19. yüzyıl'ın ikinci yarısında Barbizon Ekolü Sanatçılarının dış mekânlara çıkarak an'ın resmini yapmaları izlenimci sanatçıları etkilemiş, sanatçıların atölyelerini terk ederek

hem doğa, hem de kent görünümünden oluşan dış mekânları resimlerinde ele almalarını sağlamıştır. Sanatçıların dış mekân kavramı, temsil edilişi bakımından farklılıklar göstererek, farklı niteliklere bürünmüştür. Sanatçılar dış mekânları ve doğa güzelliklerini, hem duyuyla hem de düşünce boyutuyla ele almaya başlarken, akıl güçlü biçimde etkin olmuştur. Sanatçılar eserlerinde fotoğrafın sunduğu olanakları değerlendirmiş, geleneksel resim anlayışından uzaklaşarak kendi resimlerini yaratma çabasıyla, özellikle modellerine bağlı kalmamak açısından bu yenilikten faydalanmışlardır. İzlenimci sanatçılar, geometrik kurallara bağlı perspektif kullanmak yerine, boşluk ve hacim duygusunu doğal ışığın yarattığı dereceli tonlar ve renkle ufka uzanan doğal mekânları resmetmişlerdir.

Teknoloji ilerledikçe sanat alanında da yenilikler kendini göstermeye devam etmiştir. Endüstri alanında yapılan değişikliklerle kaşık, çatal, cam, ayna duvar kâğıdı v.b. nesnelere kendileri, sanatta farklı bir boyutla ele alınmış, sanatçılar tarafından eserin bir elemanı olarak değerlendirilmiştir. Kübizm' de de bu şekilde kullanılan nesnelere amaç, nesnelere taklit etmek yerine, onun gerçeğini aktarabilmek olmuştur. Kübizm' le, nesnelere ve mekân parçalanarak, çok yüzeyli biçimler mekânla özdeşleşmiştir. İlk kez Kübizmde kullanılan kolaj tekniğiyle sanat eserine yapıştırılan nesnelere, daha sonra diğer sanat akımlarında da farklı şekillerde kullanılmıştır. Kübizm, geleneksel perspektif, ışık- gölge kullanımına ve sanatı doğanın taklit edilmesi olarak gören kuramlara karşı çıkmış, doğadaki biçim, doku, renk ve mekânları taklit etmek yerine, kübist formlarla parçaladıkları nesnelere, çeşitli yönlerden aynı anda algılanabilecek biçimde yan yana getirerek yeni bir gerçeklik yaratmıştır.

20. yüzyılla birlikte sanayi ve teknoloji alanında yapılan icatlar sanatçılara yeni olanaklar sunmuş, mekânın algılanma biçimlerini de değiştirmiştir. Hız, enerji ve hareketi resimlerine konu alan Fütürist sanatçılar, fotoğraf makinesinin pozlama özelliğini kullanarak, yakaladıkları anlık hareketleri mekâna dâhil etme isteğiyle tuvale aktarmışlardır. Sanatçılar eserlerinde mekânları, hareketi vurgulamak için aynı formu tekrar tekrar kullandıkları bir düzenle dinamizmi süreklilik yaratarak

betimlemişlerdir. Sanatçıların eserlerinde yer alan nesnelere ve figürler hareket duygusuyla, yaratılan mekân tarafından kuşatılmıştır.

Fütürizm Akımı ile sanat türlerinden esinlenen sanatçılar, yapıtlarıyla zamanın sanatsal ve kültürel değerlerini Dadaizm Akımı'yla sorgulamaya başlamışlardır. Dadacılar göre sanat algımız sadece nesnenin kendisinden değil, sergilendiği mekândan da kaynaklanmaktadır (Eczacıbaşı Sanat Ansiklopedisi, 1997). Amerika'da Pop Sanatı ve Kavramsal Sanat Akımlarında etkili olan Henri Robert Duchamp'ın *R. Mutt* takma adıyla imzaladığı pisuarı, sıradan hazır nesnenin alışılmış ortamından çıkarılarak sanat eseri olması ve bir sanat mekânında sergilemesi mekânında sanatçılar tarafından sorgulanmasına yol açmıştır. Sanatçının pisuarı, sanat mekânında yeniden kimlik kazanmıştır.

Diğer sanat akımları paralelinde, 1910' larda İtalya'da *Metafizik Resim Akımı* ortaya çıkmıştır. Akımın sanatçılarından, De Chirico, nesnelere ve mekânları alışılmış olanın dışında ele almıştır. Sanatçı resimlerinde Metafizik bir dünya kurgulamış, yarattığı ışık-gölge zıtlığıyla, boşluk ve yokluk duygusuyla mekânlarını vurgulamıştır. Sanatçının resimlerinde, figürler diğer figürlerle bağlantılı olmadan, fantastik mimari yapıların yer aldığı mekânların içerisinde oluşturulmuştur.

Bir diğer sanat akımı Gerçeküstücülük ise, daha önceleri ihmal edilmiş bir takım çağrışımların biçimlerinin olağanüstü gerçekliğine, rüyaların mutlak kudretine, tarafsız düşünce oyunlarına yönelik inancı esas almaktadır. Estetik veya ahlaki kaygılardan muaf olarak, mantık tarafından uygulanan hiçbir kontrolün geçerli olmadığı, düşüncenin dikte edildiği düzlemdir. Gerçeküstücülük, "*Hayatın ve ölümün, gerçeğin ve hayalin, iletişimin ve iletişimsizliğin, yukarı'nın ve aşağı'nın artık zıt ve çelişkili olarak düşünülmediği*" bir bakış açısına sahip olduğunu iddia etmektedir (Eco, 2009, s. 380). Resimde mekân kavramı Gerçeküstücü sanatçıların resimlerinde yanılısamaya bağlı yaratılarak, mekânın farklı şekillerde algılanmasına sebep olmuştur. Ayrıca sanatçılar resimlerinde birden fazla mekânın, tek bir görüntüde ele alındığı mekânlara da yer vermiştir.

1960'larda Pop Art, Op Art ve Yeni Gerçekçilik gibi akımlarla ortaya çıkan *resimsel olmayan* tavrın 1960 sonrası sanat eğilimlerine egemen olduğu bu dönem sanatında belirleyici rol oynadığı açıkça görülmektedir. TV, reklam, çizgi film, sinema v.b. iletişim araçlarının çağdaş gerçekliğinin bilincine varan genç sanatçılar eğer istedikleri yaşamın içinde olmasa, ifade aracı olarak kitle iletişiminde kullanılan klişeleri ve imgeleri kullanmaları gerektiğine karar vermişlerdir (Germaner, 1997). Akımın sanatçıları arasında; Richard Hamilton, Roy Lichtenstein, Robert Rauschenberg, Jasper Johns, James Rosenquist, Claus Oldenburg, Andy Warhol gibi sanatçılar yer almaktadır.

Resim 1: Richard Hamilton, "Günümüzün Evlerini Bu Kadar Farklı ve Çekici Yapan Nedir?"



(Just what is that makes today's homes so different, so appealing?), 1956, kağıt üzerine kolaj, 25 x 22.5 cm, Kunsthalle, (Dr. Georg Zundel'in koleksiyonu). Tübingen (Charles, Manca, McShane, Wigal, 2012).

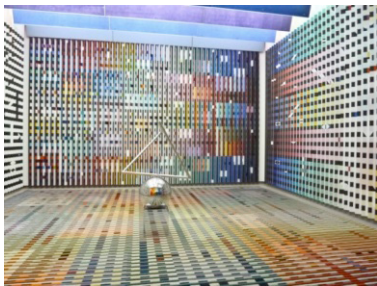
Sanatçı, Resim 1'deki kolaj çalışmasını, White Chapel Gallery'de açılan İşte, Yarın konulu serginin afişi olarak tasarlamıştır. Bu sergi *Bağımsızlar Grubu'nun* açtığı, Pop Sanat çalışmalarının sunulduğu ilk sergi olmuş ve yapıtın merkezinde yer alan vücut geliştirmiş erkek figürü ve cinsel organını kapatan üzerinde *POP* yazılı bir lollipop şekeri ile *POP* kelimesi sanatçının bu eserinde ilk kez kullanılmıştır. Sanatçı yapıtında bir iç mekâna, gazete ve dergilerden kestiği fotoğraflara ve reklâm afişlerine yer vermiştir. Sanatçı, eserin genel ifadesinde, iğneleyici, eleştirel ve alaycı bir ifadeyi tercih etmiştir. Hamilton, eserinde tüketim kültürünün materyallerini kullanmış, o dönem insanının sıklıkla kullandığı ya da özendiği günlük yaşamı kolaylaştıran materyalleri kullanarak tüketim kültürüne

gönderme yapmıştır. Sanatçının eserindeki iç mekân, hazır imgelerin kesilip yapıştırılmasıyla kolaj tekniğiyle oluşturularak derinlik kazanmıştır.

Kolaj tekniği, geleneksel sanatın sınırlarına bağlı kalmak yerine, sanatı özgür ve yenilikçi kılarak, her tekniğin uygulamada rahatlıkla kullanılmasını sağlaması açısından büyük önem taşımaktadır (Ögel, 1977, s. 33). Sanat eğitiminde kolaj tekniği ile yapılan eserlerdeki mekân kavramının incelenmesi, hem bireysel hem de grup çalışmalarında bireye teorik ve uygulamalı olarak katkı sağlayabilir. Sanat eğitimi alan birey kolaj tekniğini, farklı tekniklerle ve farklı malzemelerle birlikte uygulayabileceği için belli bir kalıp içerisinden çıkararak, mekânın temel elemanlarını farklı bir bakış açısıyla görebilir.

Yine Pop Art ile aynı yıllarda gündeme gelen, bireye sanat eğitiminde farklı bir bakış açısı sağlayabilecek ve onu düşünmeye sevk edecek diğer bir çalışma Yves Klein'in, Nisan 1958'de Paris'te Iris Clair Galerisi'nin iç mekânında *boşluğu* sergilemesi olabilir. Sanatçının sergisinde duvarlarda, yerde, tüm mekânda boşluktan başka hiçbir şey yoktur. Burada sanatçı ham gerçeği özgürce kullanmıştır. 1960 yılı Ekim ayında da Arman aynı galerinin iç mekânında *dolu* yu göstererek sanatçıya yanıt vermektedir. Arman'ın sergisinde galeriye nesnelere yığılmasıyla mekân kullanılmaz olmuştur. Sanatçılar bu çalışmalarıyla Yeni Gerçekçilik'in oluşumundan önce sanatın bu yeni tanımına katkı bulunmuşlardır (Germaner, 1997).

Resim 2: Yaacov Agam, "Agam Salonu", 1972, karışık teknik, 470x548x622 cm, Pompidou Kültür Merkezi, Paris, Fransa (Selvi, 2010).



Op Art sanatçıları arasında yer alan Yaacov Agam Resim 2'deki Elysee Sarayı'ndaki enstalasyonunu Başkan Georges Pompidou için yapmıştır. Mekânın duvarları değişen imgelerle dolu polimorfik duvar resimlerinden oluşur-

ken, tavanı ve zemininde yer alan halı kinetiktir. Sahne izleyicinin konumuna ve bakış açısına göre değişmektedir (Selvi, 2010). Agam, farklı renklerde çubuklarla oluşturduğu yapıtlarında, izleyicinin yer değiştirmesine göre kromatik düzenleri değişen mekân tasarımları geliştirmiştir (Germaner, 1997). Sanatçının eserinde sanat yapıtı mekânla bütünleşmiş, mekân sanat yapıtına dönüşmüştür.

Yaacov Agam'ın değişen imgelerle dolu polimorfik duvar resimlerinden oluşan bu eser örneği sanat eğitimi alan birey açısından mekân kavramında yanılısamayı ön plana çıkaracak bir örnektir. Bireye, optik etkiler yaratarak algıya dayalı bir çeşit titreşimlerle görsel yanılısamalar sunan ve bireyin eser ile etkileşim kurarak bütünleşmesine olanak sağlayan bir eser olması açısından önem taşımaktadır. Ayrıca bireyin yer değiştirmesine bağlı olarak kromatik düzenleri değişen bir mekân tasarımı olması da bireye, mekân kavramı konusunda farklı bir bakış açısı sağlayabilir.

Bir diğer sanat yapıtı örneğini incelemeyen önce sanat yapıtının mekânla doğrudan ilişkilendirilerek mekânın yapıta, yapıtın mekâna bir anlam yüklediği Minimal Sanat'ı ele alırsak; "*Minimalizm, mekânın fiziksel boşluğunu sanat yapıtından ayrılmaz bir öge haline getirerek ne resim ne heykel olan yeni bir sanatsal pratiği gündeme getirmiştir.*" (Antmen, 2002a, s. 204). İlk kez 1961'de Richard Wolheim tarafından içeriği en aza indirgenmiş sanat için kullanılmış olan Donald Judd, Robert Morris, Sol LeWitt, Stella, Dan Flavin ve Carl Andre gibi sanatçıların düzenlediği sergiler ile tanınmaya başlayan *Minimal Sanat* terimi, giderek çoğunlukla üç boyutlu yapıtlar, heykeller için kullanılmıştır. Ancak, 1960'lardan başlayarak Amerika'da yaygınlaşan sanat anlayışının kapsamındaki resmi de tanımlamaktadır (Eczacıbaşı *Sanat Ansiklopedisi*, 1998).

Amerikalı Minimalist sanatçı Dan Flavin'in Flavin'in, ışığın içinde bulunduğu mekânı değiştirebilme yetisini fark etmesi ve ilk defa 1957'de tek renkli tuvallerinin üzerine lambalar yerleştirmesiyle ışık, bir *hammadde* olarak sanatın diline girmiştir (Şenergüç, 2006). Sanatçı, mekânı strüktüre etmek için farklı boyutlarda ve farklı renklerde neon lambalarıyla çalışmaktadır. Sanatçı bunlarla mekânın sınırlarını belirler, mekânı örgütler

ya da mekân içinde görsel bir olgu yaratır. Teknoloji ürünü hazır yapım malzemesiyle kendisini sınırlayan Flavin, lambaları yerleştirmeyi uzmanlarına bırakarak kendisi geri planda kalmaktadır (Germaner, 1997).

Minimalist heykel çalışmaları yapan Anish Kapoor, formlarla değil, etkileşim ve deneyimlerle ilgili heykeller yapmaktadır. Sanatçının heykellerini genellikle yansımaları yüzeyler üzerine gerçekleştirerek iç ve dış bükey yansımalara oluşturmaktadır. Sanatçı için mekân büyük önem taşımaktadır. Sanatçı mekân hakkındaki düşüncelerini şu şekilde belirtmiştir:

Tek gerçek nitelik mekândır. Mekânın, bilim kurgu dışında hiç bir öyküsü yoktur...Eserlerdeki en önemli şey mekân fikridir. Alışılmışın dışında orijinal olanı çağrıştıran. Orijinallik demekle ilk olmanın anlamına geliyor, oraya mahsus olması çok önemli ve kişinin genel olarak değil de mekâna göre oluşturması önemli. Eserlerin çoğu bir yerden geçiş olarak düşünüyorum, geçişle ilgili olarak ve yerin gerekliliği ile ilgili (Crone, Stosch, 2008, s. 38).

Resim 3: Anish Kapoor, " S Kıvrımı", 2006, cilalanmış çelik, 217x975x122 cm, Pegen Projeleri, Los Angeles, ABD (Haydaroğlu, 1997)



Sanatçı, Resim 3'teki eserinde S şeklindeki iç bükey ve dış bükey yüzeyleri duvarın çevresindeki boşluğu deforme bir şekilde yansıtmaktadır. Bu etki nesneyi maddesel olmaktan çıkarıp bakan kişiyle arasındaki bağı koparmaktadır (Selvi, 2010). Sanatçı eserini bir iç mekân içerisine yerleştirerek mekânı ve boşluğu değerlendirmiştir. Cilalanmış çelikten oluşturduğu eserinde ayna görüntüsünün yansımasını değerlendirmiştir.

Yine Minimalist Sanat içerisinde yer alan Land Art'ta yeryüzü; eskiden, temsil eden ve edilen şeylere bir mekân olarak ele alındığı

için her zaman ikinci planda kalmıştır. Land Art sanatçıları içinse temsil eden ve edilenin tamamen kendisi olarak algılanmaktadır (Yılmaz, 2006). Sanatçılar, yer yüzeyinin büyük parçalarından oluşan mekânları yeniden düzenlemiştir. Sonsuz olan boşluğu veya alanı eserleriyle sınırlandırmışlar ve mekânı genişletmişlerdir. Land Art ile mekân, doğa ile her türlü nitelik bakımından aynı olmuştur. Mekânı doğa ile özdeşleştiren Land Art akımı temsilcileri arasında; Robert Smithson, Michael Heizer, Robert Morris, Walter De Maria, Nancy Holt, Alice Aycock, Mary Miss, Dennis Oppenheim, Jan Dibbets, Richard Long, Hamish Fulton, Andy Goldsworthy, Christo ve Jeanne-Claude gibi sanatçılar yer almıştır.

Resim 4: Robert Smithson, "Spiral Jetty", 1970, kaya, su, kum ve toprak, 1500' uzunluk and 15' genişlik, Great Salt Lake, Utah, ABD (<http://imgkid.com>).



Land Art eğiliminin önemli temsilcilerinden biri olan Robert Smithson, Resim 4'te görüldüğü gibi karadan gölün merkezine doğru gelen, kaya, kum ve toprak kullanarak sarmal şeklinde bir mekân oluşturmuştur. Mekân içerisinde suyun yükselip alçalmasıyla oluşan derinlikle suyun renginde de değişiklikler meydana gelmiştir. Sanatçı, eskiden petrol çıkartmak için kullanılmış bir bölge olan Utah'taki bu büyük tuzlu göle pembe rengi veren mikroorganizmaların olduğunu öğrenmiş ve dikkati çekmek için bu çalışmayı gerçekleştirmiştir (Turani, 2012). Dalgakıranın sarmal biçimi, gölün merkezinde bulunduğu söylenen efsanevi burgaca göndermede bulunmaktadır. Smithson çalışmasında, çöp kamyonları kiralarak yaklaşık yedi bin ton toprak kullanmıştır. 1,45 km uzunluğundaki dalgakıranı, özellikle endüstriyel bir bölgede inşa eden sanatçı, insanın doğayla ilişkisine dikkat çekmek istemiştir. Yapıtlarında doğal yaşam-ölüm döngüsünü işlemiştir. Land Art örneklerini sanatçı, mekân ve mekân dışı olmak üzere ikiye ayırmıştır (Antmen,

2010b). Sanatçı, sanat malzemesi olarak, galeri içine alınamayacak kadar büyük ya da satılamayacak bir nesneye dönüştürdüğü mekânları kullanmıştır (Atakan, 2008).

Sanat eğitiminde mekân kavramı göz önüne alındığında, Land Art sanatçıları tarafından doğaya ve çevreye yapılan müdahalelerin incelenmesi, bireyin doğayı ve mekânı yepyeni bir bakış açısıyla görmesine katkı sağlayabileceği gibi bu çalışmaların projeye dayalı olmasının da bireyi araştırmaya yönlendirebileceği düşünülmektedir. Ayrıca, bireyin duyarlılıklarını artıracığı, yaratıcılıklarını geliştireceği düşünülmektedir. Geleneksel anlayışlardan ve tekniklerden sıyrılan Land Art sanat eğitiminde bireye, sanata dair sınırların aşılmasında katkı sağlayacak bir süreç olarak görülebilir.

Land Art, Happenings, Minimalizm, Enstalasyon, Pop Art, Fluxus-Performance-Yoksul Sanat-Vücut Sanatı, Video Art gibi eylem ve uygulamaların bazıları Kavramsal Sanat anlayışının temelini oluştururken bazıları da Kavramsal Sanat'la aynı dönemde ve daha sonrasında varlığını sürdürmeye devam etmiştir. Kavramsal Sanat 1960' lı yılların sonlarında geniş anlamdaki sanat fikrine, sanatı özel bir nesne ve özel bir yerle sınırlanamayacağı fikrini getirmiştir (Lynton, 2009). Kavramsal sanat, *Fikirler Sanatı* olarak da adlandırılmaktadır. Kavramsal Sanat metin ile ilişkilidir ve öncelik kavramdadır.

Resim 5: Joseph Beuys, "Kötü durum" (Plight), 1958-1985. Keçe, piyano, kara tahta ve termometreli heykel ve çevre düzenlemesi. Londra, Anthony d'Offay Galerisi (Lynton, 2009).



Joseph BEUYS (1921-1986), "Plight", 1958-1985
Installation, 43 éléments en feutre gris de 5 rouleaux chacun, piano à queue,
tableau noir, thermomètre, 310 x 890 x 1 815 cm, CGP

Alman sanatçı Beuys'un Resim 5'teki *Kötü durum* isimli çalışmasını düzenlediği iki ayrı mekân, kül rengi keçe rulolarıyla kaplanmış olup; üzerinde bir karatahtayla bir termometre bulunan bir piyano yer almaktadır. Keçe kaplı duvarlar, mekâna belli bir ağırlıklılık vermiş, ayrıca sıcaklık, korunmuşluk ve Londra merkezinden gelen gürültüye karşı bir yalıtım oluşturmaktadır. Kapalı piyano, boş karatahta, kimin için ne ölçtüğü bilinmeyen termometre de insanların özlemleriyle yeteneklerini ve bunların baskı altına alınışını dile getirmektedir (Lynton, 2009). Beuys, çalışmasında galerideki gerçek bir mekânı kurgulayarak çok önem verdiği keçeleri tekrarlar halinde mekânın yan yüzeylerine iki sıra halinde yerleştirmiştir. Sanatın başka bir nesnesi olan piyanoyla yine kendi kurguladığı mekânı bütünleştirmiştir. Hayatını kurtaran keçelerle yaşamın canlılığını vurgulayan Beuys, günlük yaşamdaki bir mekânı sanatsal bir öge olarak izleyiciye sunmaktadır.

Beuys'un da kavramları temel alarak içerisinde yer aldığı Kavramsal Sanatın, 1970'li yıllarda çeşitli sanatsal eğilimleri ve eleştirileri kapsayarak, sanatsal ve kültürel normları eleştiren Yeni Kavramsalılık bir devamı niteliğindedir. Kavramsal Sanat, Postmodernizm ile birlikte sanat alanında başlayan *sanat sadece seçkinler için değildir* anlayışını yaymaya çalışan bir karşı duruş hareketiyken; Yeni Kavramsalılık, toplumsal bazı olgulara karşı duran bir harekettir (Little, 2013). Özellikle 1980'li yıllarda, Postmodern kuramların yaygınlık kazanmaya başladığı yıllarda dikkat çekmeye başlayan Postmodern *Yeni Kavramsalılık*, sanatsal nesneden çok toplumsal anlama odaklanan, cinsiyet ayrımcılığından ırk ayrımcılığına, medya eleştirisinden sanat kurumlarının eleştirisine uzanan, özünde belli güç ilişkilerinin şekillendirdiği toplumsal kodları irdeleyen sanatçıların pratikleriyle şekillenmiştir (Antmen, 2012).

Bu alanda çalışmalar gerçekleştiren basılı medyanın diliyle konuşan Meksikalı Postmodern grafik sanatçısı Barbara Kruger meslek hayatının ilk yıllarında kadın dergilerinde sanat yönetmenliği yapmış, görüntü ve gerçeklik konusunu o yıllarda ele

almayı düşünmeye başlamıştır. Sanatçının bir dergiden ya da gazeteden kesilip yerleştirilmiş kupürleri andırır. Çalışmalarını, reklampanoları, mağazalar, istasyonlar gibi kentin çeşitli yüzeylerinde, kırmızı yazılarla vurgulanan siyah beyaz posterler, video, film ve enstalasyonlar şeklinde karşımıza çıkarmıştır. *Kolajları*, sosyal yaşamdaki davranışlarımıza ve klişelere vurgu yapmaktadır. Siyah beyaz fotoğraflar üzerinde çoğunlukla dergilerde rastlayacağımız türden metinleri kullanarak çalışan Kruger, gündelik reklam gerçekliğine kadınsı, provakatif bir yön katmıştır. Bu yazıların dikkat çektiği şey, tüketim ve eğlence duygusunu körükleyen medyanın iki yüzünlüğüdür (Yılmaz, 2006). Sanatçı kavramsal temelli çalışmalarında kopyalama ve kendine mal etme stratejilerini kullanmıştır (Şahiner, 2008).

Resim 6: Barbara Kruger, "Exhibition" Barbara Goldstein Galerisi, 1991 (<http://peterandjoan.blogs.wm.edu/2009/03/11/barbara-kruger-a-room-with-a-view/>).



Barbara Kruger'in Resim 6 olduğu gibi eserlerinde ilgi çekici olan asıl nokta, grafik öğelerinin hep sözcüklerle veya harflerle birlikte mekânlarda yer almasıdır. Mekân içerisinde mekâna bakarken yazılarda okunabilmektedir. Sanatçı, eserleriyle bütünleştiği mekânları sanat yapıtına dönüştürmektedir. Sanatçının kullandığı yazılar gerçek bir mekânın duvarları, tavanı, tabanı mekânın tamamını kaplamaktadır.

Sanatçıların Kruger gibi mekân içerisinde yazıyı kullandıkları yapıtlarının incelenmesi,

sanat eğitiminde bireyin yazı ve mekânı nasıl birlikte kullanabileceğini görme açısından katkı sağlayacaktır. Birey yazı ve mekân ilişkisini bir yapıt içerisinde inceleyerek değerlendirme olanağına sahip olacaktır. Bu yapıtlar; sanatçıların eserlerinde kullanılan harfler, kelimeler, metinler, cümleler vs. mekânla birlikte kullanılan anlatım biçimlerini içeren kavrama dayalı yapıtlar olarak karşımıza çıkmaktadır.

Barbara Kruger gibi 1980'lerden sonra isimlerini duyuran Cindy Sherman, Sherrie Levine, sanatçılar, kadın bedeninin biyolojik özelliklerine odaklanmak yerine yapıtsözcümcü bir yaklaşımla kültürel çözümlere yönelmişlerdir. Louise Bourgeois, Ghada Amer, Janine Antoni, Rosemaria Trockel ve Tracey Emin gibi sanatçılar da feminist sanatın temsilcilerindendir (Antmen, 2010b). Feminist sanat içerisinde sadece resim-heykel değil; aynı zamanda performanslar da önemli bir yer tutmaktadır.

Resim 7: Louise Bourgeois, "Babanın İmhası", 1974, alçı, lateks, ahşap kumaş ve kırmızı ışık, 237,8x362,2x48,6 cm (Selvi, 2010).



Ressam, grafik tasarımcısı ve heykeltıraş olan Louise Bourgeois, çoğunlukla belli belirsiz şekilde cinsel içerikli sembolik önem taşıyan stilize figürler tasarlayarak alışılmadık dışındaki malzemeler kullanmıştır. 1973 yılı sonrasında yapıtları açıkça feminist olmaya başlamıştır. Resim 7'deki eserinde meşum bir kırmızı ışıkla yıkanan, tehdit edici nitelikte tuhaf kubbemsi şekiller, Bourgeois'ın babasının sadakatsizliğine duyduğu öfkeyi yansıtmaktadır. Bu yapıt sanatçının eserlerindeki belirgin feminizmin başlangıcı olmuştur. Mağaramsı bir mekândaki yemek masasında, baskın figür olan baba, kuzu ve

tavuk kemiklerinden oluşturulmuş bir kalıpla lateks içine yerleştirilmiş, parçalanmış ve hükmettiği çocukları tarafından yenmektedir (Selvi, 2010). Sanatçının yarattığı bir mağarayı andıran mekândaki çalışması içinde bulunduğu mekânla var olmaktadır ve mekânın ayrılmaz bir parçası olarak mekânla bütünleşmiştir. Sanatçı yaptığı bu feminist sanat özelliklerini içeren çalışması ayrıca en basit tanımıyla nesnenin veya nesnelerin mekân içerisine yerlerinin belirlenerek yerleştirilmesi şeklinde tanımlayabileceğimiz *Enstalasyon Sanatına* da uygun bir örnektir.

Yeni yüzyılın sanatı, salt bir disiplin sınırları içinde değerlendirilmemesi gereken bir olgu olmuştur. Burada temel özelliklerin yanında teknik özellikler de sanat yapıtının anlamına müdahale etmektedir. Dolayısıyla bütün bu temel özelliklerin ortak bir dil olarak ele alınıp, anlamlandırma sürecine katılması gerekmektedir (Başar, 2000). Sanatçıların belirledikleri özel bir mekâna nesne veya nesnelerin yerleştirilmesi çok farklı teknik, yöntem ve malzemeyi gerektirebilir. Bu farklılıkları görmek, karşılaştırmak, değerlendirmek sanat eğitimi alan bireye eleştirel bir bakış açısı kazandıracaktır.

Video yöntemiyle pek çok enstalasyon gerçekleştiren Bruce Nauman, insanın doğal yapısıyla birlikte deneyimlerini inceleyerek video v.b. medya araçlarıyla belgelemiştir. Sanatçının ağırlıklı verdiği bir yöntem olan video; sinema ve televizyon haricinde tamamen kişisel kullanımlar için icat edilmiş bir görüntü alma ve izleme yöntemidir. Sanatçı için, malzemenin olanaklarının sonuna kadar zorlanmasının ardında *insan nesne diyalogu* yatmakta ve sadece sanatçı-video arasındaki diyalog değil, video sanatının temel dayanaklarından biri olan izleyici de bu ilişkinin içinde önem taşımaktadır (Bozkurt, 2005).

Resim 8: Bruce Nauman, "Antro/Sosyo Nauman", 1992, video enstelasyonu, Sanat Galerisi, Hamburg Almanya (<http://www.medienkunstnetz.de/works/anthro-socio/>).



Nauman, amaçsız eylem, aşağılanma, stres ve hayal kırıklığı gibi deneyimleri incelemeyi, belgelemeyi ve bunlara izleyiciyi katmayı amaçlamaktadır. Sanatçı, video, performans, neon vb. birçok medya aracı kullanmaktadır. Sanatçı, insan doğası üzerine gözlemlerini naklettiğini ve bunları algılayış şeklimizi incelemektedir (Cumming, 2008). Sanatçı, Resim 8'deki çalışmasına mekânı dâhil etmiştir. Sanatçı yaptığı çalışmada galeri mekânı içerisine televizyon ve projeksiyon makineleri yerleştirerek görüntüyü mekânın duvarları üzerine yansıtılmış ve izleyiciyi düşünmeye sevk etmiştir.

Yine izleyiciyi düşündürmeye dayalı çalışmalar gerçekleştiren Performans Sanatçıları ise, açık havada ya da bir salonda basit bir dekor ve eşyalardan oluşan hatta dekorsuz sahnelerde, alanlarda, su içinde, gökte ve diğer yerlerde gerçekleştirilen belli bir sabit mekânı olmayan bir anlayıştır. Seyirciyi düşündürmeye dayalı bu anlayışla sanatçı, konusu önceden yazılmamış bir olayı tiyatro tarzında konuşarak, hareketlerle, doğaçlama olarak gösteri şeklinde sunmaktadır (Demirkol, 2008).

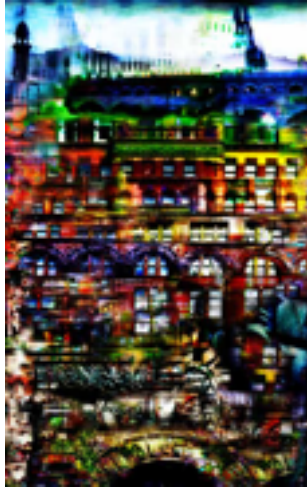
Resim 9: Oleg Kulik, "Ben Amerika'yı Isırıyorum, Amerika'da Beni", 1995, Performans (Kılınç, 2007).



Oleg Kulik, Resim 9'da görüldüğü gibi 1995 yılında Moskova'da köpek formuna girerek *Ben Amerika'yı Isırıyorum, Amerika'da Beni* adlı performansını gerçekleştirmiştir. Sanatçı bu

performansı New York'ta gerçekleştirdiğinde bir kafesin içinde iki hafta boyunca kalmıştır. Bu süre içinde ellerinin ve dizlerinin üzerinde yaşamış, kâselerden yemek yemiş, bir paspasın üzerinde uyumuş ve sadece gırtlaktan sesler çıkartmıştır. Kulik, performansıyla türler arasındaki varoluş farklarının bile nasıl iktidar ilişkilerine dönüşebileceğini göstermektedir (Kılınç, 2007). Kulik'in performansında mekân sanatçının hem kendi bedeni, hem kafeste ki canlı performansında bir köpek evi, hem de performansı sergilerken kullandığı unsurlardır.

Sabit bir mekânı olmayan farklı mekânlarda genellikle basit nesnelere oluşturulan performansların yanı sıra, sanatçı için mekân, üzerine yeni önermelerin getirilmesi gereken alanı temsil etmektedir. Bireyin içinde yaşadığı mekân, onu var eden ve biçimlendiren unsur olarak, fotogerçekçi sanatçılar tarafından sosyolojik ve psikolojik etmenleriyle birlikte ele alınmış, iki taraflı yaşanan bu ilişkiyel varoluş objektif bir biçimde betimlenmeye çalışılmıştır. Figür ve mekân ilişkisini farklı yönleriyle ele alan fotogerçekçi sanatçılar, gerçekliğin plastik çözümlerini sunmakla beraber, izleyiciyi de içinde yaşadığı mekâna ilişkin faktörleri sorgulamaya yöneltmektedir (Karaalioğlu, 2013).



Resim 10: Cynthia Beth Rubin, 'The Wilder Building', Rochester, NY, 2002. Dijital Resim (http://cbrubin.net/wilder/wilder_b.html).

Fotoğrafın yanı sıra dijital tekniklerin sunduğu imkânların çeşitliliği sanatçılara bunları araç, ortam veya konu olarak kullanabilme seçimi yaratmıştır (Christiane, 2003). Dijital sanat, bilgisayar destekli bir sanat formudur. Dijital sanat, tamamen bilgisayar destekli

olabileceği gibi, taranmış fotoğraflar gibi başka kaynaklardan alınmış da olabilir. Dijital sanatın uygulayıcısı olan sanatçılar, taranmış olan çeşitli tekniklerdeki resimleri bilgisayar programlarını kullanarak değiştirerek yeni ürünler ortaya koyabilirler (Keser, 2005). Cynthia Beth Rubin'in Resim 10 yer verilen dijital kolaj ile yarattığı bu çalışmada babasının mesleğine başladığı mimari mekânı ele almıştır. Sanatçı çalışmasıyla mimari mekânın dış görüntüsünü sunan fakat mekânı algılamayı zorlaştıran bir çalışma yaratmıştır. Sanat eğitimi alan bireyler bu çalışmanın mekân örneği, dijital sanatı uygulayarak, bilgisayarda farklı programlarla fotoğraf ya da taranan resimlerin mekânlarını yeniden tasarlayarak neler yapılabilir bunu görme imkânı tanıyacaktır.

Tartışma ve Sonuç

Sonuç olarak mekânın sanatçıların yapıtlarındaki başkalaşımının incelenmesinin bireyin sanat eğitiminde mekân kavramını kazanmasına ve bilimsel ve teknolojik ilerlemelerine uyum sağlayan yenilikçi, araştırmacı insan modelleri yetiştirilmesine olanak sağlayacağı sonucuna varılabilir. Araştırmada resimsel mekânla fiziki mekânın yapıyla başkalaşımı sorgulanmış ve yapıtın mekâna dâhil edilmesi ile fiziki ilişkisine bakışta başka bir yönü ortaya çıkarmıştır. Ülker'in (2014) "Mekân yanılması resim yüzeyine *espas*" isimli araştırmasına izleyiciyi de dâhil ederek belirttiği gibi, "izleyici ile sanatçının var ettiği mekân ile arasında bir *içerme* ilişkisi kurulmaktadır. Bu, Heideggerci bir anlayışta deneyimlenen mekânın plastik sanatlar alanında gerçekleşmesidir. Mekânda anlam boyutu, temsili veya manipülatif olmadığından, öznel olması bakımından yenilik taşımaktadır." Ülker araştırmasıyla konunun önemini farklı bir açıdan ele almaktadır. Karaalioğlu (2013) yaptığı araştırmasının sonucunda, insan ile mekân arasında yaşanan karşılıklı etkileşim biçiminin sanat alanındaki temsillerinin, izleyenin kendini tanımlama güdüsünü güçlendirdiği gibi yaşadığı çevreye karşı farkındalıklarını da zenginleştirdiğini vurgulamıştır. Bu sonuç sanat eğitimi alan öğrencilerde dikkate alındığında yapılan araştırmayı destekler niteliktedir.

Sanatçıların yapıtlarında imgenin dâhil edildiği mekânların diğer kitle iletişim araçlarıyla farklılaştırılmasıyla, sanat, sanat yapıtı ve

çevre gelişen teknolojilerle şekil almaktadır. Ünver (2014) çalışmasında, “teknolojiye verdiği bilgilerle genelde yaşamı değiştiren bilimin, özeldede sanatın da değişmesini hızlandırdığını” belirtmiştir. Bu konu ile ilgili günümüz sanat eğitimcilerine de bireye verdiği eğitimde önemli roller düşmektedir. Uysal(2011) yaptığı araştırmasında konuyu şu şekilde yorumlamıştır: “Sürekli gelişiminin yaşandığı bu çağda sanat eğitimi alanında da öğrencilerin bu teknolojilerden ve yeniliklerden bağımsız eğitimi etkili bir eğitim modeli olamayacaktır. Özellikle bilgisayarla birlikte tüm medyanın dijitalleştiği, görülebilir olanların yanı sıra yapay gerçekliklerinde içinde bulunduğu sanal ortamın günümüzde toplum yaşamının her alanında varlığını ve etkisini hissettirdiği açıktır. Sanat eğitimi alan bireyler geleceğin teknolojisinin yeni

uygulamalarına açık, araştırmacı ve bilgiye dayalı yetiştirilmelidir.” Türkiye’de sanat eğitimi veren kurumlarda karşılaşılan bir eksiklik olarak konu ele alındığında Erzen (1991)’de şu şekilde bahsetmiştir: “Sanat eğitimi yapan kurumlarda acilen bir yenilik gerekmektedir. Bu yenilik önce sanat okulunun katı duvarlarını kırarak çevreye açılmasını, toplumsal ve kültürel olanaklarını kullanmayı, öğrencinin bilincini, kültürünü, duyarlılığını, cesaretini ve özgürlüğünü arttırmayı ilke olarak benimsemelidir.” Bu ilkeler doğrultusunda birey teknolojik gelişmelerle mekân kavramının değişimine yönelik elde edilen bilgiler günümüzde ve gelecekte sanat eğitimi öğrencilerine katkı sağlayabilecek niteliktedir. Yapılan bu araştırma sanat eğitiminde karşı karşıya kalınan bir ihtiyacın giderileceği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Antmen, A. (2002a). Yerleştirme: Heykelin Dönüşümü mü?. *Sanat Dünyamız*, Sayı: 82, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 204.
- Antmen, A. (2010b). *20. Yüzyıl Batı Sanatında Akımlar*. İstanbul: Sel Yayıncılık, 243-252-277.
- Atakan, N. (2008). *Sanatta Alternatif Arayışla..* İzmir: Karakalem Kitabevi, 62-63.
- Başar, R. (2000). Bilgi Çağında Disiplinler Arası bir metin olarak sanat. *Bilgi Çağı ve Sanat*. VI. Ulusal Sanat Sempozyumu, Hacettepe Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi Yayınları, Ankara.
- Bozkurt, M. (2005). *Video Sanatı*. İstanbul: Bileşim Yayınevi, 93.
- Charles, V., Manca, J., McShane, M., Wigal, D. (2012). *1000 Muteşem resim*. N. Elhüseyni (Çev.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 502.
- Christiane, P. (2003). *Digital Art (World of Art)*. London, UK: Thames & Hudson Ltd, 133.
- Cumming, R. (2008). *Görsel rehberler sanat*. İstanbul: İnkılap Kitabevi, 464.
- Crone R., Von Stosch, A. (2008). *Anish Kapoor*. Prestel, Munich, Berlin, London, New York, 34.
- Demirkol, V. (2008). *Batı Sanatında Modernizm ve Postmodernizm*. İstanbul: Evrensel Basım Yayın, 157.
- Eco, U. (2009). *Çirkinliğin tarihi*. İstanbul: Doğan Kitap, 380.
- Eczacıbaşı *Sanat Ansiklopedisi*, (1998). 2. Cilt, İstanbul: Yem Yayın, 664-1260.
- Germaner, S. (1997). *1960 Sonrası Sanat: Akımlar, Eğilimler, Gruplar, Sanatçılar*. İstanbul: Kabalcı Yayınevi, 9-10-25-31-43.
- Haydaroğlu, M. (1997). *500 sanatçı 500 sanat eseri*. İstanbul: Yem Yayın, 244.
- Karaaliolu, O. (2013). Figür-mekân ilişkisi bağlamında fotogerçekçilik. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Keser, N. (2005). *Sanat Sözlüğü*. Ankara: Ütopya Yayınevi, 101.
- Kılınç, G., M. (2007). Bedenin, iktidar kavramına karşıt bir öge olarak vücut ve performans sanatında kullanılması. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Langford, M. (1997). *Story of Photography, Second Edition, Library of Congress Cataloguing in Publication Data, Great Britain, 3.*

- Little, S. (2013). *İzmler – Sanatı Anlamak*. İstanbul: Yem Yayın, 134.
- Lynton, N. (2009). *Modern sanatın öyküsü*. C. Çapan (Çev.). İstanbul: Remzi Kitabevi, 329-343-344.
- Oskay, H.A. (2014). Fotoğrafın Tartışılan Gerçekliği ve Gerçeküstüçülük. *Ulakbilge*, 2 (3), s.19-30.
- Ögel, S. (1977). *Çevresel Sanat*. İstanbul: İstanbul Teknik Üniversitesi Mühendislik Mimarlık Fakültesi Yayınları.
- Rapoport, A., (1997). *Human aspects of urban form: towards a man-environment approach to urban form and design*. Pergamon Press, Great Britain.
- Sağlamtimur, Z., Ö. (2013). Walter Benjamin'in Bakış Açısından Tarih ve Fotoğraf İlişkisi, İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi, 37, iletisimdergisi.gazi.edu.tr/site/index.php/İKAD/article/download/63/67 erişim tarihi: 6.10.2016.
- Selvi, S. (Ed.). (2010). *Sanat atlası*. İstanbul: Boyut Yayıncılık, 549-573-584.
- Şahiner, R. (2008). *Sanatta Postmodern Kırılmalar ya da Modernin Yapıbozumu*. İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi, 198.
- Şenergüç, M. (26 Ocak 2006). *Modern Sanatın Prometheus'u*. Açık Gazete, İstanbul.
- Turani, A. (2012). *Dünya Sanat Tarihi*. İstanbul: Remzi Kitabevi, 758.
- Ülker, D. (2014). Mekan yanılması resim yüzeyine espas. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü, Eskişehir.
- Ünver, E. (2013). Bilim ve teknoloji gelişir sanat değişir. *Cumhuriyet Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 9(32).
- Uysal, A. (2011). Gelişen Teknolojiler Odağında Değişen-Dönüşen Sanat-Sanat Eğitimi Üzerine Bir Değerlendirme. 1. *Sanat ve Tasarım Eğitimi Sempozyumu*. Ankara: Başkent Üniversitesi, 25.
- Yılmaz, M. (2006). *Modernizmden Postmodernizme Sanat*. İstanbul: Ütopya Yayınevi, 238-319.
- Zimmerman, P. (2009). Body Language: The Presence and Absence of Cindy Sherman, Sherrie Levine and Barbara Kruger, <http://peterandjoan.blogs.wm.edu/2009/03/11/barbara-kruger-a-room-with-a-view/> erişim tarihi: 07. 03. 2015.

Extended Abstract

Introduction

Examining the concept of location in art education lessons to train art trainers or artists in educational bodies will also allow the shortcomings of the art education to be remedied. The concept of location in art education includes the fundamental factors and elements comprising the location in pictorial meaning, and it is significant for the individual to attain the concept of location within the art education process. Additionally, the art education lessons must prioritize the concept of location in modern artists' works to create visual richness and provide a different perspective.

Photography is highly featured in the locations in artists' works and the works integrated with the location. The works created in this process were displayed in newly designed locations through technological advancements and the audience was included in certain locations to establish a relationship with the location

and the recipient. Thus it moves away from the traditional location and exhibition forms, placing the viewer into the location, i.e. the artwork. The locations in art works of Modernism and Post-Modernism feature changes in location that visibly arise from technology which should be emphasized in art education through samples artwork. This research aims to remedy the shortcoming in art education of individuals studying the samples of artwork produced with the advancements of photography, photomontage, fluorescents, videos, computers and laser beams in the location.

Methodology

The study involved a literature review on art education, concept of location, technology, Pop art, Op Art and Kinetic Art, Performance Art, Installation Art, Video Art, Digital Art and the works of artists. Contemporary and current art trends are examined to select the artwork

that are in line with the subject. This study is designed in descriptive survey model. The study was limited in subject to art education, concept of location, technology and select artwork in line with the concept of location using technology in their work.

Findings

The invention of photography was revolutionary and this technological development led numerous painters and sculptor to benefit from photography and its reality. In addition, painters reflected the location with the photographs using different materials. With the advancement of technology, the innovation in art continued to rise. With the changes in industry, spoons, forks, glass, mirror, wall paper and similar objects themselves were examined in a new dimension of art, evaluated by artists as an element of the artwork. Similarly, the purpose of Cubism using such objects was to relay the reality of objects, rather than simply imitate them. Through Cubism, objects and location are torn down to identify multifaceted shapes with the location.

Working on minimalist sculptures, Anish Kapoor creates sculptures of interaction and experience, rather than forms. The artist's sculptures are usually prepared on reflective surfaces, comprising concave and convex reflections. Additionally, Land Art performers rearranged locations consisting of large portions of floor surface. They limited the endless space or area in their work and expanded the location. Land Art allows the location to possess the same qualities as the nature in every aspect. Offering a location from daily life to the viewers as an artistic element, in two lines on the side surfaces of the location. He integrated another object of art with the location that he fictionalized. The main point of attraction in Barbara Kruger's creation is graphical elements in the location alongside words or letters. The artist transforms the locations integrated to their work into works of art.

Discussion

The concepts that are the subject of this study have been examined and the resulting data are expected to contribute to attaining the concept of location and allowing individuals to utilize technology, critical thinking, interpreting and implementing. Furthermore, the concept of location has been included in the artwork in both pictorial and physical sense, bringing new perspectives to the location through new forms of relations, and it is the hope of the researchers that this study will enable the development of innovative, investigative human models conforming with scientific and technological developments of the country, and providing the concept of location to individuals in the art education. The study pondered the transformation of pictorial location and physical location through artwork, where the inclusion of physical location to the artwork and the physical relations revealed a different perspective. It can be argued that the locations where artists included the image in their work were differentiated through other mass media tools, thus the art, artistic work and the environment are shaped by the advancing technologies. In this context, attempting to understand the concept of location through its transformation by technological advancements paved the way for examining and assessing the concept of location. The information attained from the concept of location through technological developments may serve as reference for the current and future art students.

Sınıf Öğretmenlerinin Düşünme Becerisi Öğretimine Yönelik Özyeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Serkan ASLAN*

Öz

Bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin düşünme becerisi öğretimine yönelik özyeterlik algılarını çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 95 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubu belirlenirken uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak kişisel bilgiler formu ile düşünme becerisi öğretimine yönelik özyeterlik algıları ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistik ile çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; sınıf öğretmenlerinin düşünme becerisi öğretimine yönelik özyeterlik algıları ölçeğinin geneline, akademik yetkinlik ve uygulama alt boyutlarına kısmen katılıyorum düzeyinde, tasarlama alt boyutuna katılıyorum düzeyinde görüş belirttikleri görülmüştür. Öğretmenlerin cinsiyetleri, kıdem yılları ve eğitim durumları ile düşünme becerisi öğretimine yönelik özyeterlik algıları ölçeğinin akademik yetkinlik, uygulama ve tasarlama alt boyutları arasında anlamlı farklılık tespit edilmezken; düşünme eğitimi ile ilgili ders alma durumları ile düşünme becerisi öğretimine yönelik özyeterlik algıları ölçeğinin alt boyutları arasında anlamlı farklılık çıkmıştır.

Anahtar Sözcükler: Sınıf öğretmeni, düşünme becerisi öğretimi, özyeterlik.

An Investigation of Primary School Teachers' Perceptions of Self-Efficacy towards Teaching Thinking Skills in Terms of Several Variables

Abstract

The purpose of the study is to investigate primary school teachers' perceptions of self-efficacy towards teaching thinking skills on the basis of a set of variables. Descriptive scanning model was used in the research. Working group of the research consisted of 95 primary school teachers. The appropriate sampling method was used in determining the working group. Personal information form and the scale of self-efficacy perceptions towards teaching thinking skills were used as the data collection tools. Descriptive statistics and multivariate analysis of variance (MANOVA) were used in the analysis of the data. At the end of the analyses, it was found out that the primary school teachers partly agreed on self-efficacy perceptions towards teaching thinking skills, the subdimensions of teachers' academic competence and practice, and they agreed on the design sub-dimension. While no significant difference was found between the academic competence, practice and design sub-dimensions of the self-efficacy perceptions scale for teachers' gender, seniority years and educational status and teaching of thinking skills; there was a significant difference between the sub-dimensions of self-efficacy perceptions scale for teaching thinking skills and taking lessons about thinking education.

Keywords: Primary school teachers, thinking skills education, self-efficacy.

*Dr. Serkan Aslan, Milli Eğitim Bakanlığı, Nuri Özaltın İlkokulu, Elazığ.
E-posta: aslan.s1985@gmail.com

Giriş

Günümüzde nitelikli insanlara duyulan ihtiyaç artmaktadır ve toplumların nitelikli insanlara sahip olabilmeleri için ancak nitelikli eğitim ile mümkündür. Nitelikli insanlara duyulan ihtiyacı karşılamak için, çağımızda gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler öğretim programlarında değişikliğe gitmiştir. Günümüz eğitim anlayışı, bireyleri temele almış ve bireylerin ilgileri, yetenekleri, kişisel gelişimleri ve bireysel farklılıkları üzerine kurulmuştur. Nitekim günümüzde eğitimin amaçlarından birisi de, düşünmeyi bilen ve öğrendiklerini yaşamda kullanabilen bireyler yetiştirmek. Bu da, düşünme becerilerinin bireylere kazandırılması gerektiğini ortaya çıkarmıştır. Ülkelerin birçoğu nitelikli bireyler yetiştirebilmek için, öğretim programlarında üst düzey düşünme becerilerini kazandırmak istemektedirler. Türkiye’de de son yıllarda öğretim programlarında değişikliğe gidilmiş ve öğretim programlarında üst düzey düşünme becerilerine yer verilmiştir.

Düşünme ile ilgili farklı bilim insanları farklı tanımlar yapmıştır. Nickerson’a (1988:11) göre “*Düşünme, içinde bulunulan durumu anlamak amacıyla aktif, amaca yönelik ve düzenli olarak yürütülen zihinsel işlem ve süreçlerdir.*” Bu süreçte genellikle analiz, sentez, karşılaştırma, genelleme, soyutlama gibi işlemler yapılmaktadır. Özden’e (2005:19) göre düşünme, “*gözlem, tecrübe, sezgi, akıl yürütme ve diğer kanallar vasıtasıyla ulaşılan bilgileri, kavramsallaştırma, analiz etme, değerlendirme ve disipline etme işi*” şeklinde tanımlanmaktadır. Fisher’e (1995) göre düşünme, bireylere çevrelerindeki dünyayı algılamaları, anlamlandırmaları ve ona yanıt verebilmeleri için sistematik yardım sağlar. Alkın-Şahin ve Tunca (2013) ise düşünmeyi ulaşılmak istenen bir hedefi gerçekleştirmek, karşılaşılan sorunlara çözüm üretmek, olaylar ya da durumlar arasındaki bağlantıları kurmak ya da gerçek dünyayı anlamak için kasıtlı, planlı ve örgütlü zihinsel etkinliklerde bulunma sürecidir. Türk Dil Kurumu (TDK) düşünmeyi; “*tefekkür, felsefe, karşılaştırmalar yapma, ayırma, birleştirme, bağlantıları ve biçimleri kavrama yetisi, felsefe duyumu ve izlenimlerden, tasarımlardan ayrı olarak aklın bağımsız ve kendine özgü durumu*” olarak tanımlamaktadır

(TDK, 2011). Mayer (1992: 7) ise, düşünmeyi şu şekilde dile getirmektedir:

1. Düşünme bilişeldir ama davranıştan kaynaklanır. Aklın veya bilişsel sistemin içinden çıkar.
2. Düşünme bilişsel sistem içerisinde bilgiye dayalı işlemlerin bütününe ya da bütünüün bazı değişkenlerini içeren bir süreçtir.
3. Düşünme çözüme doğru yönlendirilmiş bir davranış ya da bir problemin çözümünüyle sonuçlanan, davranışın sonucudur.

Düşünme ile ilgili yapılan tanımlar incelendiğinde, düşünmenin zihinsel bir süreç olduğu, analiz, sentez, karşılaştırma gibi becerileri kapsadığı, bireylerin karşılaşılan sorunları çözmesini sağladığı, olaylar ve durumlar arasında ilişkiler kurduğu, planlı ve örgütlü bir zihinsel etkinlik olduğu söylenebilir.

Düşünme becerileri, düşünmenin yapı taşları olarak kabul edilen özel bilişsel işlemlerdir (Alkın-Şahin & Tunca, 2013). Alanyazında düşünme becerileri ile ilgili farklı sınıflamalar yapılmıştır. Beyer (1988) düşünme becerilerini üç düzeyde incelemiştir. Birinci düzey problem çözme, karar verme ve kavramsallaştırma, ikinci düzey eleştirel düşünme becerilerinden, üçüncü düzey bilgiyi işleme becerilerinden oluşmaktadır. Özden (2005) düşünme becerilerini, eleştirel düşünme, problem çözme, okuduğunu anlama, yazma, bilimsel düşünme, yaratıcı düşünme ve yaratıcı problem çözme olma üzere yedi düzeyde incelemiştir. Alkın-Şahin ve Tunca (2013) tarafından ise düşünme becerileri problem çözme, karar verme, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme becerileri şeklinde sınıflanmıştır. Düşünme becerileri, birbirlerinden bağımsız süreçler değil; aksine birbirinin tamamlayıcısı niteliğinde, iç içe geçmiş, karmaşık zihinsel etkinliklerdir (Alkın-Şahin & Tunca, 2013).

Düşünme kavramına ve düşünme becerilerine bakıldığında, düşünme becerilerinin bireylere kazandırılacak bir beceri olduğu görülmektedir. Öğrencilere düşünme becerilerinin kazandırılması için sınıf ortamının düşünmeyi desteklemesi gerekmektedir

(Doğanay & Sarı, 2012). Sınıf ortamını düzenleyen ve düşünme becerilerinin kazandırılmasını sağlayan önemli bir etken öğretmenlerdir. Düşünme becerilerinin öğrencilere kazandırılmasının gerekliliğini fark eden toplumlar, bu becerilerin öğrenciye kazandırılabilmesi için eğitim programlarında değişiklikler yapmışlar hatta öğrencilere düşünme becerisi kazandırmayı eğitimin temel hedefleri arasına almışlardır (Synder & Synder, 2008). Düşünme becerilerinin geliştirilmesinde programların tasarısı kadar programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin özelliklerinin önemli bir yeri vardır. Öğretmenlerin düşünme becerileri ile ilgili bilgi sahibi olması, düşünme becerilerini kazandırmada yeterli olduklarını düşünmeleri düşünme becerilerinin öğrencilere kazandırılmasını kolaylaştırabilir. Özyeterlik, Bandura'nın Sosyal Bilişsel Kuramında öne çıkan önemli bir kavramdır. Bandura (1997:4) özyeterliği «*bireyin, belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip, başarılı olarak yapma kapasitesi hakkında kendine ilişkin yargısı*» olarak tanımlamaktadır. Snyder ve Lopez (2002: 278) tarafından özyeterlik «*bireyin kendi kapasitesi ya da performansına dair inançları ile ilgili değil, bir problemi çözmeye, bir durumla mücadele etme konusundaki kendine olan inancı*» olarak tanımlanmıştır. Bireylerin özyeterlikleri tutumlarını, etkinlik seçimini, algılarını ve performanslarını etkileyebilmektedir (Karanfil, 2015). Öğretmenlerin düşünme becerileri öğretimi ile ilgili özyeterlik algılarının yüksek olması, eğitimin temel hedeflerinden biri olan üst düzey düşünme becerilerine sahip bireylerin yetiştirilmesini sağlayabilir. Öğretmenin sınıf içinde başarılı olması, öğretmenin kendisi ve alan bilgisine ilişkin özyeterliği ile doğrudan ilişkilidir (Dilekli & Tezci, 2015). Bu bakımdan, öğretmenin düşünmeyi öğretme ile ilgili özyeterlik inancı sınıf içi performansını etkileyen temel değişkenlerden biri olarak kabul edilebilir (Zohar, 1999). Ashton ve Webb (1986) ile Bandura ve Schunk (1981) tarafından yapılan araştırmalarda, özyeterlik düzeyleri düşük olan öğretmenlerin ele aldıkları konuda karşılaştıkları güçlüklerde vazgeçme oranlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bakımdan, öğretmenlerin düşünme becerilerinin öğretimine yönelik özyeterlik algılarının incelenmesi gerektiği düşünülmüştür. Alanyazın incelendiğinde Türkiye'de sınıf

öğretmenlerinin düşünme becerilerinin öğretimine yönelik özyeterliklerini inceleyen bir çalışmaya rastlanılmıştır (Dilekli, 2015). Bu da, araştırmacı tarafından bir eksiklik olarak görülmüş ve böyle bir çalışmanın yapılmasına gereksinim duyulmuştur. Ayrıca yapılan bu araştırma sonuçlarının öğretmenlerin düşünme becerilerinin öğretilmesi ile ilgili özyeterlik algılarının belirlenmesi noktasında öğretmenlere dönütler sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin düşünme becerisi öğretimine yönelik özyeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından betimlemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin düşünme becerisi öğretimine yönelik özyeterlik algıları nedir?
2. Öğretmenlerin düşünme becerisi öğretimine yönelik özyeterlik algıları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı farklılık var mıdır?
3. Öğretmenlerin düşünme becerisi öğretimine yönelik özyeterlik algıları ile kıdem yılları değişkeni arasında anlamlı farklılık var mıdır?
4. Öğretmenlerin düşünme becerisi öğretimine yönelik özyeterlik algıları ile eğitim durumu değişkeni arasında anlamlı farklılık var mıdır?
5. Öğretmenlerin düşünme becerisi öğretimine yönelik özyeterlik algıları ile düşünme eğitimi ile ilgili ders alıp almama durumu değişkeni arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmanın modelini, tarama modellerinden biri olan betimsel tarama modeli oluşturmaktadır. Betimsel taramanın temel amacı, bir durumun veya olgunun özelliklerini, durumu doğru bir şekilde tasvir etmek ya da resmetmektir. Eğitim alanında insanların tutumlarını, görüşlerini, inançlarını,

demografik özelliklerini öğrenmek için betimsel tarama modeli kullanılmaktadır (Johnson & Christensen, 2014). Bu araştırmada da, sınıf öğretmenlerinin düşünme becerisi öğretimine yönelik özyeterlik algıları çeşitli değişkenler açısından incelenerek var olduğu şekliyle resmedilmeye çalışıldığından betimsel tarama modeli kullanılmıştır.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını, Doğu Anadolu bölgesinin bir ilinde 2015-2016 eğitim-öğretim yılında görev yapan 95 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada rastgele olmayan örnekleme tekniklerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılarak katılımcılar belirlenmiştir. Uygun örnekleme yöntemi, zaman, para ve iş gücü kaybını temel amaç edinen bir örnekleme yöntemidir. Burada

Tablo 1. Çalışma grubunun özellikleri

| Cinsiyet | f | % |
|--|-----------|------------|
| Kadın | 54 | 57 |
| Erkek | 41 | 43 |
| Kıdem Yılı | | |
| 0-5 yıl arası | 13 | 14 |
| 6-10 yıl arası | 32 | 33 |
| 11-15 yıl arası | 18 | 20 |
| 16 yıl ve üstü | 32 | 33 |
| Eğitim Durumu | | |
| Eğitim Enstitüsü | 8 | 8 |
| Lisans Tamamlama | 4 | 4 |
| Lisans | 70 | 74 |
| Lisansüstü | 13 | 9 |
| Düşünme Eğitimi İle İlgili Ders Alma Durumu | | |
| Aldım | 15 | 16 |
| Almadım | 80 | 84 |
| Toplam | 95 | 100 |

Tablo 1 incelendiğinde, kadın öğretmenlerin fazla olduğu (%57), kıdem yıllarının 6-10 yıl ile 16 yıl ve üstü olduğu (%33), lisans mezunu oldukları (%74) ve düşünme eğitimi ile ilgili ders almadıkları (%84) görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada iki tür veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlar:

Kişisel Bilgiler Formu: Sınıf öğretmenlerinin kişisel bilgilerini öğrenebilmek için bir form

araştırmacı ihtiyaç duyduğu büyüklükteki bir gruba ulaşana kadar, en ulaşılabilir ve maksimum tasarruf sağlayacak bir durum veya örnek üzerinde çalışır (Berg, 2001; Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2010; Gürbüz & Şahin, 2015). Araştırmada uygun örnekleme yönteminin seçilmesinin nedeni, bu yöntemle zaman, para ve iş gücü açısından var olan sınırlılıklar nedeniyle örneklemin kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesidir. Mujis' e (2004) göre maliyet ve kolay ulaşılabilirlik açısından eğitim araştırmalarında en yaygın olan örnekleme tekniklerinin başında uygun örnekleme gelmektedir. Ancak söz konusu tekniğin evrenin temsil edilebilirliği yönünden sınırlılıkları vardır. Bu yönü çalışmanın bir sınırlılığı olarak ifade edilebilir. Sınıf öğretmenlerinin özellikleri Tablo 1'de sunulmuştur.

geliştirilmiştir. Formda sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerini, kıdem yıllarını, düşünme eğitimi ile ilgili ders alma durumlarını ve eğitim durumlarını öğrenmek için sorular bulunmaktadır.

Öğretmenlerin Düşünme Becerisi Öğretimine Yönelik Özyeterlik Algıları Ölçeği: Araştırma kapsamında Dilekli ve Tezci (2015) tarafından geliştirilen "Öğretmenlerin Düşünme Becerisi Öğretimine Yönelik Özyeterlik Algıları Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçekte açılımcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçek, çeşitli illerde görev yapan 360 sınıf öğretmeni üzerinde yürütülmüştür. Açılımcı faktör analizi sonucunda, ölçeğin 3 alt boyuttan ve 20 maddeden oluştuğu tespit edilmiştir. Açılımcı faktör analizi sonucunda ölçeğin faktörleri; "Akademik Yetkinlik", "Uygulama" ve "Tasarlama" olarak isimlendirilmiştir. Ölçeğin akademik yetkinlik alt boyutu toplam varyansın %22.85'ini, uygulama alt boyutu %13.18'ini ve tasarlama alt boyutu %10.76'sını açıklamaktadır. Ölçeğe ait madde faktör yükleri ,45 ile ,84 arasında, madde toplam korelasyonları ,40 ile ,81 arasında değişmektedir (Dilekli & Tezci, 2015). Ölçek geliştirilirken doğrulayıcı faktör analizi de yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi ile ölçek için oluşturulan modele uygun ki-kare (X^2) değeri istatistikî anlamlılık düzeyleri ($X^2/sd=2.87$) hesaplanmıştır. Ayrıca modele ilişkin diğer uyum indeksleri de önerilen modelin uygun olduğunu göstermiştir (Dilekli & Tezci,

2015). Akademik yetkinlik alt boyutuna "Programda yer verilen düşünme becerileri ile ilgili kazanımları nasıl gerçekleştireceğime yönelik yeterli deneyime sahibim.", uygulama alt boyutuna "Üst düzey düşünme becerilerine yönelik etkinler hazırlayabilirim." ve tasarlama alt boyutuna "Ders kitaplarında ele alınan bir konuyu düşünmeyi öğretmeyi sağlayacak şekilde planlayabilirim/değiştirebilirim." maddeleri örnek verilebilir. Ölçek beşli likert şeklinde düzenlenmiştir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 20, en yüksek puan 100'dür. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı incelenmiş ve Cronbach's Alpha katsayılarının alt boyutlarda 0.74-0.93 arasında olduğu belirlenmiştir (Dilekli & Tezci, 2015).

Araştırmacı tarafından gerekli izin alındıktan sonra ölçek araştırma kapsamında kullanılmıştır. Bu araştırma kapsamında ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısına bakılmıştır. Öğretmenlerin düşünme becerisi öğretimine yönelik özyeterlik algıları ölçeğinin Cronbach Alpha katsayısı akademik yetkinlik alt boyutunda .96, uygulama alt boyutunda .95, tasarlama alt boyutunda .87 ve genelinde .98 bulunmuştur. Fraenkel, Wallen ve Hyun (2014) Cronbach Alpha katsayısının .70 ve üzeri olması gerektiğini belirtmiştir. Bu referansa dayalı olarak ölçeğin oldukça güvenilir olduğu söylenebilir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri, istatistik paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Önce, verilerin parametrik testlerin genel koşullarını sağlayıp sağlamadığı kontrol edilmiştir. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine Kolmogorov Smirnov testi ile bakılmıştır. Kolmogorov Smirnov testinde düşünme becerisi öğretimine yönelik özyeterlik algıları ölçeğinin normal dağılım gösterdiği (KSZ=.068, $p>.05$) tespit edilmiştir. Verilerin analizinde betimsel istatistik ve çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) kullanılmıştır. MANOVA yapabilmek için bazı koşulların sağlanması gerekmektedir.

Bu koşullardan ilki çok değişkenli normallik varsayımının karşılanıp karşılanmadığının incelenmesidir (Tabachnick & Fidel, 2007). Araştırmada Mahalanobis uzaklık değerleri yardımıyla çok değişkenli normallik incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda verilerin çok değişkenli normalliğinin sağlandığı görülmüştür (Pallant, 2005). Araştırmada elde edilen verilerin analizinde levene testi yapılarak varyansların homojenliği de test edilmiştir (Can, 2013). Analiz sonucunda verilerin homojenliği sağladığı tespit edilmiştir. MANOVA'nın uygulanma varsayımlardan bir diğeri de, bağımlı değişkenler arasında çoklu doğrusal bağlantının bulunmamasıdır. (Field, 2009). Akbulut'a (2011) göre, bağımlı değişkenler arasındaki ilişkinin çok yüksek olması (.80 ya da .90'nın üzerindeki korelasyon katsayıları) MANOVA'da sorun yaşanmasına neden olmaktadır. Yapılan analizlerde, orta düzeyde bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. MANOVA'nın uygulanabilmesi için karşılanması gereken bir diğer varsayım varyans-kovaryans matrislerinin homojenliğidir. Bu şartın sağlanıp sağlanmadığı "Box's M" testi ile tespit edilmektedir. Box's M testinin istatistiksel olarak anlamlı olmaması varyans-kovaryans matrislerinin homojenliği varsayımının karşılandığını, anlamlı olması ise bu varsayımın ihlal edildiğini göstermektedir. Seçer (2015) bu testi için anlamlılık ölçütünün .05 olarak alınması önermektedir. Bu araştırmada Box's M testi için anlamlılık ölçütü .05 olarak alınmıştır. Ölçekte yer alan maddelerin düzeyini belirlemek için aşağıda belirtilen puan aralıkları dikkate alınmıştır: Kesinlikle katılmıyorum 1.00 – 1.80, Katılmıyorum 1.81 – 2.60, Kısmen katılıyorum 2.61 – 3.40, Katılıyorum 3.41 – 4.20, Kesinlikle katılıyorum 4.21 – 5.00.

Bulgular

Öğretmenlerin düşünme becerisi öğretimine yönelik özyeterlik algıları ölçeğine ve alt boyutlara ilişkin katılım düzeyleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin düşünme becerisi öğretimine yönelik özyeterlik algıları ölçeğine ve alt boyutlara ilişkin katılım düzeyleri

| Boyutlar | N | X | ss | Max | Min |
|--------------------|----|------|------|------|------|
| Akademik Yetkinlik | 95 | 2,92 | 1,00 | 5,00 | 1,00 |
| Uygulama | 95 | 3,44 | ,89 | 5,00 | 1,75 |
| Tasarlama | 95 | 3,40 | ,95 | 5,00 | 1,25 |
| GENEL | 95 | 3,22 | ,91 | 5,00 | 1,35 |

Tablo 2 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin düşünme becerisi öğretimine yönelik özyeterlik algıları ölçeğinin geneline ($\bar{X}=3,22$), akademik yetkinlik ($\bar{X}=2,92$) ve tasarlama ($\bar{X}=3,40$) alt boyutlarına "kısmen katılıyorum" düzeyinde, uygulama alt boyutuna ($\bar{X}=3,44$) "katılıyorum" düzeyinde görüş belirttikleri görülmektedir.

Öğretmenlerin düşünme becerisi öğretimine yönelik özyeterlik algıları ölçeğine ait boyutları ile cinsiyetlerine ilişkin tek faktörlü MANOVA sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin düşünme becerisi öğretimine yönelik özyeterlik algıları ölçeğine ait boyutları ile cinsiyetlerine ilişkin tek faktörlü MANOVA sonuçları

| Bağımlı Değişkenler | Cinsiyet | n | X | ss | sd | F | p | n ² |
|---------------------|----------|----|------|------|------|-------|------|----------------|
| Akademik Yetkinlik | Kadın | 54 | 3,07 | ,98 | 1-93 | 2,718 | ,102 | ,028 |
| | Erkek | 41 | 2,73 | 1,02 | | | | |
| Uygulama | Kadın | 54 | 3,50 | ,87 | 1-93 | ,469 | ,446 | ,006 |
| | Erkek | 41 | 3,36 | ,92 | | | | |
| Tasarlama | Kadın | 54 | 3,48 | ,93 | 1-93 | ,885 | ,327 | ,010 |
| | Erkek | 41 | 3,29 | ,99 | | | | |

Sınıf öğretmenlerinin düşünme becerisi öğretimine yönelik özyeterlik algıları ölçeğine ait boyutları üzerinde cinsiyetin etkisini belirlemek için tek faktörlü MANOVA yapılmıştır. MANOVA analizinin sayıltıları kontrol edildiğinde Box'ın M istatistiğine göre yayılma matrisinin homojenlik sayıltısı sağlandığı tespit edilmiştir ($F_{6-51515,515}=1,386$, $p=,216$). Wilks Lambda Testi sonuçları, cinsiyet açısından öğretmenlerin düşünme becerisi öğretimine yönelik özyeterlik algıları ölçeğine ait boyutların doğrusal kombinasyonlarının anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur (Wilk's $\Lambda = .953$, $F_{(1-93)}=1,484$, $p=,224$).

Öğretmenlerin düşünme becerisi öğretimine yönelik özyeterlik algıları ölçeğine ait alt boyutları için yapılan tek faktörlü ANOVA sonuçları Tablo 3'te verilmiştir. Tabloda, öğretmenlerin akademik yetkinlik ($F_{1-93}=2,718$, $p>.05$), uygulama ($F_{1-93}=,469$, $p>.05$) ve tasarlama ($F_{1-93}=,885$, $p>.05$) alt boyutları ile cinsiyetleri arasında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca tablodan cinsiyet

ile düşünme becerisi öğretimine yönelik özyeterlik algıları ölçeğine ait boyutlarının etkileşiminin düşük düzeyde etkili olduğu söylenebilir (Green & Salkind, 2013).

Sınıf öğretmenlerinin düşünme becerisi öğretimine yönelik özyeterlik algıları ölçeğine ait boyutları üzerinde kıdem yıllarının etkisini belirlemek için tek faktörlü MANOVA yapılmıştır. MANOVA analizinin sayıltıları kontrol edildiğinde Box'ın M istatistiğine göre yayılma matrisinin homojenlik sayıltısı sağlanmadığı tespit edilmiştir ($F_{18-10660,273}=1,679$, $p=,036$). Akbulut (2011) çoklu varyans analizinde testin gerektirdiği şartların tutturulamaması durumunda Wilk's Lambda değerinin yerine Pillai Trace değerinin yorumlanmasını önermektedir. Pillai Trace Testi sonuçları, kıdem yılları açısından öğretmenlerin düşünme becerisi öğretimine yönelik özyeterlik algılarına ait boyutların doğrusal kombinasyonlarının anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur (Pillai Trace (λ)= .134, $F_{(3-91)}=1,419$, $p=,180$).

Tablo 4. Öğretmenlerin düşünme becerisi öğretimine yönelik özyeterlik algıları ölçeğine ait boyutları ile kıdem yıllarına ilişkin tek faktörlü MANOVA sonuçları

| Bağımlı Değişkenler | Kıdem Yılı | n | \bar{X} | ss | sd | F | p | n ² |
|---------------------|--------------------|----|-----------|------|------|-------|-----|----------------|
| Akademik Yetkinlik | 0-5 yıl (A) | 13 | 2,94 | ,43 | 3-91 | 1,860 | ,14 | ,05 |
| | 6-10 yıl (B) | 32 | 2,91 | ,94 | | | | |
| | 11-15 yıl (C) | 18 | 2,47 | 1,28 | | | | |
| | 16 yıl ve üstü (D) | 32 | 3,16 | 1,02 | | | | |
| Uygulama | 0-5 yıl (A) | 13 | 3,45 | ,50 | 3-91 | 1,590 | ,19 | ,05 |
| | 6-10 yıl (B) | 32 | 3,29 | ,87 | | | | |
| | 11-15 yıl (C) | 18 | 3,23 | 1,00 | | | | |
| | 16 yıl ve üstü (D) | 32 | 3,70 | ,93 | | | | |
| Tasarlama | 0-5 yıl (A) | 13 | 3,37 | ,56 | 3-91 | 1,927 | ,13 | ,06 |
| | 6-10 yıl (B) | 32 | 3,27 | ,92 | | | | |
| | 11-15 yıl (C) | 18 | 3,10 | 1,07 | | | | |
| | 16 yıl ve üstü (D) | 32 | 3,70 | 1,00 | | | | |

Öğretmenlerin düşünme becerisi öğretimine yönelik özyeterlik algıları ölçeğine ait alt boyutları için yapılan tek faktörlü ANOVA sonuçları Tablo 4'te verilmiştir. Tabloda, öğretmenlerin akademik yetkinlik ($F_{3-91}=1,860$, $p>.05$), uygulama ($F_{3-91}=1,590$, $p>.05$) ve tasarlama ($F_{3-91}=1,927$, $p>.05$) alt boyutları ile kıdem yılları arasında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca tablodan kıdem yılları ile düşünme becerisi öğretimine yönelik özyeterlik algıları ölçeğine ait akademik yetkinlik ve uygulama alt boyutlarının etkileşiminin düşük düzeyde, tasarlama alt boyutunun orta düzeyde etkili olduğu söylenebilir (Green & Salkind, 2013).

Sınıf öğretmenlerinin düşünme becerisi öğretimine yönelik özyeterlik algıları ölçeğine

ait boyutları üzerinde eğitim durumlarının etkisini belirlemek için tek faktörlü MANOVA yapılmıştır. MANOVA analizinin sayıltıları kontrol edildiğinde Box'ın M istatistiğine göre yayılma matrisinin homojenlik sayıltısı sağlandığı tespit edilmiştir ($F_{18-561,219}=1,076$, $p=.373$). Wilks Lambda Testi sonuçları, eğitim durumları açısından öğretmenlerin düşünme becerisi öğretimine yönelik özyeterlik algıları ölçeğine ait boyutların doğrusal kombinasyonlarının anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur (Wilk's $\Lambda=.938$, $F_{(3-91)}=.638$, $p=.764$).

Öğretmenlerin düşünme becerisi öğretimine yönelik özyeterlik algıları ölçeğine ait alt boyutları için yapılan tek faktörlü ANOVA sonuçları Tablo 5'te verilmiştir. Tabloda,

Tablo 5. Öğretmenlerin düşünme becerisi öğretimine yönelik özyeterlik algıları ölçeğine ait boyutları ile eğitim durumlarına ilişkin tek faktörlü MANOVA sonuçları

| Bağımlı Değişkenler | Eğitim Durumu | n | \bar{X} | ss | sd | F | p | n ² |
|---------------------|------------------|----|-----------|------|------|------|-----|----------------|
| Akademik Yetkinlik | Eğitim Enstitüsü | 8 | 2,88 | 1,31 | 3-91 | ,498 | ,70 | ,01 |
| | Lisans Tamamlama | 4 | 3,28 | 1,00 | | | | |
| | Lisans | 70 | 2,86 | ,98 | | | | |
| | Lisans üstü | 13 | 3,15 | 1,01 | | | | |
| Uygulama | Eğitim Enstitüsü | 8 | 3,39 | 1,08 | 3-91 | ,131 | ,94 | ,00 |
| | Lisans Tamamlama | 4 | 3,59 | 1,28 | | | | |
| | Lisans | 70 | 3,42 | ,86 | | | | |
| | Lisans üstü | 13 | 3,56 | ,89 | | | | |
| Tasarlama | Eğitim Enstitüsü | 8 | 3,28 | 1,08 | 3-91 | ,721 | ,54 | ,02 |
| | Lisans Tamamlama | 4 | 3,88 | 1,19 | | | | |
| | Lisans | 70 | 3,34 | ,93 | | | | |
| | Lisans üstü | 13 | 3,63 | ,93 | | | | |

öğretmenlerin akademik yetkinlik ($F_{3-91}=,498$, $p>.05$), uygulama ($F_{3-91}=,131$, $p>.05$) ve tasarlama ($F_{3-91}=,721$, $p>.05$) alt boyutları ile eğitim durumları arasında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca tablodan eğitim durumları ile düşünme becerisi öğretimine yönelik özyeterlik algıları ölçeğine ait alt boyutlarının etkileşiminin düşük düzeyde etkili olduğu söylenebilir (Green & Salkind, 2013).

Sınıf öğretmenlerinin düşünme becerisi öğretimine yönelik özyeterlik algıları ölçeğine ait boyutları üzerinde düşünme eğitimi ile ilgili ders alma durumları etkisini belirlemek için tek faktörlü MANOVA yapılmıştır. MANOVA analizinin sayıltıları kontrol edildiğinde Box'ın M istatistiğine göre yayılma matrisinin homojenlik sayıltısı sağlandığı tespit edilmiştir ($F_{6-3530,141}=1,981$, $p=.065$). Wilks Lambda Testi sonuçları, düşünme eğitimi ile ilgili ders alma durumları açısından öğretmenlerin düşünme

becerisi öğretimine yönelik özyeterlik algıları ölçeğine ait boyutların doğrusal kombinasyonlarının anlamlı bir farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur (Wilk's $\Lambda=.855$, $F_{(1-93)}=5,132$, $p=.00$).

Öğretmenlerin düşünme becerisi öğretimine yönelik özyeterlik algıları ölçeğine ait alt boyutları için yapılan tek faktörlü ANOVA sonuçları Tablo 6'da verilmiştir. Tabloda, öğretmenlerin akademik yetkinlik ($F_{1-93}=15,010$, $p<.05$), uygulama ($F_{1-93}=12,560$, $p<.05$) ve tasarlama ($F_{1-93}=13,047$, $p<.05$) alt boyutları ile düşünme eğitimi ile ilgili ders alma durumları arasında düşünme eğitimi ile ilgili ders alanların lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca tablodan düşünme eğitimi ile ilgili ders alma durumları ile düşünme becerisi öğretimine yönelik özyeterlik algıları ölçeğine ait boyutlarının etkileşiminin orta düzeyde etkili olduğu söylenebilir (Green & Salkind, 2013).

Tablo 6. Öğretmenlerin düşünme becerisi öğretimine yönelik özyeterlik algıları ölçeğine ait boyutları ile düşünme eğitimi ile ilgili ders alma durumlarına ilişkin tek faktörlü MANOVA sonuçları

| Bağımlı Değişkenler | Ders Alma | n | \bar{X} | ss | sd | F | p | n ² |
|---------------------|-----------|----|-----------|-----|------|--------|------|----------------|
| Akademik Yetkinlik | Aldım | 15 | 3,78 | ,72 | 1-93 | 15,010 | ,00* | ,13 |
| | Almadım | 80 | 2,76 | ,97 | | | | |
| Uygulama | Aldım | 15 | 4,15 | ,55 | 1-93 | 12,560 | ,00* | ,11 |
| | Almadım | 80 | 3,31 | ,88 | | | | |
| Tasarlama | Aldım | 15 | 4,17 | ,58 | 1-93 | 13,047 | ,00* | ,12 |
| | Almadım | 80 | 3,25 | ,94 | | | | |

* $p<.05$

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin düşünme becerisi öğretimine yönelik özyeterlik algıları ölçeğinin geneline, akademik yetkinlik ve tasarlama alt boyutlarına "kısmen katılıyorum" düzeyinde, uygulama alt boyutuna "katılıyorum" düzeyinde görüş belirttikleri görülmüştür. Araştırmanın bu sonucuna dayalı olarak öğretmenlerin düşünme becerilerine yönelik özyeterlik algılarının düşük düzeyde olduğu söylenebilir. Bu sonuç, araştırmacı tarafından olumsuz

olarak değerlendirilmektedir. Öğretmenlerin düşünme becerisi öğretimine yönelik özyeterlik algılarının yüksek olması, öğretmenlerin öğretme-öğrenme ortamında düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler yaptığını işaret ettiği söylenebilir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin düşünme becerisi öğretimine yönelik özyeterlik algılarının yüksek düzeyde çıkmayışı, sınıf ortamında düşünmeyi destekleyecek etkinlikleri uygulamadıklarını düşündürmektedir. Bu da, günümüz eğitiminin amaçlarından biri olan üst düzey düşünme becerilerine sahip bireylerin

yetiştirilmesini güçleştirebilir. Dilekli (2015) tarafından yapılan araştırmada ise, yapılan bu araştırmanın sonucunun tam tersi bir sonuç elde edilmiştir. Bunun sebebi, bu araştırmanın farklı illerde görev yapan sınıf öğretmenleri üzerinde yürütülmüş olması olabilir. Yeşilpınar ve Doğanay (2014) tarafından yapılan araştırmada, sınıf öğretmenleri eleştirel düşünmenin öğretimine yönelik özyeterlik algılarının orta düzeyde olduğu sonucu elde edilmiştir. Bu sonuç da, yapılan bu araştırmanın sonucu ile paralellik göstermektedir.

Araştırmada öğretmenlerin düşünme becerisi öğretimine yönelik özyeterlik algıları ile cinsiyetleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Öğretmenlerin akademik yetkinlik, uygulama ve tasarlama alt boyutları ile cinsiyetleri arasında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuca dayalı olarak, cinsiyetin düşünme becerisi öğretiminde önemli bir değişken olmadığı söylenebilir. Dilekli (2015) tarafından yapılan araştırmada da, düşünme becerisi öğretimine yönelik öğretmen özyeterlikleri cinsiyet değişkeni açısından da incelenmiş ve cinsiyetin anlamlı bir fark ortaya çıkarmadığı görülmüştür. Aynı şekilde Kaya (2008) tarafından yapılan araştırmada da, cinsiyetin özyeterlik üzerinde etkili olmadığı sonucu elde edilmiştir. Bu sonuçta, yapılan bu araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir.

Araştırmada öğretmenlerin düşünme becerisi öğretimine yönelik özyeterlik algıları ile kıdem yılları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Öğretmenlerin akademik yetkinlik, uygulama ve tasarlama alt boyutları ile kıdem yılları arasında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuca dayalı olarak, kıdem yıllarının düşünme becerisi öğretiminde önemli bir değişken olmadığı söylenebilir. Bu sonuç, yapılan bu araştırmanın ilgi çekici bir sonucudur. Kıdem yıllarına göre öğretmenlerin düşünme becerisi öğretimine yönelik özyeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılığın bulunması beklenen bir durumdur. Özellikle mesleki kıdemleri yüksek olan öğretmenlerin, daha tecrübeli olmaları bakımından özyeterlik algılarının yüksek çıkacağı düşünülmekteydi. Ancak yapılan bu çalışmada, beklenen bu sonucun aksine bir sonuç elde edilmiştir. Özellikle son yıllarda öğretmen yetiştirme programlarında

düşünme becerilerinin öğretimi ile ilgili bilgilerin verilmesi, öğretmenlerin düşünme becerileri öğretimine özyeterlik algılarını etkilediğini düşündürmektedir. Bu nedenle, göreve yeni başlayan öğretmenler ile kıdemi yüksek öğretmenlerin düşünme becerilerine yönelik özyeterlik algıları arasında anlamlı derecede farklılığın olmadığı söylenebilir. Dilekli (2015) tarafından yapılan araştırmada, mesleki kıdem yılları açısından öğretmenlerin düşünme becerileri öğretimi özyeterlik algıları, mesleki kıdemi yüksek öğretmenler açısından anlamlı farklılık elde edilmiştir. Bunun nedeni olarak, bu araştırmanın farklı illerde ve sosyo-ekonomik düzeye sahip okullarda görev yapan öğretmenler üzerinde yürütülmüş olması gösterilebilir.

Araştırmada öğretmenlerin düşünme becerisi öğretimine yönelik özyeterlik algıları ile eğitim durumları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Öğretmenlerin akademik yetkinlik, uygulama ve tasarlama alt boyutları ile eğitim durumları arasında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuca dayalı olarak, eğitim durumlarının düşünme becerisi öğretiminde önemli bir değişken olmadığı söylenebilir. Bu sonuç, yapılan bu araştırmanın diğer ilgi çekici bir sonucudur. 2005-2006 eğitim-öğretim yılında ilkökul öğretim programlarında yapılandırmacı yaklaşımı temele alarak değişikliğe gidilmiştir. Yeni ilkökul programlarında (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2009; 2013) öğrencilere eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme gibi üst düzey düşünme becerileri kazandırılmaya çalışılmaktadır. Bu değişiklikte birlikte öğretmen yetiştirme programlarında da, değişikliğe gidilmiş (Küçükahmet, 2007) ve öğretmen yetiştirme programlarında düşünme becerilerinin öğretimi ile ilgili alan derslerinde bilgilere yer verilmiştir. Bu bakımdan, lisans mezunu öğretmenlerinin düşünme becerilerine yönelik algıları açısından anlamlı bir farklılığın olacağı beklenen bir durumdur. Ancak yapılan bu araştırmada, beklenen bu durumun tam tersi bir sonuç elde edilmiştir. Dilekli (2015) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin mezun oldukları okul açısından düşünme becerileri öğretimine yönelik özyeterlik puanlarında eğitim yüksekokulu mezunları lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada öğretmenlerin düşünme becerisi öğretimine yönelik özyeterlik algıları ile düşünme eğitimi ile ilgili ders alma durumları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Öğretmenlerin akademik yetkinlik, uygulama ve tasarlama alt boyutları ile düşünme eğitimi ile ilgili ders alma durumları arasında düşünme eğitimi ile ilgili ders alanların lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca dayalı olarak, düşünme eğitimi ile ilgili ders alma durumunun düşünme becerisi öğretiminde önemli bir değişken olduğu söylenebilir. Düşünme eğitimi ile ilgili ders alan öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılığın çıkması beklenen bir durumdur. Araştırmanın bu sonucu da, beklenen bu durumu destekler niteliktedir. Düşünme eğitimi dersinde, düşünme becerilerini öğretimi ile ilgili bilgiler verilmektedir. Bu da, öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimde düşünme becerileri özyeterlik algılarını etkilemektedir. Bu nedenle, düşünme eğitimi ile ilgili ders alan öğretmenlerin düşünme becerileri öğretimine yönelik özyeterlik algılarının anlamlı derecede etkili olduğu sonucu elde edildiği düşünülmektedir.

Araştırma bulgularına dayalı olarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1. Üniversitelerin öğretmen yetiştiren fakültelerinde düşünme eğitimi ile ilgili derslere yer verilmesi bu konuda öğretmenlerin uzmanlaşmalarını sağlayacak ve öğretmenlerin düşünme becerileri öğretimine yönelik özyeterlik algılarını olumlu yönde etkileyecektir.
2. Öğretmenlerin her zaman kendilerini yetiştirmelerine, geliştirmelerine olanak sağlayacak kongre, hizmet içi eğitimler, çalıştay, seminer gibi farklı yaşantılara katılmaları desteklenmelidir. Bu şekilde öğretmenlerin düşünme becerileri öğretimi ile ilgili bilgi sahibi olabilir ve bu da öğretmenlerin düşünme becerileri öğretimi özyeterlik algılarına katkı sağlayabilir.
3. Öğretmenlerin düşünme becerileri öğretimine yönelik nitel araştırma desenleri kullanılarak araştırmalar yapılabilir. Bu şekilde öğretmenlerin düşünme becerileri öğretimine ilişkin algıları derinlemesine ortaya çıkarılabilir.
4. Öğretmenlerin düşünme becerileri öğretimine yönelik özyeterlik algıları ile farklı ölçekler arasında ilişki olup olmadığı ile ilgili araştırmaların yapılmasının alanyazına katkı sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Akbulut, Y. (2011). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamaları*. İstanbul: İdeal.
- Alkin-Şahin, S., & Tunca, N. (2013). Düşünme becerileri, düşünmeyi destekleyen sınıf ortamı ve öğretmen davranışları. G. Ekici & M. Güven (Edt.) Öğrenme-öğretme yaklaşımları ve uygulama örnekleri. Ankara: Pegem.
- Ashton, P.T., & Webb, R.B. (1986). *Making a difference: teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A., & Schunk, D.H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 586-598.
- Berg, B.L. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Beyer, K.B. (1988). Developing a scope and sequence for thinking skills instruction. *Educational Leadership*, Erişim Tarihi: 19/05/2016 https://www.google.com.tr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjouOSy7eXMAhWLvhQKHZQJAJkQFggaMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.ascd.org%2FASCD%2Fpdf%2Fjournals%2Fed_lead%2Fel_198804_beyer.pdf&usq=AFQjCNF-XdYWgXXBlpfKm6ERGDMGKpwg&sig2=Txc3Q65bnvTQcZpCHYurtg
- Büyükoztürk, Ş., Çakmak, K.E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A. (2013). *SPSS ile nicel veri analizi*. Ankara: Pegem.
- Dilekli, Y. (2015). Öğretmenlerin düşünmeyi öğretmeye yönelik yaptıkları sınıf içi uygulamalar, özyeterlik düzeyleri ve öğretim stilleri arasındaki ilişki. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Dilekli, Y., & Tezci, E. (2015). Öğretmenlerin düşünme becerisi öğretimine yönelik özyeterlik algıları ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Journal of Social Science*, 38, 135-153.
- Doğanay, A., & Sarı, M. (2012). Yapılandırmacı öğrenme ortamı özelliklerinin düşünme dostu sınıf özelliklerini yordama düzeyi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(1), 21-36.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. London: SAGE.
- Fisher, R. (1995). *Teaching children to think*. United Kingdom: Stanley Thornes Publishers Ltd.
- Fraenkel, J.R., Wallen, N.E., & Hyun, H. (2014). *How to design and evaluate research in education*. New York: Mcgraw-Hill Education.
- Green, S.B., & Salkind, N.J. (2013). *Using spss for windows and macintosh: analyzing and understanding data*. New Jersey: Pearson.
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: felsefe-yöntem-analiz*. Ankara: Seçkin.
- Johnson, B., & Christensen, L. (2014). *Educational research: quantitative, qualitative and mixed approaches*. Usa: Sage Publications.
- Karanfil, B. (2015). *Yükseköğretim İngilizce hazırlık sınıflarında güç paylaşım düzeyi ile öğrencilerin İngilizce özyeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kaya, B. (2008). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının düşünmeye uygun sınıf ortamı yaratma ile ilgili öz-yeterlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Küçükahmet, L. (2007). 2006-2007 Öğretim yılında uygulanmaya başlanan öğretmen yetiştirme lisans programlarının değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (2), 203-218.
- Mayer, R.E. (1992). *Thinking, problem solving, cognition*. Usa New York: W.H. Fermanan Company.
- MEB. (2009). *Sosyal bilgiler 4 ve 5. sınıf programı*. Ankara: Devlet Kitapları Basımevi.

- MEB. (2013). İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) fen bilimleri dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı. Ankara: Devlet Kitapları Basımevi.
- Muijs, D. (2004). *Doing quantitative research in education with SPSS*. London: Sage
- Nickerson, R.S. (1988). On improving thinking through instruction. *Review Of Research In Education*, 15, 3-57.
- Özden, Y. (2005). Öğrenme ve öğretme. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Pallant, J. (2005). *Spss survival manual: a step by step guide to data analysis using spss for windows*. Australia: Australian Copyright.
- Seçer, İ. (2015). *SPSS ve Lisrel ile pratik veri analizi: analiz ve raporlaştırma*. Ankara: Anı.
- Snyder, C.R., & Lopez S. (2002). *Handbook of positive psychology*. US: Oxford University Press.
- Snyder, L.G., & Snyder M.J. (2008). Teaching critical thinking and problem solving skills. *The Delta Pi Epsilon Journal*, 2, 90-99.
- Tabachnick, B.G., & Fidell, L.S. (2007). *Using multivariate statistics*. Boston, Pearson Education, Inc.
- TDK. (2011). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumları Yayınları.
- Yeşilpınar, M., & Doğanay, A. (2014). Sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünmenin öğretimine yönelik özyeterlik algıları. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(2), 57-82.
- Zohar, O. (1999). Teachers' metacognitive knowledge and the instruction of higher order thinking. *Teacher And Teacher Education*, 15, 413-429.

Extended Abstract

Introduction

The purpose of this research is to investigate the primary school teachers' self-efficacy towards teaching thinking skills on the basis of a set of variables.

Method

The model used in the research is the descriptive scanning model which is one of the screening models. The working group of the research consisted of 95 primary school teachers working in the Eastern Anatolia Region in the 2015-2016 academic year. The working group was determined with the appropriate sampling method which is one of the non-random sampling techniques. Personal information form and the scale of self-efficacy towards teaching thinking skills were used as the data collection tools. Research data were analyzed using a statistical software package. First, whether data meet the overall conditions of the parametric tests was controlled. Whether the data showed a normal distribution was checked using the Kolmogorov-Smirnov test. It was observed in the Kolmogorov-Smirnov test that the educational scale of self-efficacy towards teaching thinking skills has provided a normal distribution ($KSZ=.138$, $p>0,5$). It can be

asserted that as a result of the analysis, the data provided a normal distribution. Descriptive statistics and multivariate analysis of variance (MANOVA) were used in the analysis of the data.

Findings

It was observed as a result of the research that the primary school teachers partly agreed on the subscales of teachers' self-efficacy towards teaching thinking skills, academic competence and practice and they agreed on the design. While there were not any meaningful differences among the teachers relating to the teachers' self-efficacy towards teaching thinking skills and teachers' gender, seniority and educational status, there were meaningful differences relating to the subscales of the self-efficacy towards teaching thinking skills and training of the teachers.

Discussion and Conclusion

It was observed as a result of the research that the primary school teachers partly agreed on the subscales of teachers' self-efficacy towards teaching thinking skills, academic competence and practice and they agreed

on the design. Based on the conclusion of the research, teachers' self-efficacy towards teaching thinking skills are at a low degree. The researcher considers this finding to be negative. The research carried out by Dilekli (2015) provided a conclusion just the opposite this conclusion. The reason for this might be that this research was carried out on the teachers working in different provinces. The research by Yesilpınar and Doganay (2014) suggested that teachers' self-efficacy towards teaching thinking skills are at a medium-level. This conclusion is parallel to the conclusion of this research.

The research analyzed whether there is any meaningful difference between the teachers' self-efficacy towards teaching thinking skills and their gender. It was found that there was not any meaningful difference between the gender and subscale of the academic competence, practice and design. Based on this conclusion, the gender was found to be an insignificant variable on the thinking skills education. The research carried out by Dilekli (2015) suggested that the teachers' self-efficacy towards teaching thinking skills were analyzed in terms of their gender. Likewise, the research carried out by Kaya (2008) suggested that the gender is not effective on the self-efficacy perceptions. These conclusions hereby verify the conclusion of this research.

The research analyzed whether there was any meaningful difference between the teachers' self-efficacy towards teaching thinking skills and seniority. No meaningful difference was found between the subscales of the academic competence, practice and design and seniority. Based on this conclusion, it can be asserted that the seniority is not an effective factor on the thinking skills education. This is an interesting conclusion of this research. The research carried out by Dilekli (2015) suggested that there was a meaningful difference between the teachers' self-efficacy towards teaching thinking skills and seniority in favor of the teachers with a higher level of experience.

The research looked into whether there was any meaningful difference between the teachers' self-efficacy towards teaching thinking skills and educational status of teachers. No meaningful difference was found between the subscales of the academic competence, practice and design and educational status. Based on this conclusion, it can be asserted that the educational status is not an effective factor on the thinking skills education. The research carried out by Dilekli (2015) suggested that there was a meaningful difference between the teachers' self-efficacy towards teaching thinking skills and educational status in favor of the higher education graduate teachers.

The research also looked into whether there was any meaningful difference between the teachers' self-efficacy towards teaching thinking skills and training of teachers. The research suggested that there was a meaningful difference between the subscales of teachers' academic competence, practice and design and thinking skills education and training of the teachers in favor of those with a higher level of thinking education and training.

İlköğretim Ders Kitaplarında Engellilik*

Derya CAN, Canay PEKBAY***, Meral HAKVERDİ CAN****, Gökhan KAYA****,
Ayşegül AVŞAR TUNCAY*****, Sevcan CANDAN*******

Öz

Bu çalışmada, Türkiye’de ilköğretim düzeyinde okutulmakta olan Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Fen ve Teknoloji ders kitaplarında yer alan görsel ve metinlerde engellilik konusuna hangi düzeyde ve nasıl yer verildiği incelenmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden, doküman analizi tekniği kullanılarak 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan 12 kitap araştırmacılar tarafından incelenmiştir. Araştırma sonucunda; ders kitaplarında engellilik konusuna ve engelli bireylere sınırlı sayıda yer verildiği saptanmıştır. Ayrıca çalışma sonuçlarından elde edilen önemli bulgular, yetersizlikten etkilenmiş bireylerin büyük çoğunluğunun çocuk ve bedensel engelli olduğunu ve yarıdan fazlasının engelsiz akranları ile birlikte verildiğini göstermiştir. Büyük bir çoğunluğu çocuklardan oluşan yetersizlikten etkilenmiş bireylere genellikle okul dışı mekânlarda yer verilmiştir. İncelenen ders kitaplarında büyük ölçüde metin ve görsel birbirini desteklemiştir. Yetersizlikten etkilenmiş bireyler ders kitaplarında da sosyal ve eğitsel yaşama tam anlamıyla bütünleştirilmelidir.

Anahtar Sözcükler: *Ders kitapları, engellilik, kaynaştırma eğitimi, doküman analizi*

Disability in Elementary School Textbooks

Abstract

This study investigated the representation of disabled people in the textbooks of elementary school Life Science, Social Science and Science and Technology courses. In this study, 12 textbooks published by Ministry of National Education in Turkey during the academic year of 2011-2012 were examined using content analysis. Findings of this study revealed that representation of disabled people in visuals and texts in elementary school textbooks was limited. Significant findings from the study results also show that the vast majority of individuals affected by disability are children and physically handicapped, and that over half of them are accompanied by unhindered peers. The individuals, affected by inadequacy and vast majority of whom consist of children, are usually located outside the school. Texts and visuals largely supported each other in the textbooks examined. Individuals affected by disability should be fully integrated into textbooks as well with social and educational life..

Keywords: *Textbooks, disability, inclusive education, document analysis*

*Bu çalışma 13-18 Mayıs 2013 tarihleri arasında Chicago Illinois Üniversitesi’nde düzenlenen 9. Uluslararası Nitel Araştırmalar Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Arş. Gör., Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Burdur.

*** Arş. Gör., Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Zonguldak.

**** Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Ankara.

***** Arş. Gör., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Ankara.

***** Arş. Gör., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Ankara.

***** Yrd. Doç. Dr., Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Kastamonu.

Giriş

Toplumumuzda yetersizlikten etkilenmiş bireylere karşı olumlu tutumların gelişebilmesi için bu bireylerle doğrudan iletişim içerisinde bulunmak gerekmektedir. Özellikle tipik gelişim gösterdiği varsayılan öğrencilerin yetersizlikten etkilenmiş bireylere yönelik tutumlarının olumlu yönde gelişmesinde, bu kişilerle doğrudan iletişimde bulunmaları ya da bilgilendirme görevi gören yazılı materyaller önemli rol oynamaktadır. Bu nedenle hem kaynaştırma eğitiminin hem de ders kitaplarının önemi artmaktadır. Kaynaştırma eğitimi, yetersizlikten etkilenmiş bireylere tipik gelişim gösterdiği varsayılan akranlarıyla birlikte aynı eğitim ortamlarında, işbirliği içerisinde büyüme ve gelişme olanağı sağlar (Boutot, 2007; Dutch Coalition on Disability and Development [DCDD], 2006; Özyürek, 2010; Thomas, 1997; World Health Organization [WHO], 2011). Yetersizlikten etkilenmiş çocukların akranlarıyla ve toplumla bütünleşmesinin sağlanması kaynaştırma eğitiminin gerekliliklerindedir (McCay ve Keyes, 2001). Fakat çocuklara eşitlikçi eğitim fırsatı sağlayacak bu gerekliliklerin yerine getirilmesi amacıyla çocukların sadece aynı sınıf ortamında bulundurulması ve buna ilişkin yasa ve yönetmeliklerin çıkarılması tek başına yeterli olmayabilir (Boutot, 2007; Özyürek, 2010). Bu nedenle sosyal açıdan da engelli bireylerin önüne konulan engeller kaldırılmalı, toplum tarafından onlara karşı olumlu tutum geliştirilmesi sağlanmalıdır (Beckett, 2009; Beckett ve Buckner, 2012; DCDD, 2006; WHO, 2011). Böylece yetersizlikten etkilenmiş bireylerin engeli olmayan akranlarıyla birlikte aynı eğitim ortamlarında eğitilmesi ve olumlu sosyal ilişkiler geliştirmeleri sağlanabilir (Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü [MEB ÖERDİHGGM], 2010). Literatürde bu konuyla ilgili yapılan çalışmalar mevcuttur (Dyson, 2005; McDougal, DeWitt, King, Miller ve Killip, 2004; Meyer, Gouvier, Duke ve Advokat, 2001). McDougal ve diğ., (2004) lise düzeyi okullarda tipik gelişim gösterdiği varsayılan öğrencilerle yetersizlikten etkilenmiş akranları arasında olumlu ilişkileri geliştirmenin en iyi yolu olarak doğrudan etkileşimin gerekliliğine vurgu yapmışlardır.

Türkiye’de 1983 yılında yürürlüğe giren Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu ile engelli öğrencilerin engeli olmayan akranları ile birlikte aynı sınıflarda eğitim görmeleri sağlanmış olup gün geçtikçe bu sayıda artış olduğu gözlenmiştir (Sucuoğlu, 2004). Ayrıca, 1997 yılında “Kaynaştırma Uygulamaları Sistemi”nin yürürlüğe girmesi ile kaynaştırma sınıflarında verilen eğitimin hızlı bir biçimde yaygınlaştığı görülmektedir (ERG, 2011).

Dünyadaki engelli birey sayısının oranı 1970’li yıllarda % 10 civarında iken 2000’li yıllarda bu oran % 15 civarına yükselmiştir (WHO, 2011). Türkiye’de ise engelli bireyler toplam nüfusun % 12,29’unu oluşturmaktadır (TÜİK, 2002). Ayrıca 0-6 yaş grubu içinde özel gereksinimli bireyler % 4,9’luk bir orana sahipken; 7-14 yaş grubu içinde bu oran % 16,2’dir (TÜİK, 2010). Türkiye’de ilköğretimde öğrenim görmekte olan kaynaştırma öğrencisi sayısı 2002-2003 eğitim-öğretim yılında 29,684 iken artan bir ivmeyle (2011-2012) bu sayı 137,893’e ulaşmıştır (TÜİK, 2002; 2012). İlköğretimde öğrenim görmekte olan kaynaştırma öğrencisi sayılarında geçmişten günümüze gelen bu artışla birlikte engelli bireylerin engeli olmayan akranlarıyla aynı sınıflarda gün boyu ya da günün belli bir bölümü eğitim görmeleri sağlanmaktadır. Bu durumun yetersizlikten etkilenmiş bireylerin kendilerine ilişkin özsayıgılarını arttırmada olumlu bir etki yaratırken; aynı zamanda engeli bulunmayan öğrencilerin onları daha iyi tanımalarına ve anlamalarına da yardımcı olabilir (Cheng ve Beigi, 2011; McCay ve Keyes, 2001).

Tipik gelişim gösterdiği varsayılan çocukların yetersizlikten etkilenmiş akranlarına karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamada ailelerden kitle iletişim araçlarına kadar herkese önemli görevler düşmektedir (Beckett ve Buckner, 2012). Büyük bir öneme sahip olan aile faktörünün yanında okulun fiziksel yapısı, sınıf içerisindeki öğrenme çevresi, öğretmen, eğitim programı, kaynaklar, ders materyalleri gibi bileşenler de engelli çocukların eğitim-öğretim sürecine katılımlarının sağlanmasında önemli bir yere sahiptir (Boutot, 2007; DCDD, 2006; Trepanier-Street ve Romatowski, 1996). Toplumun da bu konuda farkındalığının geliştirilerek toplum içi kaynaşmanın sağlanabilmesi için, ilk olarak okul içerisinde kaynaştırmanın tam anlamıyla

gerçekleştirilmesi gerekmektedir (WHO, 2011). Yetersizlikten etkilenmiş bireyleri okuldan ve dolayısıyla toplumdan dışlayan olumsuz tutumlar engeli olmayan öğrencilerin engelli öğrencilerle aynı ortamda yetişmesini yadsımasına neden olmaktadır. Bu yüzden kaynaştırma eğitimi çerçevesinde engelli bireylerin eğitimi konusunda ailelere, okullara ve örgün eğitim içerisindeki diğer paydaşlara büyük görev düşmektedir (DCDD, 2006; Terpstra ve Tamura, 2008). Literatür incelendiğinde, yapılan araştırmalarda, sınıf etkinliklerinde engellilik konusuna vurgu yapan çocuk kitaplarına ve kitaplarla ilgili etkinliklere yer verilmesinin engelli öğrencilere karşı akranlarının daha olumlu tutumlar geliştirmelerine neden olduğu saptanmıştır (Andrews, 1998; Beckett ve diğ., 2010; Favazza ve diğ., 2000; Hopkins, 1980; Kitterman, 2002; Kurtts, 2008; Pirofski, 2002; Smith-D'Arezzo ve Moore-Thomas, 2010; Trepanier-Street ve Romatowski, 1996; Walton, 2012). Dyson (2005) tutumlarla doğrudan etkileşim arasında çok sıkı bir ilişkinin varlığını ortaya koymuştur.

Ders kitapları öğrencilerin günlük yaşamdaki deneyimleri ile ilişkili olarak onları gerçek yaşama hazırlamada kullanılan önemli materyallerdir (Mohammad ve Kumari, 2007). Çünkü öğrenciler sınıfta geçirdikleri zamanın büyük bir bölümünde ders kitaplarını kullanmaktadırlar (Sadker ve Zittleman, 2007; Akt: Blumberg, 2007). Ayrıca ders kitapları öğrencilerin yetersizlikten etkilenmiş akranlarına karşı olumlu tutum geliştirmelerinde önemli bir yere sahiptir (Smith, 2006). Prater, Dyches ve Johnstun (2006), çocukların büyük kısmının engelli bireylerle etkileşim için fırsat bulamadığını, o nedenle bu çocuklar için farklılıklar ilgili bilgilendirme ve okumaların çok daha önemli hale geldiğini vurgulamışlar ve bu açıdan ders kitaplarının önemine de dikkat çekmişlerdir. Ders kitaplarında yetersizlikten etkilenmiş bireylerin yansıtılması, öğrencilerin yetersizlikten etkilenmiş sınıf arkadaşlarının özel gereksinimleri dışında kendilerinden farklı bir yanları bulunmadığını anlamalarını ve onları kabullenmelerini kolaylaştırır (Cheng ve Beigi, 2011). Böylece, yetersizlikten etkilenmiş bireylerin yer aldığı kitaplar sınıflarda yetersizlikten etkilenmiş çocukların diğerleri ile bütünleşmelerini sağlamada ve toplumda değer görmelerinde güçlü bir araç

olabilir (Andrews, 1998; Beckett ve diğ., 2010; Smith-D'Arezzo ve Moore-Thomas, 2010). Çünkü yapılan araştırmalar göstermektedir ki, engellilik durumu çocukların engelli olan akranları ile arkadaşlık kurma isteklerini olumsuz yönde etkilemektedir (Laws ve Kelly, 2005; Weiserbs ve Gottlieb, 2000). Fakat ulusal ve uluslararası alanda yapılan çalışmalar ders kitaplarında engelliğe yeterince yer verilmediğini göstermektedir. Sapon-Shevin ve Zollers (1999) engelliliğin kitaplarda nasıl içerildiği hakkında dört tema belirlemişlerdir: (a) hiç içermeyenler, (b) engel hakkında teorik bilgi içerenler, (c) geleneksel bilgileri yansıtanlar ve (d) engel konusunu metinlerin içine işleyenler. Tuncer, Karasu, Altunay ve Güler (2011) ise yaptıkları çalışmada, ilköğretim Türkçe kitaplarını engellilik temelinde incelemişlerdir. Elde edilen bulgulara göre bu kitaplarda engelli bireylerin ve ilgili kavramların yok denecek düzeyde az yer verildiğini ortaya koymuştur.

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim düzeyinde okutulmakta olan Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Fen ve Teknoloji ders kitaplarında yer alan görsel ve metinlerde engellilik konusuna hangi düzeyde ve nasıl yer verildiğini incelemektir. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. İlköğretim düzeyinde okutulmakta olan Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Fen ve Teknoloji ders kitaplarındaki görsel ve metinlerde engellilik konusuna hangi düzeyde yer verilmiştir?
2. İlköğretim düzeyinde okutulmakta olan Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Fen ve Teknoloji ders kitaplarındaki görsel ve metinlerde engellilik konusuna nasıl yer verilmiştir?

Yöntem

Bu çalışma nitel bir araştırma olup araştırmadaki verilerin analizi için doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Wiersma'e (2000) göre doküman analizi tekniği; verilerin toplanması, sistematik olarak incelenmesi ve değerlendirilmesinde yararlanılan bir tekniktir.

Veri Kaynakları

Türkiye'deki ders kitapları sürekli bir yenilenme içerisinde ve ülke genelinde okutulan kitapların yayınevleri illere göre değişkenlik

göstermektedir. Araştırmada, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan Bakanlık yayınları listesinde bulunan 1.,2.,3. Sınıf Hayat Bilgisi, 4.,5.,6.,7. Sınıf Sosyal Bilgiler ve 4.,5.,6.,7.,8. Sınıf Fen ve Teknoloji kitapları olmak üzere, toplam 12 kitap incelenmiştir.

Araştırmada bu ders kitaplarının veri kaynağı olarak kullanılmasında ilgili derslerin öğretim programlarında öğrenciye kazandırılması hedeflenen kazanımlar ölçüt alınmıştır. Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın hedeflerinden birisi öğrencilerin temel yaşam becerilerini kazanmalarınıdır. Ayrıca Sosyal Bilgiler ve Fen ve Teknoloji derslerine temel oluşturacak nitelikte bilgilere yer verilen bu derste öğrencilerin olumlu kişisel nitelikler geliştirmeleri de amaçlanmıştır (MEB HBDÖP, 2009). Bu nedenle öğrencilerin engelli olan akranlarına karşı tutum oluşturmalarında temel oluşturacak derslerden biri olan Hayat Bilgisi ve devamında Sosyal Bilgiler ve Fen ve Teknoloji ders kitaplarındaki metin ve görseller incelenerek kaynaştırma eğitiminin gerekliliklerinin, önemli bir eğitim materyali olan ders kitaplarında yerine getirilip getirilmediği sorusuna cevap aranmaya çalışılmıştır.

Ölçme Aracının Hazırlanması ve Veri Analizi

Araştırmacılar tarafından yapılan literatür taraması göz önünde bulundurularak ders kitaplarında engellilik konusuna ve engelli bireylere nasıl ve ne düzeyde yer verildiğini belirlemeye yönelik temalar ve kodlar oluşturulmuştur. Bu temalar; *cinsiyet, yaş durumu, mesleki rol, bulunduğu yer, iletişim, etkin durumu, duygusal durumu, engellilik durumunda verilmeye çalışılan mesaj* olarak belirlenmiştir. Daha sonra tesadüfi yöntemle belirlenmek üzere her bir araştırmacı iki ya da üç kitap inceleyecek şekilde 12 kitap beş araştırmacı arasında paylaştırılmıştır. Oluşturulan temalar ve kodlar göz önünde bulundurularak kitaplar araştırmacılar

tarafından ön inceleme tabi tutulmuş ve örnek uygulamalar yapılmıştır. Oluşturulan tema ya da kodlarda puanlayıcı güvenilirliği oluşuncaya kadar örnek uygulamalara devam edilmiştir.

Ön incelemeler ve örnek uygulamalar sonucunda kitaplardaki engelliliğe ilişkin görsel ve metinler belirlenmiştir. İncelemeler sonucunda görsel ve metin ayrımının yeterli olmadığı düşünülerek görsel, metin, görsel ve metin olmak üzere üç grup belirlenmiştir. *Görseller*; engelli bireylere ait olan çizim ve fotoğraflardan oluşmaktadır. Kitap içerisinde geçen ve birbirini tekrarlayan ikonlar görsellere dahil edilmemiştir. *Metinler*; içerisinde engellilik konusundan ve engelli bireylerden bahsedilen yazılı kısımlardır. *Görsel ve Metinler* ise; engelliliğe ait olduğu düşünülen görsellerin metin ile desteklendiği, engelliliğe ait görsel ve metnin bir arada bulunduğu verilerdir. Ders kitabındaki engellilik konusuna ve engelli bireylere ait görsel, metin, görsel ve metinlerin kategorileştirilmesi ile nitel, bu görsel ve metinlerin sayısal olarak belirlenmesi ve yüzdeleştirilmesi ile nicel analiz yapılmıştır.

Belirlenen görsel, metin, görsel ve metin grupları ile daha önce belirlenen kodlar her bir kitaba ilişkin incelemeyi yapan iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak eşleştirilmiştir. Yapılan eşleştirmeler karşılaştırılarak uyumsuz olan yerler saptanmaya çalışılmıştır. İncelemeler sonucunda araştırmacıların aynı kitaba ait kod tabloları, birbiri ile tutarlı bulunmuştur. Fakat kitaplarda yer alan görsel ve metinlerde araştırma sürecinin başlangıcında dikkate alınmayan bir boyut olan engel durumunun kaldırılmasına yönelik yardımcı cihazlara ve toplumsal çevre düzenlemelerine rastlanmıştır. Bu görsel ve metinleri kapsayıcı bir tema bulunmadığı için Engel Durumunun Kaldırılmasına Yönelik Çalışmalar adlı tema eklenmiştir (Tablo 1).

Tablo 1. Araştırmada kullanılan kategoriler ve alt boyutları

| TEMALAR | KODLAR | AÇIKLAMALAR |
|---|--|--|
| 1. Cinsiyet | a. Erkek b. Kadın | Görselde ya da metinde geçen engelli bireyin cinsiyeti |
| 2. Yaş durumu | a. Çocuk b. Yetişkin | Görselde ya da metinde geçen engelli bireyin yaş durumu |
| 3. Mesleki rol | a. İş sahibi/şahibi değil | Görselde ya da metinde geçen engelli bireyin mesleki rolü |
| 4. Engel türleri | a. Bedensel engelli b. İşitme engelli c. Zihinsel engelli d. Görme engelli | Görselde ya da metinde geçen engelli bireyin engel türü |
| 5. Bulunduğu yer | a. Okulda b. Okul haricinde | Görselde ya da metinde geçen engelli bireye okul içinde ya da dışında yer verilme durumu |
| 6. İletişim | a. Akranları ile birlikte a1. Engellilerle birlikte a2. Engelsizlerle birlikte b. Farklı yaş grubu ile birlikte b1. Engellilerle birlikte b2. Engelsizlerle birlikte c. Yalnız | Görselde ya da metinde geçen engelli bireyin akranları ya da farklı yaş grubundaki bireylerle olan ilişkisi |
| 7. Etkin durumu | a. Aktif* a1.Engelinin sınırladığı etkinlikler a2.Engelinin sınırlamadığı etkinlikler b. Pasif | Görselde ya da metinde geçen engelli bireyin etkinliklere katılmada aktif ya da pasif olma durumu |
| 8. Duygusal durumu | a. Mutlu b. Mutsuz c. Belirsiz | Görselde ya da metinde geçen engelli bireyin mutlu ya da mutsuz bir ruh hali içinde bulunması |
| 9. Engellilik durumunda verilmeye çalışılan mesaj | a. Metin görselle desteklenmiş b. Metin ve görselin doğrudan ilişkisi yok | Görselde ya da metinde engellilik konusuna yer verilmiş amacının bilinçli olup olmaması |
| 10. Engel durumunun kaldırılmasına yönelik çalışmalar | a. Teknoloji (yardımcı cihazlar)** b. Toplumsal çevre düzenlemesi | Görselde ya da metinde engel durumunun kaldırılmasına yönelik yardımcı cihazlara ya da çevre düzenlenmesine yer verilme durumu |

*Aktif ise engelinin sınırlayıp sınırlamadığı bir etkinliği gerçekleştirme durumu (Örnek: Engelinin sınırladığı etkinlikler – bedensel engelli bir bireyin basketbol oynaması / Engelinin sınırlamadığı etkinlikler- bedensel engelli bir bireyin piyano çalması)

**Teknoloji (yardımcı cihazlar) (Örnek: tekerlekli sandalye, işitme cihazı vb.). Toplumsal çevre düzenlemesi (Örnek: Ulaşım problemini engellemek için kaldırımların düzenlenmesi vb.)

Bulgular

Araştırma kapsamında toplam 12 ilköğretim ders kitabı analiz edilmiş ve 2589 sayfa incelenmiştir. İncelenen ders kitaplarında engellilik konusu ve engelli bireyler hakkında yer alan görsel, metin, görsel ve metin sayıları ve kitaplar içerisindeki dağılım oranları Tablo 2’de yer almaktadır.

İlköğretimde farklı sınıf seviyelerinde

okutulmakta olan Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Fen ve Teknoloji ders kitaplarında, engellilik konusuna görsel, metin, görsel ve metin olmak üzere toplam 2589 sayfada 41 kez yer verilmiştir. İncelenen ders kitaplarında engellilik ile ilgili en çok görsel ve metin bir arada kullanılmış olup toplam görsel ve metin sayısı 23’tür. Fakat 6. Sınıf Fen ve Teknoloji ders kitabında görsel ve metinlere hiç yer verilmemiştir. Engellilik ile ilgili görsele sadece “İlköğretim 7. Sınıf Fen ve

Tablo 2: Engellilik konusunun ders kitaplarına göre dağılımı

| Kitap Adı | Sayfa Sayısı(d) | Görsel ve Metin (c) | Görsel (a) | Metin (b) | Toplam (a+b+c=e) | Yüzde (e/d*100) |
|--------------------|-----------------|---------------------|------------|-----------|------------------|-----------------|
| Hayat Bilgisi 1 | 140 | 1 | - | - | 1 | 0.007 |
| Hayat Bilgisi 2 | 151 | 1 | - | - | 1 | 0.006 |
| Hayat Bilgisi 3 | 185 | 4 | - | 1 | 5 | 0.027 |
| Fen ve Teknoloji 4 | 237 | 4 | - | 3 | 7 | 0.029 |
| Fen ve Teknoloji 5 | 247 | 2 | - | 1 | 3 | 0.012 |
| Fen ve Teknoloji 6 | 279 | - | - | - | - | 0 |
| Fen ve Teknoloji 7 | 279 | 4 | 1 | 4 | 9 | 0.032 |
| Fen ve Teknoloji 8 | 270 | 1 | - | 1 | 2 | 0.007 |
| Sosyal Bilgiler 4 | 183 | 2 | - | 1 | 3 | 0.016 |
| Sosyal Bilgiler 5 | 211 | 2 | - | 2 | 4 | 0.018 |
| Sosyal Bilgiler 6 | 211 | 1 | - | 2 | 3 | 0.014 |
| Sosyal Bilgiler 7 | 196 | 1 | - | 2 | 3 | 0.015 |
| Toplam | 2589 | 23 | 1 | 17 | 41 | 0.015 |

Teknoloji Ders Kitabı”nda bir kez yer verilmiştir. Engellilik konusuna, metinlerde toplam 17 kez yer verilmiştir. Bütün kitaplar içerisinde, 1. Sınıf Hayat Bilgisi, 2. Sınıf Hayat Bilgisi ve 6. Sınıf Fen ve Teknoloji ders kitaplarında engelli eğitimi ile ilgili metne hiç rastlanmamıştır. Ayrıca engellilik konusuna en fazla 4. sınıf ve 7. sınıf Fen ve Teknoloji ders kitaplarında yer verilmekte olup “Duyu Organları” ve “Genetik” konularında bu sayının yoğunlaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tüm kitaplarda engellilik konusunda yer alan görsel, metin, görsel ve metnin birlikte bulunduğu durumlar; temalar ve kodlar bazında incelenerek Tablo 3’te verilmiştir. Ayrıca görsellerde, metinlerde, görsel ve metinlerde engelli bireylerin yer aldığı durumların frekans dağılımları belirlenen tema ve kodlar çerçevesinde belirlenmiştir.

Tablo 3: Ders kitaplarında yer alan engelli eğitimi ile ilgili görsellerin ve metinlerin temalara ve kodlara göre dağılımı

| Temalar | Kodlar | f | % |
|---|--|----|-----|
| 1. Cinsiyet | a. Erkek | 17 | 57 |
| | b. Kadın | 13 | 43 |
| 2. Yaş durumu | a. Çocuk | 24 | 80 |
| | b. Yetişkin | 5 | 20 |
| 3. Mesleki durumu | a. İş sahibi | 5 | 100 |
| | b. İş sahibi değil | 0 | 0 |
| 4. Engel Türleri | a. Bedensel engelli | 19 | 53 |
| | b. İşitme engelli | 9 | 25 |
| | c. Zihinsel engelli | 3 | 8 |
| | d. Görme engelli | 5 | 14 |
| 5. Bulunduğu yer | a. Okulda | 6 | 26 |
| | b. Okul haricinde | 17 | 74 |
| 6. İletişim | a. Akranları ile birlikte | | |
| | a1. Engellilerle birlikte | 5 | 19 |
| | a2. Engelsizlerle birlikte | 14 | 52 |
| | b. Farklı yaş grubu ile birlikte | | |
| | b1. Engellilerle birlikte | 1 | 4 |
| | b2. Engelsizlerle birlikte | - | - |
| c. Yalnız | 7 | 26 | |
| 7. Etkin durumu | a. Aktif | 21 | 84 |
| | a1. Engelinin sınırladığı etkinlikler | 10 | |
| | a2. Engelinin sınırlamadığı etkinlikler | 11 | |
| | b. Pasif | 4 | 16 |
| 8. Duygusal durumu | a. Mutlu | 14 | 58 |
| | b. Mutsuz | 1 | 4 |
| | c. Belirsiz | 9 | 38 |
| 9. Engellik durumunda verilmeye çalışılan mesaj | a. Metin görselle desteklenmiş | 18 | 64 |
| | b. Metin ve görselin doğrudan ilişkisi yok | 10 | 36 |
| 10. Engel durumunun kaldırılmasına yönelik çalışmalar | a. Teknoloji (yardımcı cihazlar) | 22 | 82 |
| | b. Toplumsal çevre düzenlemesi | 5 | 18 |

Engelli eğitimi ile ilgili görsellerin ve metinlerin "cinsiyet" ve "yaş durumu" temalarına ilişkin örnekleri

Tablo 3'te görüldüğü gibi, ders kitaplarında yer alan yetersizlikten etkilenmiş bireylerin cinsiyete göre dağılımlarına bakıldığında 17 erkek, 13 kadın olmak üzere toplam 30

engelli kişiye yer verildiği görülmektedir. Ders kitaplarında yer alan engelli kişilerden %80'i çocuk, %20'si yetişkindir. Görsel-metin 1 (Fen ve Teknoloji, 8. sınıf, s.30) ve görsel-metin 2'de (Fen ve Teknoloji, 7. sınıf, s.15) çocuk ve yetişkin grubundan farklı engel türlerine sahip erkek ve kadın bireylere ilişkin örneklere yer verilmiştir.

Johnson, 2006; Johnson ve Nieto, 2007; Taub ve Fanflik, 2000). Ayrıca engellilik konusuna en fazla 4. sınıf ve 7. sınıf Fen ve Teknoloji ders kitaplarında yer verilmekte olup "Duyu Organları" ve "Genetik" konularında bu sayının yoğunlaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum engellilik konusuna ünitelerin özelliklerine bağlı olarak değinildiğinin bir göstergesidir. Taub ve Fanflik (2000) tarafından yapılan araştırmada da engellilik konusunu içeren metin ve görsellere, ait oldukları bölümün konusu gereği yer verildiği görülmüştür. Fakat kaynaştırma eğitimi uygulamaları kapsamında sınıflarda engelli bireylere yer verilmesi onların ders kitaplarındaki görsel ve metinlerde de bulunmasını gerekli kılar. Çünkü onlar da diğer çocuklar gibi öğrencilerin uzun süre zaman geçirdikleri materyallerden birisi olan ders kitaplarında sosyal ve eğitsel yaşamla tam anlamıyla bütünleştirilmelidir.

Araştırma bulgularına baktığımızda yetersizlikten etkilenmiş bireylerin %20'sinin yetişkin olduğu; yetişkinlerin mesleki rolleri incelendiğinde, tamamının iş sahibi kişiler olduğu belirlenmiştir. Ders kitaplarında, yetişkin olan engelli bireylerin mesleki iş gücüne sahip olarak yansıtılmaları öğrencilerin engelli bireylere karşı olumlu tutum geliştirmeleri açısından olumlu bir özellik olarak görülmektedir. Yetersizlikten etkilenmiş bireylerin % 80'inin ise çocuk olduğu ve bu çocukların % 52'sinin engelsiz akranları ile birlikte verildiği görülmüştür. Bu durum sınıflarda gerçekleştirilmesi hedeflenen kaynaştırma eğitiminin ders kitaplarına bir yansıması olarak nitelendirilebilir. Ancak büyük bir çoğunluğu çocuklardan oluşan engelli bireylere genellikle okul dışı mekânlarda yer verilmesi kaynaştırma eğitiminin gereği olan, öğrencilerin engelli çocukları sınıflarında kabullenme davranışlarını olumsuz yönde etkileyebilecek bir unsur olarak görülmektedir. Bu nedenle yetersizlikten etkilenmiş çocuklara okul içerisinde ve tipik gelişim gösterdiği varsayılan akranlarıyla birlikte yer vermek önemli görünmektedir.

Literatürde engelliliğe ilişkin çeşitli tanımlara yer verilse de genellikle engellilik, temel yaşam etkinliklerini sınırlandıran fiziksel eksiklik boyutu ile tanımlanmaktadır (Matthew ve Clow, 2007; Taub ve Fanflik, 2000). İncelediğimiz ders kitaplarına bu açıdan baktığımızda, literatürde yer alan çalışmaların

sonuçlarıyla paralel olarak, engellilerin büyük çoğunluğunun bedensel engelli olduğunu görmekteyiz. Taub ve Fanflik (2000) tarafından yapılan araştırma sonucunda da incelenen ders kitaplarında 50 fotoğraftan 29 tanesinde tekerlekli sandalyedeki bireylere rastlanmıştır. Yapılan araştırmalara göre çocukların büyük bir çoğunluğu engelliliği fiziksel engellilik olarak algılamaktadır (Davis ve Watson, 2001; Diamond ve Hestenes, 1996; Hodkins, 2007; Imerie ve Kumar, 1998). Hodkins (2007) yaptığı çalışmada, engelli olmayan çocuklardan engelli bir çocuk resmi çizmeleri istediğinde birçoğunun tekerlekli sandalyede bir çocuk resmi çizdiği sonucunu ortaya koymuştur. Ayrıca incelediğimiz kitaplarda engel durumunun kaldırılmasına yönelik yer verilen yardımcı cihazların büyük bir çoğunluğunun tekerlekli sandalye olması bu bulguları destekler niteliktedir. İşitme engelli, zihinsel engelli ve görme engelli bireylerin konuların özelliği gereği Fen ve Teknoloji ders kitaplarında yoğunlaşması ise farklı engel türlerine kitapların genelinde yer verilmediğinin bir göstergesidir. Bu nedenle kaynaştırma eğitiminin gereği olarak öğrencilerin farklı engel türlerindeki bireylerle kaynaşmalarını sağlamak amacıyla, görsel ve metinlerde yer verilen engel türlerinin dağılımı birbirine yakın olmalıdır.

İncelenen ders kitaplarında yer alan yetersizlikten etkilenmiş bireylerin çoğunluğu engeli olmayan akranları ile birlikte verilmiştir. Çocuk kitapları hakkında yapılan çalışmalar da bu bulguyu destekler niteliktedir (Dyches ve Prater, 2005; Emiliano, 1999). Ders kitaplarında yer alan engelli çocukların engelli olmayan akranları ile birlikte oyun oynarken ya da başka bir etkinlik yaparken verilmesi, engeli bulunan öğrencilerin kendilerini engeli olmayan bireyler olarak hissetmelerini sağlayabilir. Matthew ve Clow (2007) yaptıkları çalışmada özellikle bu duruma vurgu yapmışlardır.

Araştırmadaki diğer bir sonucuna göre, ders kitaplarında yer alan engellilerin büyük bir çoğunluğu aktif konumda olup bu durum yetersizlikten etkilenmiş bireylerin toplum içerisinde etkin olarak yer alabileceklerinin önemli bir göstergesidir. Aktif olarak yer alan engellilerin engelinin sınırladığı ve sınırlamadığı etkinlikleri yapma konusundaki dağılım oranı oldukça birbirine yakındır. Bu bulgu ders kitaplarının, engelli

bireylerin okuyucular tarafından yetersiz olarak algılanmalarını önleyebileceğinin bir göstergesidir. Genel olarak engellilere %84 oranında aktif konumda yer verilmesi, engelinin sınırladığı ve sınırlamadığı etkinlikleri yapma konusundaki dağılım oranının birbirine yakın olması ve engelli bireylerden yetişkin kategorisinde yer alanların bir meslek sahibi olmaları, incelenen kitaplar açısından olumlu bir özelliktir. Bu nedenle bu kategorilere ait görsel ve metin örnekleri arttırılarak öğrencilerin, öğretmenlerin ve ailelerin yetersizlikten etkilenmiş bireylerin becerilerine ve gelişimlerine dikkat çekmeleri sağlanabilir.

Araştırma sonuçlarından bir diğeri ise, incelenen ders kitaplarında büyük ölçüde metin ve görselin birbirini destekleyecek şekilde kullanılarak engellilik konusunda bir mesaj iletilmesidir. Wright ve Ducaji'ye göre (1992) kitaplarda metin ve görseller birbirini destekleyecek şekilde verildiğinde bu durum anlatımı güçlendirebilir. Ancak ders kitaplarında yetersizlikten etkilenmiş bireylere doğrudan ya da dolaylı olarak yer verilmesi bir ikilemi de beraberinde getirmektedir. Örneğin, yetersizlikten etkilenmiş bireyin verildiği bir fotoğraftan eğer engeli anlaşılıyorsa ya da fotoğrafa ilişkin bir yazıda bu belirtilmemişse o kişinin engelli olduğu okuyucular tarafından anlaşılabilir. Fotoğrafta yer alan bireyin engeli hakkında yapılan bir açıklama ise "engelli birey" şeklinde bir etiketlemeye neden olarak kaynaştırma eğitiminin amacına uygun olmayan bir hale dönüşebilir (Taub ve Fanflik, 2000). Bu nedenle yetersizlikten etkilenmiş bireylere kitaplarda doğrudan değil dolaylı olarak yer verilmesinin uygun olduğu düşünülmektedir (Emiliano, 1999; Matthew ve Clow, 2007). Ders kitaplarındaki görsel, metin, görsel ve metin olarak dağılım oranına bakıldığında da en fazla görsel ve metnin bir arada bulunduğu sonucu bu durumu destekler niteliktedir.

Öneriler

Bu araştırmanın sonuçlarına göre, incelenen ders kitaplarından özellikle Fen ve Teknoloji ders kitaplarında rastlanan görsel ve metinlerin konunun özelliği ile ilişkili olması engelli bireylerin sınıflara girse de toplum hayatıyla tam anlamıyla bütünleştirilemediğinin bir göstergesidir. Bu nedenle kaynaştırma

eğitiminin amaçlarına ulaşılabilmesi için ders kitaplarındaki engellilik konusuyla ilişkili olan içerik de arttırılmalıdır. Bu içerik bağlamında yetersizlikten etkilenmiş bireyler onları etiketlemeyecek, yetersizlikleriyle sınırlandırmayacak boyutlarıyla verilmelidir. Bu anlamda incelediğimiz ders kitaplarında yetersizlikten etkilenmiş bireylerin büyük bir çoğunluğunun çocuk olması, mutlu, aktif, tipik gelişim gösterdiği varsayılan akranlarıyla birlikte yansıtılması olumlu özellikler olarak değerlendirilebilir. Ancak gerek engel türleri, gerekse yardımcı cihazlar açısından bedensel engellilik ve tekerlekli sandalye üzerine yoğunlaşılması öğrencilerin sınıflarındaki diğer öğrencilerin engellilik algısını sınırlandırabilir. Bu nedenle görme, işitme ve zihinsel engelli bireyler, görsellere ve metinlere yansıtılmalıdır. Ayrıca görsel ve metinlerde büyük bir çoğunluğu çocuk olan yetersizlikten etkilenmiş bireylerin genellikle okul dışında yer almaları öğrencilerin onları sınıflarında kabullenmemelerine neden olabilir. Bu yüzden yetersizlikten etkilenmiş çocuklara sınıf arkadaşlarıyla birlikte okul içerisinde bir etkinlikte yer verilmelidir. Bu duruma ilişkin örneklerin sayısı arttırılmalıdır.

Ders kitaplarında engellilik konusuna özellikle bir vurgunun yapılması yetersizlikten etkilenmiş bireylere kendilerini farklı hissettirebilir. Aynı zamanda akranlarının da onları engellerine dair özellikleriyle betimlemelerine neden olabilir. Bu yüzden ders kitaplarında engellilikle ilgili olmayan konularda yer alan görsellere yetersizlikten etkilenmiş bireyler de dahil edilmelidir.

Eğitimin bir bileşeni olan ders kitaplarının kaynaştırma eğitiminin gerekliliklerini yerine getirecek bir içeriğe sahip olabilmesi için ders kitabı yazarları öğrenciler (yetersizlikten etkilenmiş ve tipik gelişim gösterdiği varsayılan), öğretmenler ve aileler ile işbirliği içerisinde olmalıdır. Türkiye'de kaynaştırma eğitimi alan öğrenci sayılarındaki artışa paralel olarak özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin toplumun bir üyesi olarak yaşamlarını sürdürmeleri sağlanmaya çalışılmaktadır. Bu nedenle engelli bireylerin toplumsallaşmalarında işe koşulabilecek önemli bir materyal olan ders kitapları bu anlayışı benimseyerek eğitim ortamında kullanılmalıdır.

İncelenen Ders Kitapları

- Agalday, M., Akçam, H. K., İpek, İ., Kablan, F. (2011). İlköğretim Fen ve Teknoloji 4. Sınıf Ders Kitabı. İstanbul: MEB Yayınları.
- Bağcı, N., Bahadır, Ö., Emik, C., Evecen, M., Güneş Koç, R.S. (2011). İlköğretim Fen ve Teknoloji 5. Sınıf Ders Kitabı. İstanbul: MEB Yayınları
- Başol, S., Ünal, F., Azer, H., Yıldız, A. ve Evirgen Ö. F. (2011). Sosyal Bilgiler 5. Sınıf Ders Kitabı. Ankara: MEB Yayınları.
- Dalkılıç, H. ve Gölge, N. (2011). Hayat Bilgisi 1. Sınıf Ders Kitabı. İstanbul: MEB Yayınları.
- Komisyon (2011). Sosyal Bilgiler 6. Sınıf Ders Kitabı. Ankara: MEB Yayınları.
- Koyuncu Kaya, M., Dağ, Ö., Koçak, E., Yıldırım, T. ve Ünal, M. (2011). Sosyal Bilgiler 4. Sınıf Ders Kitabı. Ankara: MEB Yayınları.
- Özel Eren, E. ve Doğan, N. C. (2011). Hayat Bilgisi 2. Sınıf Ders Kitabı. İstanbul: MEB Yayınları.
- Özel Eren, E. ve Doğan, N. C. (2011). Hayat Bilgisi 3. Sınıf Ders Kitabı. İstanbul: MEB Yayınları.
- Polat, M.M., Kaya, N. ve Koyuncu, M., Özcan, A. (2011). Sosyal Bilgiler 7. Sınıf Ders Kitabı. Ankara: MEB Yayınları.
- Tunç, T., Agalday, M., Akçam, H.K., Çeltikli-Altunoğlu, Ü., Bağcı, N., Bakar, E., Başdağ, G., İnal, İpek, İ., Keleş, Ö., Gürsoy Köroğlu, N., Yörük, N. (2010). İlköğretim Fen ve Teknoloji 6. Sınıf Ders Kitabı. Ankara: MEB Yayınları.
- Tunç, T., Bağcı, N., Yörük, N., Gürsoy-Köroğlu, N., Çeltikli-Altunoğlu, Ü., Başdağ, G., Keleş, Ö., İpek, İ. ve Bakar, E. (2011). İlköğretim Fen ve Teknoloji 7. Sınıf Ders Kitabı. Ankara: MEB Yayınları.
- Tunç, T., Bakar, E., Başdağ, G., İpek, İ., Bağcı, N., Gürsoy-Köroğlu, N., Yörük, N. ve Keleş, Ö. (2011). İlköğretim Fen ve Teknoloji 8. Sınıf Ders Kitabı. Ankara: MEB Yayınları

KAYNAKÇA

- Andrews, S. (1998). Using inclusion literature to promote positive attitudes toward disabilities. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 41, 420-426.
- Beckett, A. E. (2009). Challenging disabling attitudes, building an inclusive society: considering the role of education in encouraging nondisabled children to develop positive attitudes towards disabled people, *British Journal of Sociology of Education*, 30(3), 317-329.
- Beckett, A. Ellison, N., Barrett, S. & Shah, S. (2010). Away with the fairies? Disability within primary-age children's literature, *Disability & Society*, 25(3), 373-386.
- Beckett, A. E. & Buckner, L. (2012). Promoting positive attitudes towards disabled people: definition of, rationale and prospects for anti-disablist education, *British Journal of Sociology of Education*, 33(6), 873-891.
- Bierstedt, R. (1955). The writers of textbooks. L. J. Cronbach (Ed.) *Text materials in modern education* içinde. (s.96-129). Urbana, Illinois: University of Illinois Press.
- Blumberg, R. L. (2007). Gender bias in textbooks: A hidden obstacle on the road to equality in education. Background paper for EFA Global Monitoring Report 2008.
- Boutot, E. A. (2007). Fitting in: Tips for promoting acceptance and friendships for students with Autism Spectrum Disorders in inclusive classrooms. *Intervention in School and Clinic*, 42, 156-161.
- Cheng, Y. K. K. & Beigi, A. B. (2011). Addressing students with disabilities in school textbooks. *Disability & Society*, 26 (2), 239-242.
- Davis, J. M. & Watson, D. (2001). Where are the children's experiences? Cultural and social exclusion in "special" and "mainstream" schools. *Disability and Society*, 16, 671-87.
- Diamond, K. E. & Hestenes, L. L. (1996). Preschool children's conceptions of disabilities: The salience of disability in children's ideas about others. *Topics in Early Childhood Special Education*, 16, 458-475.

- Dutch Coalition on Disability and Development (2006). All Equal, All Different: A DCDD Publication About Education For All. İnternet'ten 19 Haziran 2012'de <http://www.miusa.org/idd/resources/files/educationresources/allequal/view> adresinden alınmıştır.
- Dyches, T. T. & Prater, M. A. (2005). Characterization of Developmental Disability in Children's Fiction. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 40(3), 202–216.
- Dyson, L. L. (2005). Kindergarten children's understanding of and attitude toward people with disabilities, *Topics in Early Childhood Special Education*, 25(2), 95-105.
- Emiliano, C. A. (1999). "Poor little things" and "Brave little souls": The portrayal of individuals with disabilities in children's literature. *Reading Research and Instruction*, 39(1), 103-117.
- Esen, Y. ve Bağlı, M. T. (2002). İlköğretim Ders Kitaplarındaki Kadın ve Erkek Resimlerine İlişkin Bir İnceleme. *A. Ü. E.B.F. Dergisi*, 35 (1-2), 143-154.
- Favazza, P. La Roe, J. Phillipsen, L. & Kumar, P. (2000). "Representing young children with disabilities in classroom environments." *Young Exceptional Children*, 3(3), 2-8.
- Hodkinson, A. (2007). Inclusive education and the cultural representation of disability and Disabled people: recipe for disaster or catalyst of change? An examination of non-disabled primary school children's attitudes to children with disabilities. *Research in Education*, 77, 56-76.
- Hopkins, C. J. (1980). Developing positive attitudes toward the handicapped through children's books. *The Elementary School Journal*, 81(1), 34-39.
- Imerie, R. & Kumar, M. (1998). Focusing on disability and access in the built environment. *Disability and Society*, 13, 357–374.
- Johnson, J. R. (2006). Validation and affirmation of disability and deaf culture: A content analysis of introductory textbooks to special education and exceptionality. *Review of Disability Studies: An International Journal*, 2(1), 3–32.
- Johnson, J. R. & Nieto, J. (2007). Towards a cultural understanding of the disability and deaf experience: a content analysis of introductory multicultural education textbooks. *Multicultural Perspectives*, 9(3), 33–43.
- Kitterman, J. (2002). Children's books and special needs students. *Reading Teacher*, 56, 236–239.
- Kurtts, S. A. (2008). Understanding (Dis)abilities through children's literature. *Education Libraries: Childrens Resources*, 31(1), 23-31.
- Laws, G. & Kelly, E. (2005). The attitudes and friendship intentions of children in United Kingdom mainstream schools towards peers with physical or intellectual disabilities. *Journal of Disability, Development and Education*, 2, 79–99.
- McCay, L. O. & Keyes, D. W. (2001). Developing social competence in the inclusive primary classroom. *Childhood Education*, 70, 70–78.
- McDougall, J. DeWitt, D. J. King, G. Miller, L. T. & Killip, S. (2004). High-school age youths' attitudes toward their peers with disabilities: The role of school and student interpersonal factors. *International Journal of Disability, Development and Education*, 51(3), 287-313.
- Matthew, N. & Clow, S. (2007). Putting disabled children in the picture, promoting inclusive children's books and media. *International Journal of Early Childhood*, 39(2), 65-78.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2009). İlköğretim 1, 2 ve 3. Sınıflar Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu. 02.02.2012, <http://talimterbiye.mebnet.net/Ogretim%20Programlari/ilkokul/2010-2011/HayatBilgisi-3.5%C4%B1n%C4%B1f.pdf>.
- Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2010). *Okullarımızda neden niçin nasıl kaynaştırma. Yönetici, öğretmen ve aile kılavuzu*. İnternet'ten 10 Mart 2012'de <http://orgm.meb.gov.tr/duyurular/kaynastirma.pdf> adresinden alınmıştır.
- Meyer, L. Gouvier, W. D. Duker, M. & Advokat, C. (2001). Influence of social context on reported attitudes of nondisabled students toward students with disabilities. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 4, 50-52.
- Mohammad, R. F., & Kumari. R. (2007). Effective use of textbooks: A neglected aspect of education in Pakistan. *Journal of Education for International Development*, 3(1), 1-12.

- Özyürek, M. (2010). *Engellilere Yönelik Tutumların Değiştirilmesi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Pirofski, K. (2002). Strategies for fostering able-bodied children's acceptance of disabled peers" from *Project Appleseed: the national campaign for public school improvement*. İnternet'ten 5 Şubat 2012'de <http://www.projectappleseed.org/aacceptance.html> adresinden alınmıştır.
- Prater, M. A., Dychers, T. T., & Johnstun, M. (2006). Teaching students about learning disabilities toward children's literature. *Intervention in School and Clinic*, 42, 14-24.
- Ruskus, J. & Poceviciene, R. (2006). Online Submission, Paper presented at the International Conference on Learning and Educational Media (8th, Caen, France, Oct 2005).
- Sapon-Shevin, M. & Zollers, N. J. (1999). Multicultural and disability agendas in teacher education: Preparing teachers for diversity. *International Journal of Leadership in Education*, 2(3), 165-190.
- Smith-D'Arezzo, W. M. & Moore-Thomas, C. (2010). Children's perceptions of peers with disabilities. *TEACHING Exceptional Children Plus*, 6(3), 2-16.
- Sucuoğlu, B. (2004). Türkiye'de kaynaştırma uygulamaları: Yayınlar/araştırmalar (1980-2005). *Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 15-23.
- Taub, D. E. & Fanflik, P. L. (2000). The inclusion of disability in introductory sociology textbook. *Teaching Sociology*, 28 (1), 12-23.
- Terpstra, J. E. & Tamura, E. R. (2008). Effective social interaction strategies for inclusive settings. *Early Childhood Education Journal*, 35, 405-411.
- Thomas, G. (1997). Inclusive schools for an inclusive society. *British Journal of Special Education*, 24(3), 103-107.
- ERG (2011). Kaynaştırma/Bütünleştirmenin Etkililiğini Artırmak için Politika ve Uygulama Önerileri Proje Raporu. Mega Basım.
- Trepanier-Street, M. L. & Romantoski, J. A. (1996). Young children's attitudes toward the disabled: A classroom intervention using children's literature. *Early Childhood Education*, 24(1), 45-49.
- Tuncer, A. T., Karasu, N., Altunay, B. ve Güler, Ö. (2011). Türkçe ilköğretim kitaplarında engel ve engellilik: Bir doküman analizi örneği, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 439-457.
- Türkiye İstatistik Kurumu (2002-2012). Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim. Ankara: Türkiye İstatistik Kurumu. İnternet'ten 10 Nisan 2012'de <http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/> adresinden alınmıştır.
- Türkiye İstatistik Kurumu, Türkiye Özürlüler Araştırması (2002). Ankara: Türkiye İstatistik Kurumu.
- Türkiye İstatistik Kurumu, Özürlülerin Sorun ve Beklentileri Araştırması (2010). Ankara: Türkiye İstatistik Kurumu.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Walton, E. (2012). Using literature as a strategy to promote inclusivity in high school classrooms. *Intervention in School and Clinic*, 47(4), 224-233.
- Weiserbs, B. & Gottlieb, J. (2000). The effect of perceived duration of physical disability on attitudes of school children towards friendship and helping, *Journal of Psychology*, 134, 343-345.
- Wiersma, W. (2000). *Research methods in education: an introduction*. (7th ed.). Needham Heights, MA: Allyn ve Bacon A Pearson Education Company.
- World Health Organization & The World Bank . (2011) . World Report on Disability . Geneva: World Health Organization. İnternet'ten 20 Mayıs 2012'de www.who.int adresinden alınmıştır.
- Wright, R. A. & Ducaji, C. M. (1992). When pictures lie: Photographs of crimes and criminals in introductory criminology textbooks. *Teaching Sociology*, 20, 36-43.

Extended Abstract

Introduction

Mainstreaming provides disabled individuals with the opportunity to grow and develop in an educational setting shared by their non-disabled peers. This practice was initiated in Turkey with the law for children needing special education in 1983, and the number of classrooms where mainstreaming is employed has been increasing. Textbooks have significant effects on improving positive attitudes towards disabled students. Representation of disability in textbooks makes it easier for non-disabled students to understand that their disabled peers are not different from them except for their special needs. Therefore, this understanding facilitates their acceptance of their disabled peers. This study aims at identifying the level and manner of representation of disability in life sciences, social sciences, and science and technology textbooks.

Methodology

The study is a qualitative one and the data were obtained through document analysis. The textbooks analyzed were published by the Ministry of National Education in 2011-2012 academic year and these were as follows: life sciences textbook for the first, second and third grades; social sciences textbook for the fourth, fifth, sixth and seventh grades and science and technology textbook for the fourth, fifth, sixth, seventh and eighth grades. Therefore, a total of twelve textbooks were analyzed in the study. The textbooks were analyzed using themes and codes developed by the authors based on the review of related studies to identify the level and manner of the representation of disability in the textbooks. These themes employed in the analyses were *gender, age, type of disability, place, communicative skills, activities, personal characteristics, and messages given in relation disability*. Based on these themes, the textbooks were analyzed, and related figures, texts and pictures were identified.

Findings

The findings showed that the textbooks analyzed include a few contents concerning disability in the form of only visual material, only written document or both. Furthermore,

it was found that the disability subject is mostly included in the fourth grade and seventh-grade science and technology textbooks in the units of "sense organs" and genetic". It was further identified that 20% of the disabled people covered in the textbooks are adults and employed. Besides, 80% of them are children, and 52% of them are given with their non-disabled peers. In parallel to previous findings, those disabled people included in the textbooks are physically handicapped. The most frequently shown equipment about disability is found to be wheelchairs. The disabled people covered in the textbooks are found to be mostly active. It emphasizes the fact that they can be active in social life. The messages with disability are given in the textbooks using both written and visual materials in combination are common.

Discussion

Although visual and written materials about disability are covered in science and technology textbooks, these are not enough to realize a full integration of disabled people into society. Therefore, the content on disability in textbooks should be enlarged to make the goals of mainstreaming feasible. Such content should not label disabled people and limit them with their disability. On the other hand, there are actual dimensions in the representation of disabled people in textbooks: these people are mostly children who are happy, active and with their peers. However, disability is covered in a linear manner in that only physically disabled individuals and wheelchairs are represented. Given this quality, it is possible that students may develop negative attitudes towards people with other types of disability. Therefore, people with visual, auditory and mental disability should also be covered in textbook content and visuals. Given that disabled people are mostly given outside school, students may not accept their disabled peers in the classroom. Therefore, visuals and content that emphasize disabled students with their peers in classrooms should be depicted in textbooks and the number of them should be increased.

Fen Eğitiminde Bilgi İşlemsel Düşünme ve Bütünleştirilmiş Alanlar Yaklaşımı (STEAM)

Kaan BATI*, İlke ÇALIŞKAN**, M. İkbal YETİŞİR***

Öz

Bu makale kapsamında, öncelikli olarak Bilgi İşlemsel Düşünme (computational thinking) Becerisi ele alınmış ve bu beceriyi temel noktalarından biri olarak ele alan STEM yaklaşımı ve bu yaklaşıma getirilen eleştirilerden doğan STEAM (Fen-Teknoloji-Mühendislik-Sanat-Matematik) yaklaşımı üzerinde durularak farklı ülkelerdeki eğitimcilerin bakış açıları incelenmeye çalışılmıştır. Makalenin sonunda ülkemizde ve dünyadaki alan yazın incelemelerinden hareketle fen eğitiminde STEAM ve Bilgi İşlemsel Düşünme'ye ilişkin gelecek araştırmalara ve uygulayıcılara öneriler sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: *Fen eğitimi, bilgi-işlemsel düşünme, STEM, STEAM*

Computational Thinking and Integrative Education (STEAM) in Science Education

Abstract

Within the scope of this article, primarily, Computational Thinking, STEM approach which emphasizes computational thinking as one of the basic points and the STEAM (Science-Technology- Engineering, Arts and Mathematics) approach which rose from critics of STEM are addressed with an emphasis on different perspectives in different countries. At the end of the article, in light of the literature in our country and across the world, some suggestions are presented for future research upon STEAM and Computational Thinking.

Keywords: *Tscience education, computational thinking, STEM, STEAM*

Giriş

Bireylere nasıl bir eğitim ortamı sunmamız gerektiği ve eğitim aracılığıyla kazandırılması amaçlanan özellikler, yaşanan dönemin ihtiyaçlarına göre farklılıklar göstermiştir. Günümüzde, bireylerden kendi öğrenme sorumluluklarını alma, düşünme, sorgulama, öğrendiklerini beceriye dönüştürüp günlük yaşam durumlarına uyarlama, olayları analiz etme, özgün bağlantılar kurma, sonuçları bilimsel veriler ışığında yorumlama, işbirliği yapma, teknolojinin imkânlarını amaca uygun ve etkin olarak kullanma gibi etkileşimli becerilere sahip olmaları beklenmektedir. İçerisinde yaratıcılık ve entelektüel merak, eleştirel düşünme, bilgi ve medya

okuryazarlığı, işbirliği, problemi tanımlama, çözümlenme, öz yönelim, girişimcilik, esneklik, kültürlerarası etkileşim, sosyal sorumluluk boyutlarının bulunduğu beceriler, eğitim bilimciler tarafından 21. yüzyıl becerileri olarak tanımlanmaktadır. (Ananiadou, Claro, 2009; Rotherham, Willingham, 2010). Bu dönemde ön plana çıkan bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, iletişim ve teknoloji okuryazarlığı kavramları ülkemizde hazırlanan öğretim programlarında da hâkimiyet kazanmış, bu bağlamda 2005 Fen ve Teknoloji ve 2013 Fen Bilimleri öğretim programlarının vizyonu fen ve teknoloji okuryazarlığı olarak belirlenmiştir.

*Dr. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü

**Doç. Dr. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü

***Yrd. Doç. Dr. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü

Milli Eğitim Bakanlığı, fen ve teknoloji okuryazarlığını; bireylerin araştırma-sorgulama, etkili kararlar verebilme, problem çözebilme, kendine güvenme, işbirliğine açık, etkili iletişim kurabilme, sürdürülebilir kalkınma bilinciyle yaşam boyu öğrenen bireyler olma, fen bilimlerine ilişkin bilgi, beceri, olumlu tutum, algı ve değere; fen bilimlerinin teknoloji-toplum-çevre ile olan ilişkisine yönelik anlayışa ve psikomotor becerilere sahip olması şeklinde tanımlamıştır (MEB, 2013). Ancak bu tanımın bilim ve teknolojideki gelişmeler doğrultusunda yenilenmesi eğitim ortamlarında bir ihtiyaç haline gelmiştir. Son yıllarda dünyada fen, matematik, mühendislik ve teknoloji alanlarının birleştirilmesi ilkesine dayanan çok disiplinli bir yaklaşım olan STEM modelinin ağırlık kazanmaya başladığı görülmektedir. STEM uygulamalarının pek çok ülkede kabul görmesine rağmen, bu uygulamaların bir öğretim stratejisi mi, yaklaşımı mı, modeli mi yoksa bir düşünce akımı mı olduğuna ilişkin kavramsal düzeyde bazı tartışmalar ve uygulama boyutunda belirsizlikler devam etmektedir. Bu makale kapsamında, STEM bir model olarak ele alınmış ve her öğretim modelinin bir felsefi ve psikolojik altyapısının olması, belli paradigmalara dayandırılması gerektiğinden hareketle, kavramsal düzeyde Bilgi İşlemsel Düşünme (computational thinking) ile ilişkisi bakımından tartışılmaya çalışılmıştır. STEM'e ilişkin var olan uygulamalar büyük oranda yazılım odaklı ve mekanikleşmeye ağırlık vermekte iken, bu çalışmalara ek olarak insanın yaratıcılık boyutunu da önemseyerek gelişimini destekleyen STEAM (Fen-Teknoloji-Mühendislik-Sanat-Matematik) modelinin önemi ve gerekliliği de açıklanmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda farklı ülkelerdeki eğitimcilerin meseleye bakış açıları da incelenmiştir. Makalenin sonunda ülkemizdeki ve dünyadaki alan yazın incelemelerinden hareketle fen eğitiminde STEAM ve Bilgi-İşlemsel Düşünmeye ilişkin yapılacak araştırmalar ve uygulayıcılar için bazı önerilerde bulunulmuştur.

Bilgi İşlemsel Düşünme (Computational Thinking)

“Computational Thinking” kavramı Türkçe alan yazınında görece yeni bir kavram olması nedeniyle bir Türkçe karşılık bulma

zorunluğu oluşmuş ve bu çalışmadan önce yapılan araştırmalarda bilgi işlemsel düşünme kavramının kullanıldığı belirlenmiştir (Kalelioğlu ve Gülbahar, 2015). Bu kavramın Türkçe karşılığı olarak, gerek “*computation*” (bilgiyi işleme) kavramını karşılayabilmesi, gerekse yukarıda bahsi geçen 21. yy becerilerine atıf yapabilmesi nedenleriyle bu çalışma kapsamında da “bilgi işlemsel düşünme” kullanılması uygun görülmüştür.

Bilgi İşlemsel Düşünme'nin (BİD) bilgisayar bilimiyle ilgili uzun bir tarihi bulunmaktadır. Tarihsel süreçte, özellikle de 1960 ve 1970'lerdeki bilindiği haliyle *algoritmik düşünme*, problemleri girdi ve çıktı bağlamında ele alarak, algoritmik bağıntıları formüle etme süreci olarak tanımlanmaktaydı (Knuth, 1985). Bugün ise bu kavram, soyutlamanın birçok basamağına genişlemiş, matematiği algoritmalar geliştirmek için kullanma ve farklı büyüklüklerdeki problemler için çözüm önerilerinin en iyi nasıl işlediğini belirleme üzerinde yoğunlaşmıştır (Denning, 2009). Bu kavramı daha iyi anlayabilmek için son yılların önemli kavramlarından *bilişimi* tanımlamak gerekmektedir. Türk Dil Kurumu bu kavramı “*insanoğlunun teknik, ekonomik ve toplumsal alanlardaki iletişimde kullandığı ve bilimin dayanağı olan bilginin özellikle elektronik makineler aracılığıyla düzenli ve akla uygun bir biçimde işlenmesi bilimi*” olarak tanımlamıştır. Denning, (2009)'e göre ise, bilişim bilimi yalnızca bilgisayar programlama demek değildir. Bilgisayar bilimci gibi düşünme, bilgisayar programı yapmaktan daha derin bir anlam taşır. BİD, problemleri bilgisayar ve diğer araçlarla da çözmeye uygun olacak şekilde formüle etme, verileri mantıksal düzenleme ve analiz etme, verileri model ve simülasyon gibi soyutlamalarla gösterme, algoritmik düşünme ile sonuçlar üretme, olası çözümleri gösterme, analiz etme ve uygulama, problem çözme süreçlerini pek çok alandaki problemlerin çözümüne genelleme ve aktarmayı içerir (Barr, Harrison, Conery, 2011; Wing, 2008). BİD, bilgisayar biliminin anahtar uygulama alanlarından biridir, fakat bilgiyi işleme açısından biricik değildir ve bilgi işleme sürecinin tamamını kapsamamaktadır (Denning, 2009).

BİD, özellikle bilişim teknolojilerinin hızla geliştiği son yıllarda önemi iyice artan bir

beceri olduğu için, bilişim alanı ile ilgilenen bazı küresel şirketlerin de bu beceriyi önemseydiği ve bu becerinin geliştirilmesi için ön ayak oldukları görülmektedir. Bu şirketlerden biri olan GOOGLE, BİD'in geliştirilmesine destek olmak adına oluşturduğu web sayfasında bu beceriyi şu şekilde tanımlamaktadır;

"Bilgi İşlemsel Düşünme, mantıksal sıralama, verileri analiz etme ve belli adımları veya algoritmaları kullanarak çözümler üretme gibi belli özellikleri barındıran bir problem çözme süreci olmakla birlikte açık uçlu ve karmaşık problemlerle kararlılıkla ilgilenme özelliğidir. BİD bilgisayar uygulamaları geliştirmek için esastır, ancak aynı zamanda matematik, fen, ve sosyal bilimler gibi tüm alanlarda problem çözme için de kullanılabilir. Bilgi işlemsel düşünme'yi öğrenen öğrenciler konular arasındaki ilişkiler ile birlikte okul ve okul dışı alanlardaki ilişkileri de görmeye başlayabilir."

(<https://www.google.com/edu/resources/programs/exploring-computational-thinking/>)

BİD pek çok araştırmacı tarafından bir problem çözme süreci olarak tanımlanmaktadır (Weintrop, Beheshti, Horn, Orton, Jona, Trouille, Wilensky, 2014; Yadav, Zhou, Mayfield, Hambrusch, Korb, 2011). Wing'e (2006) göre BİD, problemleri formüle etme ve bilgi işleme araçları tarafından gerçekleştirilecek çözüm bulma adımlarını içeren düşünsel süreçler olarak tanımlanabilir. Dolayısıyla BİD becerileri problem çözümünde öğrencilerin uygun araç ve stratejileri seçme; bunları kullanma ve bu problemlerin çözümünde otomatikleştirilmiş uygun algoritmalar kullanmaları hususunda öğrencilere yardımcı olabilir (Yadav, Zhou ve Mayfield, 2011). Bu sebeple BİD becerilerine sahip bireylerin gerçek yaşamdan bağlamlara dayalı ve çeşitli uzmanlık alanları ile ilişkili problemlerin çözümünde yeterliliklerini geliştirmesi önemlidir. Böylece öğrencilere sahip oldukları bilgi ve becerileri gündelik yaşamdan problemlerin çözümüne transfer edebilecekler ve bu problemlerin çözüm

sürecini sağlıklı bir şekilde yönetebileceklerdir.

Farklı araştırmacılar BİD'in alt boyutlarını tanımlama gereği hissetmişlerdir. Weintrop, Beheshti, Horn, Orton, Jona, Trouille, ve Wilensky (2014) tarafından dört alt başlık tanımlanmıştır. Bunlar veri ve bilgi becerileri; modelleme ve simülasyon becerileri; bilgi işlemsel problem çözme becerileri ve sistem yönetimi becerileridir. Bu becerilerin alt boyutları alan yazına göre aşağıda belirtilmiştir.

1. Veri ve Bilgi Becerileri: veri toplama, veri oluşturma, verileri manipüle etme, verileri analiz etme ve verileri görselleştirme.
2. Modelleme ve Simülasyon Becerileri: bir kavramı anlamak için bilgi işlemsel modelleri kullanma, bilgi işlemsel modellerin nasıl ve neden çalıştığını anlama, bilgi işlemsel modelleri değerlendirme, çözümleri bulmak ve test etmek için bilgi işlemsel modelleri kullanma, yeni modeller oluşturma ve var olan modelleri genişletme.
3. Bilgi İşlemsel Problem Çözme Becerileri: hataları yakalama ve ayıklama, programlama, etkili bilgi işlemsel araçlar seçme, bir problem için farklı yaklaşımları/ çözümleri ölçme, modüler bilgi işlemsel çözümler geliştirme, problem çözme stratejilerini kullanma ve soyutlamalar yaratma.
4. Sistem Yönetimi Becerileri: Bir sistemi bir bütün olarak incelemek, bir sistem içerisindeki ilişkileri anlamak, seviyelerde düşünmek ve sistemleri görselleştirme, karmaşayı tanımlama, anlama ve yönetme.

Park, Song ve Kim'e (2015) göre tablo 1'de gösterilen yeteneklerin sistematik bir şekilde geliştirilmesi açısından BİD oldukça etkilidir.

Peki, bu tanımlanan alt boyutlar ve bu alt boyutlarla ilişkili beceriler hangi düzeydeki öğrenciler için uygun olabilir? Bu sorunun yanıtı için farklı araştırmacıların benzer görüşler öne sürdükleri görülmektedir. Yadav, Zhou, Mayfield, Hambrusch, ve Korb (2011)'a göre, BİD'in bilgisayar bilimi dışındaki disiplinlerde ve K-12 düzeyinde de tanıtılması gerekmektedir. Benzer şekilde Barr, Harrison ve Conery (2011), BİD'in K12 seviyesinde öğrencilere problem çözme becerilerinin

Tablo 1: BID ile ilişkili beceriler

| Beceriler | Tanım |
|----------------------------------|--|
| Veri Toplama | Amaca Uygun malumatları/verileri bir araya getirme |
| Verilerin gösterimi | Uygun grafikler, çizelgeler, tablolar veya görsellerle verileri düzenleme ve betimleme |
| Veri Analizi | Veriyi anlamlandırma, Modeller oluşturma, Sonuç çıkarma |
| Problemi Analiz Etme | Hedefleri daha küçük ve yönetilebilir parçalara ayırma |
| Soyutlama | Ana fikri tanımlamak/açıklamak için karmaşıklığı azaltma |
| Algoritmalar ve İşlemler | Bir problemi çözmek veya bazı sonuçlara ulaşmak için bir dizi sıralı adımın atılması |
| Otomasyon (Özdevinim) | Tekrarlayan veya tekdüze görevleri/işleri yapan bilgisayarlar veya makineler edinme |
| Simülasyon | Bir sürece ilişkin model veya temsil. Simülasyonlar aynı zamanda modeller kullanarak deneyler yapmayı da kapsar. |
| Paralleleştirme (Paralelizasyon) | Genel bir hedefe ulaşmak için eş zamanlı olarak hedefleri gerçekleştirmek amacıyla kaynakları düzenleme/organize etme. |

kazandırılmasında önemli potansiyeli olan bir beceri olduğunu ifade etmişlerdir. Bu noktalardan hareketle BID'in ilk ve ortaokul düzeyindeki öğrencilere, farklı disiplinler ile ilişkilendirilerek kazandırılabileceği söylenebilir.

Özetle; BID'nin özü, bir problemle karşılaşıldığında bilgisayar bilimci gibi düşünmedir. Bir problemin çözümünde matematiksel düşünme becerisinin genel yollarını; büyük, karmaşık bir sistemin desenlenmesi ve gerçek yaşam durumlarıyla ilişkilendirilmesinde mühendis gibi düşünme becerisini; zekâ, zihin, insan davranışlarını anlamada bilim adamı gibi düşünme becerisini kullanabilmedir (Wing, 2008). Barr, David; Harrison, John; Conery, Leslie (2011) e göre BID yalnızca öğrencilerde bilişsel becerilerin gelişmesine olanak tanımaz. Aynı zamanda doğası gereği karmaşık süreçlerle ilgilenme özgüveni, zor problemler üzerinde çalışma kararlılığı, belirsizliğe karşı tolerans, açık uçlu problemlerle uğraşma yeteneği, bir amaç ve çözüm için diğerleriyle çalışma ve iletişim yeteneği gibi duyuşsal becerileri de destekler. BID ile insanların problem çözme yollarına odaklanılır, insanların bilgisayarlar gibi düşünmesinin denenmesi sürecine gidilmez. Dolayısıyla sadece fiziksel olarak gösterilen ve yaşamımızın bir yönüne temas eden yazılım ve

donanım eserleri değil; aynı zamanda problem çözme, yaşamımızı yürütme, iletişim ve diğer kişilerle etkileşim etkinlikleri de bilgi işlemsel eylemlerdir.

Disiplinler Arası Yaklaşım (STEM)

Son yıllarda özellikle bilişim teknolojilerinin hızlı gelişimi ile birlikte toplumların bu gelişimin gerisinde kalmamak, diğer uluslarla rekabet gücünü arttırmak ve çağı yakalamak için eğitim programlarını bu amaçlar doğrultusunda güncelleme gereği duyduğu görülmektedir (President's Council of Advisors on Science and Technology, 2010; European Parliament Communities, 2015). Danah (2014) içinde bulunduğumuz çağda daha yenilikçi, yaratıcı, çok yönlü ve esnek düşünebilen bireylere ihtiyaç duyulduğunu ifade etmektedir. Bunun için izlenmesi gereken yollardan biri de öğretim programlarında bulunan alanların birbirleri ve yaşamla ilişkilendirilmesidir. Ancak, bireylerin çok yönlü yetişmesi için disiplinler arası yaklaşımların uygulanması yeni bir durum değildir (Çorlu, Capraro, Capraro, 2014; Frykholm, Glasson, 2005). Özellikle fen alanlarında uzun yıllardır üzerinde çalışılan fen, teknoloji, toplum, çevre ve sosyobilimsel durum temelli yaklaşım gibi yaklaşımlar öğrencilerin çok yönlü gelişimlerini desteklemektedir (Zeidler &

Keefler, 2003; Sadler, 2004; Zeidler, Sadler, Simmons & Howes, 2005; Walker & Zeidler, 2007). Ancak içinde bulunduğumuz yüzyıl bilişim becerilerinin ön plana çıktığı bir dönem olmaktadır. Bu nedenle, bireylerin çok yönlü yetişmesine imkân sağlayacağı düşünülen STEM (Fen-Teknoloji-Mühendislik-Matematik) eğitimi önem kazanmıştır. STEM; ilkökul ve ortaokul düzeyinde bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarını kapsayan sistematik ve kurumsallaşmış bir eğitimidir (Çorlu, Capraro, Capraro, 2014). Ayrıca STEM, tarım, fizik, psikoloji ve otomobil mühendisliği gibi çok geniş bir yelpazedeki meslek ve disiplinleri de kapsayacak uygulama alanı bulmaktadır (Ashby, 2006, p. 4).

STEM eğitimi; fen teknoloji mühendislik ve matematik alanlarına ait bilgi ve becerileri kapsamaktadır ve bu eğitiminin iki temel amacı bulunmaktadır. Bunlardan birincisi, lise sonrası istihdam edilmeye hazır öğrenci sayısını arttırma ve bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarında kariyer yapmalarına yönlendirmektir. İkincisi ise tüm öğrencilerin temel STEM alanları ile ilgili yeterliliklerini arttırmaktır (Thomasian, 2011). The National Governors Association Center for Best Practices, STEM okuryazarlığını bireylerin dört ilişkili alan kapsamında, dünyanın nasıl işlediğine dair algılarını kullanma becerileri olarak tanımlamıştır ve STEM eğitiminin amaçlarını şu şekilde ifade etmiştir;

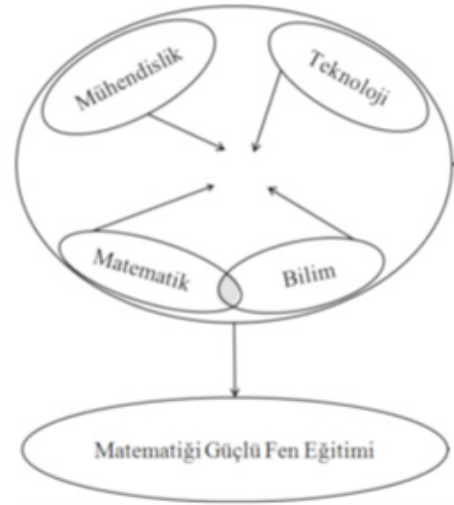
1. Bilim Okuryazarlığı: Doğal dünyayı anlamak için bilimsel bilgiyi ve süreci kullanabilmenin yanı sıra doğal dünyayı ilgilendiren tartışmalara katılabilme becerisini ifade eder.

2. Teknoloji Okuryazarlığı: Öğrencilerin yeni teknolojilerin nasıl kullanıldığını bilmesi, yeni teknolojilerin nasıl geliştirildiğinin anlaması ve yeni teknolojilerin bizi, ulusumuzu ve dünyamızı nasıl etkilediğini analiz edebilme becerilerini kazanması gerektiğini ifade eder.

3. Mühendislik Okuryazarlığı: Bütünleştirilmiş ve disiplinler arası yaklaşım tarzı ile proje tabanlı dersleri kullanarak mühendislik tasarım süreci yoluyla teknolojilerin nasıl geliştirildiğini anlamayı ifade eder.

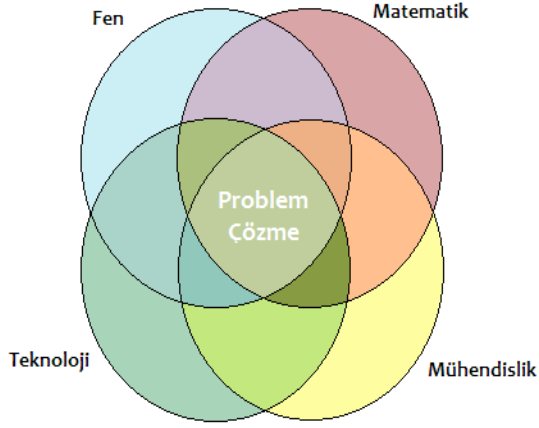
4. Matematik Okuryazarlığı: matematiksel problemleri ortaya çıkararak, formüle ederek, çözerek ve sonuçları yorumlayarak analiz, akıl yürütme ve fikirleri etkili biçimde ifade etme becerilerini ifade eder (Mary Paula Armknecht, 2015; Thomasian, 2011).

STEM eğitiminin uygulanabilmesi için önerilen bazı yaklaşımlar bulunmaktadır. Bu yaklaşımlardan biri matematik destekli fen eğitimi odaklı yaklaşımdır (Adıgüzel, Ayar, Çorlu ve Özel, 2012). Bu yaklaşım şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1: Matematik ve fen eğitimi odaklı STEM eğitimi (Adıgüzel, Ayar, Çorlu ve Özel, 2012)

Bu yaklaşım incelendiğinde her ne kadar fen ve matematik alanlarının bütünleştirilmesi güçlü bir yaklaşım olarak görülse de, mühendislik ve teknoloji alanlarının birbirlerinden ve diğer alanlardan bağımsız gibi görünmesi, yaklaşımın STEM'in vizyonu ile örtüşmeyeceğini düşündürmektedir. Benzer şekilde STEM eğitimi yaklaşımı öneren Brown ve Martinez (2012), fen, matematik, mühendislik ve teknoloji alanlarının bütünleştirilmesi için problem çözme odak noktası olarak önermiştir. Bu yaklaşım şekil 2'de gösterilmiştir.



Şekil 2: STEM (Brown ve Martinez, 2012).

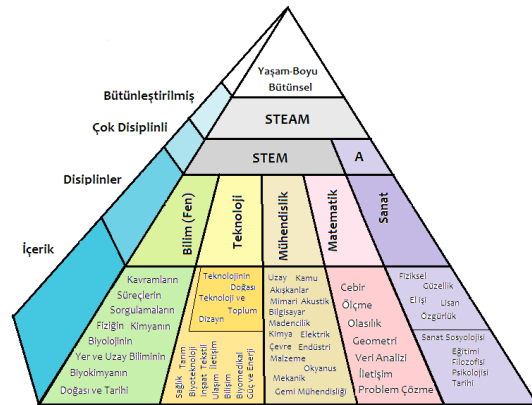
Alan yazın incelendiğinde; STEM eğitimi uygulamalarının bağlam temelli öğrenme yaklaşımında olduğu gibi gerçek yaşamdan problemlerin çözümüne odaklanmasından ziyade, teknoloji geliştirme ve kullanma odaklı olduğunu görülmektedir. Daha somut bir ifade ile STEM eğitimi gerek ülkemizde gerek dünyada yazılım ve robot yapımı üzerine odaklanmıştır (Papanikolaou, 2010; Yamak, Bulut, Dündar, 2014). Kullanılan programların çoğunun (ARDUINO IDE, SCRATCH vb.) ücretsiz ve ulaşılabilir olmasının yanı sıra, basit algoritmaların ortaokul ve üzeri düzey öğrencilerine öğretilebilecek kadar sade olmasından dolayı bu alanın STEM eğitiminde baskın hale geldiği söylenebilir (Resnick, Silverman, 2006). Buna ek olarak; robot eğitiminin gerek donanımsal gerekse yazılımsal anlamda fen, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarının tümüne hitap ettiği de kaçınılmaz bir gerçekliktir. Ancak bu noktada bir soru öne çıkmaktadır; ifade edilen dört alanı kapsayan bir eğitim, arzu edilen yaratıcı ve yenilikçi bireyler yetiştirmek için yeterli midir? Bu soruya ilişkin ilk cevap Yakman (2008) tarafından verilmiştir. Yakman STEM eğitime bir de sanat alanını ekleyerek STEAM (science, technology, engineering, arts, mathematics) yaklaşımını önermiştir.

Bütünleştirilmiş Alanlar Yaklaşımı (STEAM)

Son yıllarda disiplinler arası yaklaşımlar eğitimcilerin önemseydiği alanlardan biri olmuştur ve bu yaklaşımların anlamlı öğrenmeyi desteklediği bilinmektedir (Moye, 2011). Bu bağlamda, ABD ve Avrupa'da STEM eğitimi ön plana çıkarken (Gonzalez, Kuenzi,

2012; Kuenzi, 2008), özellikle Kore ilköğretim (K-12) sistemi STEAM eğitimi üzerine odaklanmıştır (Yakman, Hyonyong, 2012; Jin, Chong, Cho, 2012). STEAM, Amerikan ekolü kaynaklı STEM eğitime sanat alanının eklenmesi ile elde edilen disiplinler arası bir yaklaşımdır (Park, Ko, 2012; Armknecht, 2015) ve bilim, teknoloji, mühendislik, sanat ve matematik alanları arasındaki ilişki yapısının anlaşılması için geliştirilmiştir (Yakman, Hyonyong, 2012). Dengeli bir STEM programı oluşturulabilmesi için yalnızca okuma, yazma, konuşma gibi iletişim becerilerinin kazandırılmasından daha ziyade sanat alanına da yer verilmesinin gerekli olduğu ifade edilmektedir (Armknecht, 2015).

Yakman (2008), STEAM eğitimi iki şekilde tanımlamaktadır. Birincisi, STEAM bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarının kendi standartlarına ek olarak diğer alanları içerdiği bir eğitimidir. İkincisi ise STEAM eğitimi güncel alanları ve öğretim konularını amaçsal olarak içeren bütüncül bir eğitimidir (Park, Ko, 2012). Yakman (2008) STEAM eğitimi daha somut ifade edebilmek için Şekil 3'de verilen görseli kullanmıştır;



Şekil 3: STEAM Eğitimi¹

Piramidin en alt basamağı (İçerik) STEAM eğitimi oluşturan alanların özde konu içeriğini oluşturan basamaktır ve bu basamakta tanımlanan içerikler bir üst basamakta (disiplin odaklı) verilen disiplinlerin temelini oluşturmaktadır. Çok disiplinli basamağında STEM Eğitiminin kapsadığı alanlar ifade edilirken, Bütünleştirilmiş basamağında STEM'in sanat ile bütünleştirilmiş hali olan STEAM eğitiminin kapsadığı disiplinler ifade

1 Şekil 3, araştırmacılar tarafından Türkçeleştirilmiştir.

edilmiştir. En üst basamak ise yaşam boyu öğrenme ve ifade edilmiştir. Piramidin birinci basamağında yer verilen konu kapsamının lise ve profesyonel eğitim alanları ile ilgili olduğu, çok disiplinli basamağının ortaokul düzeyi için uygun olduğu ve bütünleştirilmiş basamağının ise ilk ve ortaokul düzeyi eğitimi için uygun olduğu belirtilmiştir (Park, Ko, 2012; Oh, Lee, Kim, 2013)

STEAM eğitiminin gerçekleştirilebilmesi için yapılacak programlarda nelerin göz önüne alınması gerektiği oldukça önemli bir husus olmaktadır. Park ve Ko (2012), STEAM eğitiminin içerik organizasyonunun oluşturulmasında yedi basamaktan bahsetmektedir;

1. Var olan öğretim programları ile temel bilim, teknoloji matematik ve mühendislik alanları arasında çatışma yaratmadan ilişkilendirme, birleştirme ve kaynaştırma gereklidir. Buna ek olarak, bütünleştirilmiş düşünme ya da kaynaştırılmış düşünme faaliyetleri ayrı ayrı veya bütünlük olarak STEAM eğitiminin her alanı için organize edilebilir.

2. Yaratıcı bir STEAM eğitimi için bilim, teknoloji ve mühendislik alanlarına ilişkin çeşitli düşünme sistemlerinin tanıtılması. Çeşitli yaratıcı düşünceler için, öğrencilerin temel bir bilimsel teorinin farklı teknolojilere nasıl uygulanabileceği ve bunların gerçek yaşamda mühendislik boyutu ile nasıl kullanılabileceğini öğrenmeleri önemlidir. Bu nedenle, STEAM alanları arasındaki ilişkiler ile eğitim ve uygulamalar arasındaki ilişkiler hayati önem taşımaktadır.

3. Etkili ve yaratıcı bir eğitim için, öğretmenlerin yaratıcı araçlara ihtiyaçları vardır. Yaratıcı STEAM eğitiminde çeşitli yaratıcı yöntemler, yaratıcı öğrenme araçları ve yaratıcı deneyler geliştirilmesi çok önemlidir. Ancak, son dönemlerde, STEAM eğitimi dışında da "yaratıcı deney" çok yaygın kullanılmaktadır. Bunun STEAM ile bütünleştirilmesi önemlidir.

4. STEAM eğitimindeki temel noktalardan biri büyük resmi görme yeteneğinin ya da ağaçlar ile birlikte ormanı görme yeteneğinin geliştirilmesidir.

5. Teknolojik dünyanın hızlı değişiminde bilim, teknoloji ve mühendislik eğitimi, eğitimin felsefi ve insanın psikolojik yapısı göz ardı edildiğinde oldukça mekanik ve anlamsız

olabilir. Bu nedenle, STEAM eğitiminin en önemli faktörlerinden biri değişen teknolojilere hızlı cevap verebilen, zamana uygun (uyabilen) bir eğitim sistemi olmalıdır.

6. İlk olarak STEAM eğitimi, bilim, teknoloji ve mühendisliğin yanı sıra politika, çevre, toplum, ekonomi temeline dayanarak sistematik bir şekilde geleceği kestirebilen pratik ve gerçekçi bir eğitim sistemi olmalı ve bütünlük düşünme sistemleri ve yaratıcılık ile değerleri takip etmeli.

7. Mühendislikte bütüncül tasarım kavramı, STEAM eğitiminde önemli bir dönüm noktası olabilir. Bütüncül tasarım kavramı, yalnızca geleceğin bilim insanlarını ve mühendislerini yetiştirmekle kalmayarak, bilim, teknoloji ve mühendislik alanlarında sistematik deney becerilerinin yanı sıra öğrenciler arasında etik olma, sosyallik, birlikte çalışma, liderlik,

anlayışlı olma ve iletişim becerilerini besleyerek geleceğin politikacılarını ve sosyal liderlerini yetiştirmeyi amaçlamalı.

STEAM eğitimi modelinin geliştirmeyi amaçladığı en temel özelliklerden biri de *Yaratıcı Kişilik*'tir (*creative personality*) (SoonBeom Kwona, Dongsoo Namb, TaeWuk Lee, 2011; Lee, Kyung-Hwa, 2005). Yaratıcılık genellikle özgün ve işlevsel fikirler, davranışlar veya ürünler geliştirebilme kapasitesi olarak tanımlanmaktadır ve bireysel, durumsal ve kültürel değişkenliklere uyum sağlama becerisi olarak da görülmektedir. (Runco, 2004; Martinsen 2011). Yaratıcılık aslında tek bir karakter, beceri, eğilim ya da tercih değildir; bunun yanı sıra kişilik, motivasyon ve özellikle de iraksak düşünme ve bir ölçüde zeka gibi zihin değişkenleri ile de şekillendirilmiş bir özelliktir (Martinsen, 2011). Yaratıcı bireylerin dört temel özelliği bulunmaktadır; (1) iraksak ve metaforik düşünmeyi kullanarak fikirler üretirler, (2) yakınsak ve eleştirel düşünme yoluyla fikirleri derinlemesine irdelerler, (3) fikirleri keşfetmeye açıktırlar ve buna cesaretleri vardır, (4) kendi iç seslerini dinlemeye her zaman hazırdırlar (Selby, Shaw, Houtz 2005). Yaratıcı kişilik ise, yaratıcılığın kişilik gelişimi boyutunda uygulandığı bir yaklaşımdır. Yaratıcı kişiliğin alt faktörleri farklı bakış açılarına göre sınıflanmıştır. Ancak literatür incelendiğinde yaratıcı kişiliğin geliştirilmesi için tanımlanan alt faktörler, özgüven, riske girmek, kararlılık,

mizah, merak, geniş ilgi, bağımsızlık, risk alma, görev sorumluluğu ve hayal gücü olarak sıralanabilir (SoonBeom Kwona, Dongsoo Namb, TaeWuk Lee, 2011; Lee, Kyung-Hwa, 2005). SoonBeom Kwona, Dongsoo Namb, TaeWuk Lee'ye göre (2011), iyi ve bütünsel bir eğitim, zekâ ve kişilik gelişiminin uygun bir biçimde harmanlanması ile başarılabilir. Bu nedenle ayrı eğitim alanlarının birleştirilmesi gerekmektedir. Bu bakış açısı, STEM eğitime sanat alanının eklenmesinin gerekçelerindedir. Sanat aracılığıyla yaratıcılık, problem çözme, eleştirel düşünme, iletişim, öz-yönelim, risk ve sorumluluk alma ve işbirliği yapma gibi becerilerin geliştiği söylenebilir. Birçok eğitimci tarafından yirmi birinci yüzyıl becerileri olarak tanımlanan bu beceriler, gitgide karmaşıklışan ve teknoloji odaklı dünyada başarılı biçimde hayatta kalabilmek ve mutlu, başarılı bireyler olabilmek için her bir öğrencinin ihtiyacı olan beceriler olacaktır (Sousa, Pilecki, 2013).

Sonuç ve Tartışma

Bu noktaya kadar eğitim sistemi içerisinde STEAM yaklaşımının önemi ve gerekliliği ifade edilmeye çalışılmıştır. Ancak fen eğitimcileri için önemli olan nokta fen eğitimcilerinin etkili bir STEAM yaklaşımı uygulayabilmesi için hangi hususların vurgulanması ve nasıl bir yol izlenmesi gerekliliğinin tartışılmasıdır. Her ne kadar fen eğitimi kendi doğası gereği disiplinler arası yaklaşıma oldukça yakın ve uygun bir alan olsa da, STEAM yaklaşımıyla birlikte şu ana kadar çok da ortak beceri ve hedefler içermeyen, sanat ve mühendislik alanları ile fen alanını bütünleştirmenin zorunluluğu ortadadır. Bu zorluğu aşmanın yollarından biri alan uzmanlarından destek almak olabilir, ancak bu durumda okullarda resim ve müzik gibi sanat odaklı ders öğretmenleri mevcutken mühendislik alanı ile ilgili bir öğretmen istihdamının olmaması yeni bir zorluk doğurabilir. Öte yandan STEAM yaklaşımını bünyesinde öğrencilerin mühendislik bilgilerinden daha ziyade bu alana ilişkin temel düşünme becerilerinin geliştirilmesi hedeflendiği için, daha önceki başlıklarda ifade edilen temel becerilere, hazırlanan etkinliklerde yer verilmesi bu alanla ilgili gereksinimleri kapatmaya destek olacaktır. Ek olarak; ortaokul öğretim programında bulunan bilim uygulamaları ve teknoloji tasarım gibi

zorunlu veya seçmeli dersler disiplinler arası yaklaşımların uygulanması için oldukça önemli kaynaklardır. Öğretim planlarının hazırlanmasında bu derslerin öğretmenleri ile yapılacak planlamalar ile öğretim yılı süresince ortak çalışmaların yapılması oldukça faydalı olabilir.

STEM içerisinde fen teknoloji matematik ve mühendislik disiplinlerini içeren bir eğitim modelidir. STEM modeli son beş yılda öğrenme-öğretme süreçlerinde etkili bir şekilde kullanılmak üzere eğitim ortamlarında tanıtılarak uygulamaları yapılmaya başlanmıştır. Yapılan uygulamalar ve araştırma sonuçları, STEM modelinin bir yaklaşım ve felsefeden uzak öğrenenler üzerinde mekanik olarak uygulandığını doğrular niteliktedir. Bir eğitim modelini; dayandırılan felsefe, hedef, içerik, öğrenme-öğretme ve ölçme değerlendirme süreçlerinden bağımsız olarak düşünmek öğrenenlerin gelişim düzeylerini ve amaca uygun yönlendirmeyi belirleme konusunda sorunlara yol açar. Bu nedenle, STEM modeli de belli başlı eğitim felsefesi ve yaklaşımlara dayandırılarak öğretim programında yer alan öğelerle ve öğrenenlerde geliştirilmesi planlanan beceri boyutlarıyla ilişkilendirilmelidir. STEM eğitiminin ilişkili olduğu en uygun yirmi birinci yüzyıl becerilerinden biri de BİD'dir. STEM eğitiminde, BİD becerisinin boyutları göz önünde bulundurularak hazırlanan programlar öğrenenler için etkili ve anlamlı olacaktır. Birçok STEM çalışmasında, yapılan bu çalışmaların merkezinde insan olmasına rağmen, insanın yaratıcı kişiliğinin vurgulanmaması önemli bir eksiklik olarak görülmektedir. Bu nedenle, özellikle uzak doğu ülkeleri STEM modeline sanat boyutunu eklemeyi uygun görmüşlerdir. Böylece sanat boyutu ile ele alınan modelin BİD'yle harmanlanmasının modelin toplumsal çıktıları açısından faydalı sonuçlar ortaya çıkarması beklenmektedir. Ayrıca STEM'e sanat boyutunun eklenmesinin nedenlerinden bir diğerinin de, sanatın tasarım ve ergonomi kavramlarıyla da çok yakından ilişkili olması olduğu düşünülmektedir. Örneğin aynı probleme çözüm gerektiren veya aynı ihtiyaca cevap veren bir kaç üründen hangisinin toplum tarafından daha çok tercih edileceği noktasında, söz konusu ürünlerin bu özellikleri belirleyici olacaktır. STEAM yirmi birinci yüzyılda küresel pazarda rekabet gücünün

arttırılması için gerekli olan yaratıcı ve yenilikçi bireylerin yetiştirilmesine olanak sağlayabilir (Rabalais, 2014).

Öneriler

Alanyazındaki araştırmaların derlendiği bu çalışma sonucunda STEAM modeli ve BİD'in birlikte (bütünleşik) ele alınmasının gerekliliği öne çıkmaktadır. Bu bağlamda eğitimcilere, öğrenenlere ve program geliştirme uzmanlarına aşağıda sıralanan önerilerde bulunulabilir:

Gelecek Araştırmalar İçin Öneriler;

1. STEAM modelinde yer alan sanat boyutunun öğretim programlarının felsefe, vizyon, misyon, öğrenme-öğretme ve ölçme-değerlendirme süreçleri açısından uyumluluğu araştırılabilir.
2. STEAM modelinin Türkiye özelinde farklı öğretim programlarını hem ana hem de ara disiplin entegrasyon çalışmalarının nasıl olacağına dair ihtiyaç analizi araştırmaları yapılabilir.
3. STEAM modelinin farklı disiplinler için farklı program tasarımı yaklaşımlarına (sarmal, çekirdek, piramitsel, lineer..vs.) uygunluğunu araştıran çalışmalar yapılabilir.
4. Öğrenme-öğretme süreçlerinde yaş grubu, cinsiyet ve sosyo-ekonomik statü

gibi demografik özelliklerle STEAM uygulamalarının ilişkisi incelenebilir.

5. STEAM modelinin odaklandığı ve geliştireceği yirmi-birinci yüzyıl becerilerini ele alan modellemeye dayalı ve çok değişkenli istatistiklerin kullanıldığı araştırmalar yapılabilir.

6. STEAM modeliyle öğrenenlerin farklı öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar yapılabilir.

Uygulayıcılara Öneriler;

1. STEAM tüm disiplinlerde uygulanabilecek bir öğrenme modeli olduğundan hizmet öncesi öğretmen eğitiminde farklı disiplinlerde STEAM kullanımına yönelik seçmeli dersler açılabilir.
2. Pedagojik formasyon ve alan eğitimi derslerinde STEAM modeline uygun nasıl bir ders planları hazırlanacağı ders içeriklerine eklenebilir.
3. Bilgisayar derslerinin içerisine STEAM in teknoloji boyutuna ilişkin uygulamalar eklenebilir.
4. Her düzeydeki öğrencileri STEAM modelinin uygulamalarındaki ürünleri sergileyecekleri geleneksel bilim şenlikleri ve bilim fuarları platformları yaygınlaştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, T., Ayar, M. C., Corlu, M. S., & Özel, S. (2012). Fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (FeTeMM) eğitimi: Disiplinlerarası çalışmalar ve etkileşimler [STEM education in the Turkish context: Interdisciplinary investigations and interactions]. Paper presented at the X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Niğde, Turkey. (<http://fetemm.tstem.com/home/sunumveyazilar/yazi1> Erişim Tarihi: 24.03.2016:)
- Ananiadou, K. & M. Claro (2009), "21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries", *OECD Education Working Papers*, No.41, OECD Publishing, Paris. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/218525261154>
- Armknrecht, M. P. (2015). Case Study on the Efficacy of an Elementary STEAM Laboratory School. A Dissertation submitted to the Education Faculty of Lindenwood University in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Education School of Education.
- Barr, V. & Stephenson, C. (2011). Bringing Computational Thinking to K-12: What is Involved and What is the Role of the Computer Science Education Community? *ACM Inroads*, 2(1), 48-54.
- Barr, D., Harrison, J. & Conery, L. (2011). Computational Thinking: A Digital Age Skill for Everyone. *Learning & Leading with Technology*, 38(6), 20-23.
- Brown, B. H. & Martinez, D. (2012). Engaging Diverse Learners Through the Provision of STEM Education Opportunities. Southeast Comprehensive Center, Breafing Paper. http://secc.sedl.org/resources/briefs/diverse_learners_STEM/Diverse_Learners_through_STEM.pdf
- Corlu, M. S., Capraro, R. M. & Capraro, M. M. (2014). FeTeMM Eğitimi ve Alan Öğretmeni Eğitime Yansımaları. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 74-85.
- David A. Sousa & Tom Pilecki (2013). From STEM to STEAM: Using Brain-Compatible Strategies to Integrate the Art. Corwin Press.
- European Parliament Communities (2015). Encouraging STEM studies Labour Market Situation and Comparison of Practices Targeted at Young People in Different Member States. [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/542199/IPOL_STU\(2015\)542199_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/542199/IPOL_STU(2015)542199_EN.pdf)
- Frykholm, J. A., & Glasson, G. E. (2005). Connecting mathematics and science instruction: Pedagogical content knowledge for teachers. *School Science and Mathematics*, 105, 127-141.
- Gonzalez, H. & Kuenzi, J. (2012). Science, technology, engineering, and mathematics (STEM) education: A primer. Congressional Research Service, August, 2012.
- Henriksen, Danah (2014) "Full STEAM Ahead: Creativity in Excellent STEM Teaching Practices," *The STEAM Journal*: 1(2), 1-7. DOI: 10.5642/steam.20140102.15
- Jin, Y., Chong, L. M. & Cho, H. K. (2012). Designing a Robotics-Enhanced Learning Content for STEAM Education 2012 9th International Conference on Ubiquitous Robots and Ambient Intelligence (URAI) Daejeon, Korea / November 26-29, 2012
- Kalelioğlu, F., & Gülbahar, Y. (2015). Bilgi İşlemsel Düşünme Nedir ve Nasıl Öğretilir?, 3th International Instructional Technology and Teacher Education Symposium. Trabzon, Türkiye, September 9 – 11, 2015.
- Knuth, D. E.. (1985). Algorithmic Thinking and Mathematical Thinking. *The American Mathematical Monthly*, 92(3), 170–181. <http://doi.org/10.2307/2322871>
- Kuenzi, J. J. (2008). Science, technology, engineering, and mathematics (STEM) education: Background, federal policy, and legislative action. Congressional Research Servies Reports, Paper 35, CRS-1- CRS-3. Retrieved from <http://digitalcommons.unl.edu/crsdocs/35/>
- Kwona, S., Namb, D. & Lee, T. (2011). *The Effects of Convergence Education based STEAM on Elementary School Students' Creative Personality*. T. Hirashima et al. (Eds.) (2011). Proceedings of the 19th International Conference on Computers in Education. Chiang Mai, Thailand: Asia-Pacific Society for Computers in Education.

- Lee, Kyung-Hwa (2005). The relationship between creative thinking ability and creative personality of preschoolers. *International Education Journal*, 6(2), 194-199.
- Lu, J. J. & Fletcher, G. H. L. (2009). Thinking about computational thinking ACM SIGCSE Bulletin - SIGCSE '09 Volume 41 Issue 1, March 2009 Pages 260-264.
- Martinsen, Q. L. (2011) The Creative Personality: A Synthesis and Development of the Creative Person Profile, *Creativity Research Journal*, 23:3, 185-202, DOI: 10.1080/10400419.2011.595656
- Moye, J. (2011). Putting core academics into context, CTE courses provide an excellent platform for students to learn the relevance of science, technology, engineering, and mathematics (STEM) as well as literature, arts, and social studies. Retrieved from <http://www.eric.ed.gov/PDFS/EJ926077.pdf>
- Namje Park. (2014). The Development of STEAM Career Education Program using Virtual Reality Technology. *Life Sci J* 2014;11(7):676-679] (ISSN:1097-8135). <http://www.lifesciencesite.com>
- National Science Board. (2007). National action plan for addressing the critical needs of the U.S. science, technology, engineering, and mathematics education system (NSB-07-114). Washington, DC: National Academies Press.
- Oh, J., Lee, J. & Kim, J. (2013). Development and Application of STEAM Based Education Program Using Scratch: Focus on 6th Graders' Science in Elementary School. J. J. (Jong Hyuk) Park et al. (eds.), *Multimedia and Ubiquitous Engineering, Lecture Notes in Electrical Engineering* 240, DOI: 10.1007/978-94-007-6738-6_60, Springer Science+Business Media Dordrecht.
- Park, S. Y., Song K. S., & Kim, S. H., (2015). Cognitive Load Changes in Pre-Service Teachers with Computational Thinking Education. *International Journal of Software Engineering and Its Applications* Vol. 9, No. 10, s. 169-178
- Park, N., & Ko, Y. (2012). Computer Education's Teaching-Learning Methods Using Educational Programming Language Based on STEAM Education, In: Park, J., Zomaya, A., Yeo, S., et al (eds.), 2012; vol. 7513:320-327.
- Papanikolaou, K. (2010). Introducing robotics to teachers and schools: Experiences from the terecop project. *Constructivism: Paris*. Retrieved from <http://hermes.di.uoa.gr/frangou/papers/eurologo%202010.pdf>
- Peter J. Denning (2009). The profession of It beyond computational thinking. *Communications Of The Acm*, 52(6). DOI:10.1145/1516046.1516054
- President's Council of Advisors on Science and Technology (2010). Report to the president prepare and inspire: k-12 education in science, technology, engineering, and math (stem) for America's future. <https://www.whitehouse.gov/sites/default/files/microsites/ostp/pcast-stem-ed-final.pdf> (Erişim:20 Mayıs, 2016)
- Rabalais, M. E. (2014). STEAM: A National Study of the Integration of the Arts into STEM Instruction and its Impact on Student Achievement. A Dissertation Presented to the Graduate Faculty of the University of Louisiana Lafayette In Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Doctor of Education
- Resnick, M. & Silverman, B. (2005). "Some reflections on designing construction kits for kids", *Proceedings of the 2005 Conference on Interaction Design and Children (IDC '05)*, pp. 117-122, DOI: 10.1145/1109540.1109556.
- Rotherham, A. J. & Willingham, D. T. (2010). 21st-Century Skills, Not New, but Worthy Challenge. *American Educator*, Spring 2010, 17-20.
- Runco, M. A. (2004). Creativity. *Annual Review of Psychology*, 55, 657-687.
- Sadler, T. D. (2004). Informal reasoning regarding socioscientific issues: A critical review of research. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(5), 513-536.
- Selby, E. C., Shaw, E. J. & Houtz, J. C. (2005) The creative personality. *Gifted Child Quarterly*, 49(4), 300 - 314.

- Shuchi Grover and Roy Pea (2013). Computational Thinking in K–12: A Review of the State of the Field. *Educational Researcher*, Vol. 42 No. 1, pp. 38–43 DOI: 10.3102/0013189X12463051
- SoonBeom Kwona , Dongsoo Namb & TaeWuk Leec. (2011). The Effects of Convergence Education based STEAM on Elementary School Students' Creative Personality. T. Hirashima et al. (Eds.). *Proceedings of the 19th International Conference on Computers in Education*. Chiang Mai, Thailand: Asia-Pacific Society for Computers in Education
- Thomasian, J. (2011). Building a science, technology, engineering, and math education agenda: An update of state actions. Washington, DC: National Governors Association (NGA), Center for Best Practices. Retrieved from <http://www.nga.org/files/live/sites/NGA/files/pdf/1112STEMGUIDE.PDF>
- Walker, A. K. & Zeidler, L. D. (2007). Promoting discourse about socioscientific issues through scaffolded inquiry. *International Journal Of Science Education*, 29(11), 1387-1410.
- Weintrop, D., Beheshti, E., Horn, M.S., Orton, K., Jona, K., Trouille, L., & Wilensky, U. (2014). Defining Computational Thinking for Science, Technology, Engineering, and Math. Poster presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (AERA 2014), Philadelphia, USA. http://ccl.northwestern.edu/2014/CT-STEM_AERA_2014.pdf
- Wing, J. M. (2008). Computational thinking and thinking about computing. *Phil. Trans. R. Soc.* 366, 3717–3725
- Wing, J. (2006). Computational thinking. *Communications of the ACM*, 49(3), 33–36
- Yadav, A., Zhou, N., Mayfield, C., Hambrusch, S. E. & Korb, J. T. (2011). Introducing Computational Thinking in Education. *Proceeding SIGCSE '11 Proceedings Of The 42nd ACM Technical Symposium On Computer Science Education*. 465 – 470
- Yakman, G, (2008). STΣ@M Education: an overview of creating a model of integrative education. Pupils Attitudes Towards Technology. 2008 Annual Proceedings. Netherlands.
- Yakman, G. & Hyonyong, L. (2012). Exploring the Exemplary STEAM Education in the U.S. as a Practical Educational Framework for Korea. *J Korea Assoc. Sci. Edu*, Vol. 32, No. 6, pp. 1072-1086.
- Yamak, H., Bulut, N ve Dündar, S. (2014) 5. Sınıf Öğrencilerinin Bilimsel Süreç Becerileri ile Fene Karşı Tutumlarına FeTeMM Etkinliklerinin Etkisi. *GEFAD*, 34(2): 249-265
- Zeidler, D.L., Sadler, T.L., Simmons, M.L., & Howes, E. V. (2005). Beyond STS: A research based framework for socioscientific issues education. *Science Education*, 89(3), 357-377
- Zeidler, D. L. & Keefer, M. (2003). The role of moral reasoning and the status of socioscientific issues in science education: Philosophical, psychological and pedagogical considerations. In D. L. Zeidler (Ed.), *The role of moral reasoning on socioscientific issues and discourse in science education*. The Netherlands: Kluwer Academic Press.

Extended Abstract

In recent years, a multi-disciplinary approach with the integration of science, mathematics, engineering and technology fields (STEM) seems to be beginning to gain importance in the world. Despite the gain acceptance of STEM practices in many countries, some debates and uncertainties remain in the application level at a conceptual level as to whether these practices are a teaching strategy, approach, model or thought flow. In this article, STEM is considered as a model and it is tried to discuss it in terms of relation with computational thinking at conceptual level, since a

philosophical and psychological infrastructure of each teaching model needs to be based on certain paradigms and the perspectives of the educators in different countries have also been examined. At the end of the discussions, some suggestions have been made for the researches and applications to be carried out on STEAM and Computational Thinking (CT) in science education, based on the examination of the literature in our country and in the world.

The essence of the CT is like a computer scientist when faced with a problem. The general ways of mathematical thinking in the solution of a problem; The ability to think like an engineer in relation to the patterning and real life situations of a large, complex system; Intelligence, mind, human behavior in the sense of a scientist can use the ability to think (Wing, 2008). According to Barr, David; Harrison, John; Conery and Leslie (2011), CT not only allow the development of cognitive skills only in students, at the same time, it promotes affective skills such as self-confidence in dealing with complex processes of nature, commitment to work on difficult problems, tolerance to uncertainty, ability to deal with open-ended problems, and ability to work and communicate with others for a purpose and solution.

It seems that in recent years, especially with the rapid development of information technology, communities have heard the need to update their training programs in line with these goals in order to stay behind this development and to increase competitiveness and catch up with other nations (President's Council of Advisors on Science and Technology, 2010; European Parliament Communities, 2015).. Danah (2014) states that, we need more innovative, creative, versatile and flexible thinkers. One of the ways to follow this is to associate the areas in the curriculum with each other and with life. Additionally, the century that we are in is a period in which knowledge skills are at the forefront. For this reason, STEM (Science-Technology-Engineering-Mathematics) education, which is thought to enable individuals to become multifaceted, gained importance. STEM; (Çorlu, Capraro, Capraro, 2014), which encompasses science, technology, engineering and mathematics at primary and secondary school levels. In addition, STEM has a wide range of professions and disciplines, including agriculture, physics, psychology and automotive engineering

In recent years, interdisciplinary approaches have become one of the areas of importance for educators and it is known that these approaches support meaningful learning (Moye, 2011). In this context, STEM education in the US and Europe is at the forefront (Gonzalez, Kuenzi, 2012; Kuenzi, 2008), and the Korean primary school system (K-12). STEAM is an interdisciplinary approach (Park, Ko, 2012;

Armknecht, 2015) and an understanding of the relationship between science, technology, engineering, art and mathematics (Yakman, Hyonyong, 2012). In order to create a balanced STEM program, it is stated that it is necessary to give more importance to the field of art than to acquire communication skills such as reading, writing and speaking. This view is due to the addition of the field of art to STEM education. It can be said that skills such as creativity, problem solving, critical thinking, communication, self-orientation, taking risks and responsibility and cooperating have developed through art through art. Described as the twenty-first century skills by many educators, these skills will be the skills that each student needs in order to survive successfully and become happy, successful individuals in the increasingly complex and technology-focused world

This study, which compiles the researches in the field, emphasizes the necessity of STEAM model and CT together (integrated). In this context, the following suggestions can be made for trainers, learners and program development specialists:

1. The coherence of the art dimension of the STEAM model in terms of philosophy, vision, mission, learning-teaching and measurement-evaluation processes can be investigated.
2. The STEAM model can be used to investigate the needs analysis of different instructional programs for Turkey in terms of both master and intermediate discipline integration studies.
3. The STEAM model can be used to study the suitability of different program design approaches for different disciplines (spiral, kernel, pyramidal, linear, etc.).
4. In the learning-teaching process, demographic characteristics such as age group, gender and socio-economic status and the relationship of STEAM applications can be examined.
5. Research can be done using model-based and multivariate statistics that focus on the twenty-first century skills that the STEAM model focuses and develops.
6. The STEAM model can be used to investigate the relationship between learning styles and different learning styles.

Beş-Altı Yaş Çocuklarının Sosyal Duygusal Uyumunu Yordamada Ebeveyn Benlik Saygısı, Temel İhtiyaçları ve Öz Yeterliğin Rolü

Mustafa BULUŞ*, Ayşe Öztürk SAMUR**

Öz

Bu araştırma beş-altı yaş çocuklarının sosyal duygusal uyum düzeyi ile ebeveynlerinin benlik saygısı, temel ihtiyaçları ve öz yeterlikleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılmıştır. İlişkisel tarama modeli kullanılan çalışmanın araştırma grubunu okul öncesi eğitim alan beş-altı yaş grubu 208 çocuk ve ebeveynleri (208 anne ve 208 baba) oluşturmuştur. Elde edilen sonuçlar, çocukların sosyal yetkinlik düzeyi ile ebeveynlerinin benlik saygısı, öz yeterlik algıları ve temel ihtiyaçları (hayatta kalma, güç, eğlenme, aidiyet, özgürlük) arasında pozitif; kızgınlık-saldırganlık düzeyi ile ebeveynlerinin benlik saygısı, öz yeterlik ve hayatta kalma temel ihtiyacı arasında negatif; anksiyete-içedönüklük düzeyi ile ebeveynlerinin benlik saygısı, öz yeterlik ve hayatta kalma, güç ve aidiyet temel ihtiyaçları arasında da negatif yönde anlamlı ilişkiler olduğunu göstermiştir. Ayrıca benlik saygısı, temel ihtiyaçlar ve öz yeterlik birlikte sosyal yetkinlik değişkenliğini % 16, kızgınlık-saldırganlık değişkenliğini % 17 ve anksiyete-içedönüklük değişkenliğini ise % 24 oranında yordamıştır. Araştırmada, elde edilen bulgular, eğitsel doğurguları ile birlikte tartışılmış ve önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Sosyal duygusal uyum, benlik saygısı, temel ihtiyaçlar, öz yeterlik

The Role of Respect for Parental Self, Essential Needs and Self-efficacy in Predicting the Social Emotional Adjustment of Five/Six-Year-Old Children

Abstract

This study was conducted to examine the relationships between five/six-year-old children's social emotional adjustment level and their parents' self-esteem, basic needs and self-efficacy. relational screening model was utilized in the study. The participants of the research consisted of 208 five/six-year-old children attending pre-school education and their parents (208 mothers and 208 fathers). The results showed positive significant correlations between children's social competence level and parents' self-esteem, self-efficacy and basic needs of survival, power, fun, belonging and freedom. There were negative significant correlations between children's anger-aggression level and parents' self-esteem, self-efficacy and basic need of survival, and negative significant correlations between children's anxiety-introversion level and parents' self-esteem, self-efficacy and basic needs of survival, power and belonging. The results also indicated that self-esteem, basic needs and self-efficacy altogether predicted 16% of social competency, 17% of anger-aggression and 24% of anxiety-introversion sub-tests of social emotional adjustment. In the study, implications of the findings were discussed and suggestions were given.

Keywords: Social emotional adjustment, self-esteem, basic needs, self-efficacy

*Doç.Dr. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi ABD Öğretim Üyesi, e-mail: mbulus@pau.edu.tr

**Yard.Doç.Dr. Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi ABD Öğretim Üyesi, e-mail: ayseozturksamur@yahoo.com

Giriş

Bir biyo-psikosozyal varlık olarak insan, doğuştan iyi olma özelliği ile dünyaya geldiği andan itibaren, kendini düzenlemeye ve böylece dengesini bulmaya çalışır. Doğum ile başlayan bu süreçte, insan çevresini etkilediği gibi, çevresinden de belli ölçülerde etkilenir. Gelişen için çevre sosyal, fiziksel, entelektüel vb. bütün yaşam ortamlarından oluşmakta ve bütün bu ortamlar aynı zamanda birer eğitim ortamı olma özelliği taşımaktadır. Alan yazındaki araştırmalar ve kuramsal çerçeveler (Bronfenbrenner, 1995; Bronfenbrenner ve Ceci, 1994; Kağıtçıbaşı, 1989; Akt. Kandir ve Orçan, 2011), çok bileşenli ve etkileşimsel bir yapı özelliği taşıyan çevrenin, gelişimsel olarak yaşamın kritik yıllarında bulunan çocuklar için daha büyük önem taşıdığına vurgu yapmaktadır. Bu duyarlılığın en önemli nedenlerinden biri, çevrenin, çocuklara neyi nasıl algılayacaklarını, nasıl his edeceklerini ve nasıl tepki vereceklerini söyleme gücüne sahip olmasıdır. Bu bağlamda değerlendirildiğinde, gelişen için en önemli eğitim ortamlarından birinin aile olduğu söylenebilir (Buluş, 2014).

Kimlerden oluşursa oluşsun ailelerin ekonomik, sosyal ve duygusal gelişimi destekleme ve iyileştirme gibi birçok işlevleri bulunmaktadır. Bu işlevleri gerçekleştirirken aile bir sistem olarak çalışmakta, birçok alt sistemin etkileştiği dinamik bir yapı özelliği göstermektedir (Gladding, 2011). Sistem etkileşim halindeki parçalar, üniteler ve kişiliklerin birlikte oluşturduğu bir bütündür. Bir sistem olarak aile içinde yer alan bireyler, hem birbirleriyle hem de aile bütünüyle sürekli etkileşim halindedirler. Dolayısıyla ailenin içindeki ya da dışındaki bireylerin davranışlarının, hem aile üyeleri hem de aile bütününe işleyişi üzerinde etkileri bulunmaktadır. Böyle bir yapıdan çocuğu ayırarak anlamaya çalışmak mümkün görünmemektedir (Gladding, 2011). Bu nedenle çocuğun sosyal duygusal uyumu incelenirken aile göz ardı edilemez. Ayrıca insan davranışlarına ilişkin tek nedenli ve tek boyutlu açıklamalar çoğu kez yetersiz kalmaktadır. Çünkü bireyin davranışlarını etkileyen faktörler birbirine bağlı ve iç içe geçmiş durumdadır (Duru, 2008). Buna bağlı olarak davranış bilimlerinde yapılan araştırmalarda çok değişkenli yapılar düşünülür. Bu araştırmada da, benzer bir akıl

yürütmeye, çocuklarda sosyal duygusal uyum üzerinde ebeveynlerin benlik saygısı, temel ihtiyaçlarını giderme düzeyleri ve öz yeterliklerinin olası yordayıcı etkileri incelenmiştir.

Sosyal duygusal uyum duyguları düzenleme, olumlu akran ilişkilerine sahip olma, kendini kontrol etme, etkili iletişim becerilerini kullanma gibi birçok bileşenden oluşmaktadır (Birch ve Ladd, 1997). Çorapçı, Aksan, Arslan-Yalçın ve Yağmurlu (2010) sosyal duygusal uyumun çocukların akranlarıyla bir aradayken gösterdikleri işbirliği ve anlaşmazlıklara çözüm yolları aramak gibi olumlu özellikleri (sosyal yetkinlik), yetişkinlere karşı gelme ve akran ilişkilerinde uyumsuz ve saldırgan davranma (kızgınlık-saldırganlık), üzgün olma, depresif duygu durumları ve grup içinde çekingenlik gösterme (anksiyete-içe dönüklük) gibi sorunlu davranışları içerdiğini belirtmektedirler. Olumlu ve olumsuz özellikler taşıyan bu davranışlar ise çocukların yaşantısına farklı şekillerde yansımaktadır.

Erken çocukluk gelişim döneminde sosyal-duygusal uyumun en önemli davranışlarından birkaçı çocukların akranlarıyla ve yetişkinler ile olumlu sosyal ilişkiler kurmaları ve ortamsal koşullara uygun olarak duygularını düzenleyip kendilerini ifade etmeleri sayılabilir (Denham 1998, Fox ve Calkins 2003, Rubin, Bukowski ve Parker, 2006, Thompson 1994; Akt. Çorapçı ve diğ., 2010). Buna paralel sosyal duygusal uyumun bir boyutu olan sosyal yetkinlik, hem sosyal hem de sosyal olmayan bazı becerilere (motor, dil, bilişsel) işaret etmektedir (Hops, 1983; Akt. Akkök ve Sucuoğlu, 1990). Bu becerilerin birlikte ve olumlu yönde gelişmesi bireyin sosyal yetkinliğini artırırken (Gür, Koçak, Demircan, Uslu, Şirin ve Şafak, 2015), sosyal yetkinliğin gelişiminde yaşanan duraklamalar ise kızgınlık, saldırganlık, anksiyete ve içe dönüklük gibi uyum sorunlarına neden olmaktadır (Çorapçı ve diğ., 2010).

Çocukların sosyal duygusal uyum yeterliklerini etkileyen değişkenler incelendiğinde aile içi ve aile dışı faktörler göze çarpmaktadır. Anne-baba ilişkisi, ebeveynlerin sosyal becerileri, anne-çocuk bağlılığı, çocuğun mizacı, kardeşlerin etkisi, çocuk yetiştirme tutumları

gibi değişkenler aile içi faktörleri oluştururken, ailenin sosyoekonomik düzeyi, kültürel norm ve değerler, ebeveynlerin almış oldukları sosyal destekler ise aile dışı faktörler (Schneider, 1993) olarak görülmektedir. Buna bağlı olarak, aile içi faktörler göz önüne alındığında; anne ve babaların sahip olduğu özelliklerin, çocuklarla kurdukları ilişkilerin, sergiledikleri tutumların, çocukların sosyal duygusal uyumları üzerinde etkili olduğu düşünüldüğünde, anne babaların benlik saygısı düzeylerinin aile içi faktörleri, dolayısıyla da çocukların sosyal duygusal uyumlarını etkileyebileceği düşünülmektedir.

Benlik saygısı bireyin kendi değeri hakkında vardığı yargılar ve bu yargılarla ilişkili oluşturduğu duygular olarak tanımlanmaktadır (Berk, 2013). Bütün yaş, cinsiyet, sosyoekonomik düzey ve etnik gruplarda yüksek benlik saygısı düzeyine sahip bireyler daha iyi uyum sağlama, daha toplumsal ve vicdanlı olma eğilimindeyken, düşük benlik saygısına sahip bireyler bir dizi uyum sorunuyla baş etmeye çalışmaktadırlar (DuBois ve Tevendale, 1999; Robins, Hendin ve Trzesniewski, 2001). Yüksek benlik saygısı bir taraftan bireyin başarılarını ve başkalarıyla etkileşimlerini olumlu yönde etkilerken diğer taraftan çevresel taleplere uyum, ruh sağlığı ve genel iyi olma hali için de belirleyici bir role sahiptir (Battle, 1994; Akt. Yovetich, Leschied ve Flicht, 2000). Bu nedenle benlik saygısının genel iyi oluş ile birlikte ebeveyn tutumlarını, ailenin çocuk yetiştirmeye yönelik algılarını, disiplin yöntemlerini ve bağlanma stillerini (Önder, 2005) dolayısıyla da çocukların sosyal duygusal uyumunu etkileyebileceği düşünülebilir.

Benlik saygısı ile yakın ilişkili olan öz yeterlik kavramı ise bireyin kendisine yönelik değerlendirmelerine dayanmaktadır (Tafarodi, 1998; Tafarodi, Tam ve Milne, 2001). Bireylerin motivasyonları, olaylardan etkilenme durumları ve hareketleri, çoğunlukla neye inandıklarına bağlıdır. Bu inançlar bireylerin nasıl hissettiklerini, nasıl düşündüklerini, kendilerini nasıl motive ettiklerini ve nasıl davrandıklarını etkilemektedir (Bandura, 1994).

Öz-yeterlilik kavramı ilk kez Bandura (1977, 1986) tarafından Sosyal Bilişsel Kuram çerçevesinde kullanılmıştır. Kurama göre,

bireylerin kendi davranışlarını düzenleme ve kontrol etme süreçlerinde merkezi rol oynayan mekanizmalardan bir tanesi de kendi öz-yeterliliklerine ilişkin inançlarıdır. Öz yeterlik bireylerin yaşamlarındaki olayları kontrol edebilmek için gerekli olan bilişsel, güdüsel ve davranışsal kaynaklara ve gerektiğinde bu kaynakları harekete geçirebilecek kapasiteye ne derecede sahip olduklarına ilişkin inançları olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1986; Akt. Öcel, 2002). Yüksek öz yeterlik düzeyi bireyi olumlu etkilemektedir (Tafarodi ve Swann, 1995). Schunk (1990) yeterlik inancının insan davranışlarının en önemli yordayıcılarından olduğunu belirtmektedir. Bireyin düşünmesi, hissetmesi, performansı ve motivasyonu için de önemlidir (Bandura, 2002; Cass, Wood, Ingram, Edwin, 2003). Herhangi bir aktiviteyi gerçekleştirmek için gerekli olan kapasiteye ve denetim gücüne sahip olduklarına inanan bireylerin, söz konusu çalışma için motivasyon ve kararlılık düzeyleri yüksek olabileceği gibi gerekli davranışları sergileme eğilimleri de güçlü olur (Eaton ve Dembo, 1997; Sharp, 2002). Bireyin geçmişte bir beceriyi başarılı bir biçimde tamamlamış olması, başkasının bir görevi başarılı bir biçimde yerine getirmesini gözlemlemesi, bir görevi tamamlama konusunda pozitif geri bildirim alması veya fiziksel ipuçlarına güvenmesi öz-yeterlilik algısını geliştirir (Zulkosky, 2009). Yüksek öz yeterlik inançları bireyin stres ve kaygı gibi duygusal tepkilerini düzenlemesine ve değişiklikler karşısında daha dayanıklı olmasına katkı sağlar (Bozgeyikli, 2005). Olumsuz deneyimler ise bireylerin kendi kapasitelerine inanmalarına engel olabilir (Wood ve Bandura, 1989). Özetle, alan yazın öz yeterlik algısı düzeyinin bireylerin her türlü ortamdaki bilişsel, duygusal ve davranışsal tepkilerinde anlamlı düzeyde yordayıcı role sahip olduğunu ve performanslarını etkilediğini göstermektedir (Bandura, Barbaranelli, Caprara ve Pastorelli, 2001; Betz ve Hackett, 1986, Hackett, 1995).

Aile sisteminin özellikleri düşünüldüğünde, ailedeki her bireyin temel ihtiyaçlarının karşılanma düzeyinin diğer bireyleri etkileyeceği beklenmektedir. Glasser (1965; Akt. Cihangir Çankaya, 2009) bireylerin yaşadıkları problemlerin en önemli nedenlerinden birinin de temel ihtiyaçlarını yeterince karşılayamamaları olduğunu ifade etmektedir. Örneğin sevgi ve güç ihtiyaçlarını yeterli

düzye de doyanan bireyler bu ihtiyaçların etkisi ile ortaya çıkan problemleri ve belirtilerini de yaşamazlar. Temel ihtiyaçların giderilmesinin birey üzerindeki en güçlü etkisinin, yaşanan gerilimi azaltarak doyumunu arttırması, bireyin mutlu his etmesine katkı sağlanması ve böylece kendini gerçekleştirme düzeyini yükseltmesi olduğu söylenebilir (Türkdoğan, 2010). Dolayısıyla birey için oluşan bu pozitif durumun aile içindeki diğer bireylerle olan ilişkilere de olumlu etkileri beklenir.

Yapılan araştırmalar düşük ebeveyn öz yeterliği inancı ile sosyal duygusal gelişim açısından riskli olan çocuklara ilişkin değişkenlerin (Donovan ve Leavitt, 1985; Donovan ve Leavitt, 1989; Swick ve Hassell, 1990), ailelerin örgütsel ve yapısal niteliği ile 60-72 aylık çocukların sosyal-duygusal uyum düzeyinin ilişkili olduğunu (Işık, 2006), ebeveyn-çocuk etkileşiminin ve ailesel faktörlerin uyumu dolaylı olarak etkilediğini (Ketsetzis, Ryan ve Adams, 1998), anne-çocuk ilişkisinin niteliğinin çocukların sosyal uyumunu öngördüğünü (Pianta, Nimetz ve Benneth, 1997), ebeveynlerin davranışlarının nitelikli çocuk yetiştirme ortamlarına ek olarak çocukların duygusal ve bilişsel gelişimini de etkilediğini (Strand ve Wahler, 1996) göstermektedir.

Araştırma sonuçları ayrıca, okul öncesi eğitimde çocuğun gösterdiği uyumun, çocuk- öğretmen ilişkisinin niteliğinden daha çok çocuk-anne ilişkisinin niteliği ile ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda Campbell ve Muncer (1998) aile içinde, özellikle anne çocuk ilişkisinin sosyal değerlerin ve davranış biçimlerinin aktarımında temel ögeyi oluşturduğunu, Günindi ve Yaşa Giren (2011) ve Büyüктаşkapu (2012) ise ebeveynlerle etkileşim içinde olmanın ve sağlıklı iletişim kurmanın çocukların sosyal çevreye uyumunu kolaylaştırdığını belirtmektedirler.

Yukarıdaki kuramsal çerçeveler ve konu ile ilgili yapılan araştırmalar değerlendirildiğinde çocukların sosyal duygusal uyumları ile ebeveyn benlik saygısı, temel ihtiyaçlarının karşılanma düzeyi ve öz yeterliklerinin ilişkili olması beklenmektedir. Ancak alan yazında yer alan araştırmalar incelendiğinde çocukların sosyal duygusal uyumlarının ebeveyn tutumları (Akbağ, 1994; Bilal, 1984; Çetinkaya, 2016; Durmuşoğlu Saltalı ve

Arslan, 2012; Gökçe, 2013; Şentürk, 2007), ebeveynliğe yönelik öz yeterlik algıları (Coleman, 1998; Kotil, 2010), çocukların davranış problemleri (Ramazan ve Ünsal, 2012; Özbey, 2012; Tepeli, 2012), eğitsel oyun (Kacı, 2015) ile ilişkisinin incelendiği ancak genel öz yeterlik, benlik saygısı ve temel ihtiyaçlarla ilişkilerin incelenmediği görülmektedir. Çocukların yaşantılarını ve öğrenmelerini model olarak yapılandırdıkları (Koç Erdamar, 2015) ve yalnızlık, benlik saygısı, cinsiyet, rolleri gibi birçok yönden ebeveynlerine benzer davranışlar sergiledikleri (Nazlı, 2014) düşünülduğünde, sosyal duygusal uyum üzerinde ebeveyn benlik saygısı, temel ihtiyaçlarının karşılanma düzeyi ve öz yeterliğin yordayıcı etkisinin incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu doğrultuda araştırmmanın amacı, ebeveynlerin benlik saygısı, öz yeterlikleri ve temel ihtiyaçlarının karşılanma düzeylerinin çocukların sosyal duygusal uyumlarını yordama gücünü incelemektir.

Yöntem

Araştırma Grubu

Çalışmanın araştırma grubunu okul öncesi eğitime devam eden beş-altı yaşlarında 208 çocuk ve ebeveynleri oluşturmuştur. Araştırmaya katılan anneler 23-50, babalar ise 23-55 yaş aralığındadır. Çiftlerin evlilik yılı aralığı ise 4-30 yıl arasında değişmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada çocukların sosyal duygusal uyumlarını ölçmek için Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği; ebeveynlerin benlik saygısı düzeyini ölçmek için Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği, temel ihtiyaçlarını karşılanma düzeyini ölçmek için Temel İhtiyaçlar Ölçeği, öz yeterlik düzeyini ölçmek için Genel Öz Yeterlilik İnanç Ölçeği (GÖYİÖ) ve demografik bilgileri toplamak için de Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği (SYDD-30): Ölçek LaFreniere ve Dumas (1996) tarafından geliştirilerek Çorapçı ve diğ., (2010) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Erken çocukluk ve okul öncesi dönemlerde çocukların gösterebilecekleri kızgınlık-saldırganlık ve anksiyete-içedönüklük ve sosyal becerilerinin niceliğini belirlemeye yönelik bir ölçüm aracıdır. Her biri 10 madde içeren Sosyal

Yetkinlik (SY), Kızgınlık-Saldırganlık (KS), ve Anksiyete-İçe dönüklük (Aİ) olmak üzere üç alt ölçekten oluşmaktadır. Çocuk için ebeveyni tarafından doldurulan ölçek 6'lı likert tipte bir ölçektir. SY, KS ve Aİ alt ölçekleri için iç tutarlılık (Cronbach Alpha) katsayıları sırasıyla .88, .87 ve .84 olarak bulunmuştur. Ölçek madde toplam korelasyon katsayıları .41 ve üstünde elde edilmiştir.

Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği: Rosenberg (1965) tarafından bireylerin benlik saygısı düzeyini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Çoktan seçmeli 12 alt kategoriden oluşan ölçekte 63 madde yer almaktadır. Bu çalışmada 10 maddeden oluşan Benlik Saygısı alt boyutu kullanılmıştır. Çuhadaroğlu (1986) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları sonucunda güvenilirlik katsayısı .71 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin test-tekrar test güvenilirlik katsayısının ise .75 olduğu rapor edilmiştir.

Temel İhtiyaçlar Ölçeği: Hayatta kalma, sevgi ve ait olma, güç, özgürlük ve eğlenme ihtiyaçlarının karşılanma düzeyini belirlemek amacıyla Türkdoğan ve Duru (2012) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek yedili likert tipte olup, 33 maddeden oluşmaktadır. Araştırmacılar tarafından yapılan güvenilirlik ve geçerlik analiz sonuçları, ölçeğin toplam varyansın % 47.99' unu açıklayan, öz-değeri 1.69 ile 7.33 arasında değişen beş faktörlü bir yapıya sahip olduğunu göstermiştir. Alt ölçeklerin iç tutarlılık katsayılarının .76 ile .84; iki hafta ara ile yapılan test tekrar test korelasyon katsayılarının ise .77 ile .85 arasında değiştiği tespit edilmiştir.

Genel Öz Yeterlilik İnanç Ölçeği (GÖYİÖ): Sherer ve Adams (1983) tarafından geliştirilen ölçek, beş dereceli likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin Türkiye için geçerlilik ve güvenilirlik çalışması Yıldırım ve İlhan (2010) tarafından yapılmıştır. Türkçeleştirilen Genel Öz Yeterlilik Ölçeği'ndeki madde sayısı 17'dir. Türkçeleştirilmiş ölçek; Başlama, Yılmama, Sürdürme Çabası/İsrar

olarak üç boyuttan oluşmuş olup; birinci boyutun özdeğeri 4,150, açıkladığı varyans %20,2, ikinci boyutun özdeğeri 1,786, açıkladığı varyans %11,9 ve üçüncü boyutun özdeğeri 1,114 ve açıkladığı varyans %9,5 olarak bulunmuştur. Tüm ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (Cronbach alfa) 0,80 ve ikinci kez ulaşılabilen toplam 236 kişiden elde edilen veriler üzerinden elde edilen test tekrar test güvenilirlik katsayısı ise 0,69 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada ise, Cronbach's alfa güvenilirlik katsayısı; boyutlar için 0,49-0,84 arasında (Başlama: 0,84; Yılmama:0,49; Sürdürme:0,57), total ölçek için 0,83 olarak tespit edilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışma kapsamında veri toplamak amacıyla hazırlanan ölçek bataryası okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenler aracılığıyla sınıflarında bulunan çocukların ailelerine iletilmiştir. Çalışmaya katılımda gönüllülük esas alınmıştır. Alan yazın çalışmaları çocukların sosyal duygusal uyum düzeyinin anne ve babalarının benlik saygısı, temel ihtiyaçları ve öz yeterlikleri ile ilişkili olabileceğini göstermektedir. Bu nedenle önce değişkenler arasındaki olası ilişkileri belirlemek için korelasyon analizleri yapılmıştır. Daha sonra benlik saygısı, temel ihtiyaçlar ve öz yeterlik değişkenlerinin birlikte sosyal duygusal uyum düzeyini yordama gücü adimsal (hiyerarşik) regresyon (stepwise regression) analizi ile incelenmiştir. Bu amaç için benlik saygısı, temel ihtiyaçlar ve öz yeterlik değişkenleri bağımsız, sosyal duygusal uyum düzeyi ise bağımlı değişken olarak analize dahil edilmiştir. Araştırmada Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği ile Temel İhtiyaçlar Ölçeği alt boyutlar üzerinden, Genel Öz Yeterlilik İnanç Ölçeği ile Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği ise tek boyut üzerinden toplanarak analizlerde kullanılmıştır. Bulguların değerlendirilmesinde .05 anlamlılık düzeyi kabul edilmiştir.

Bulgular

Korelasyon Analizleri

Araştırmada çocukların sosyal duygusal uyum düzeyinin ebeveynlerinin benlik saygısı, temel ihtiyaçları ve öz yeterlikleri ile ilişkisini test etmek amacıyla yapılan korelasyon analizi sonuçları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1 incelendiğinde, çocuklarda sosyal yetkinlik düzeyi ile ebeveynlerinin benlik saygıları ($r=.108$, $p<0.05$), hayatta kalma ($r=.241$, $p<0.01$), güç ($r=.318$, $p<0.01$), eğlenme ($r=.286$, $p<0.01$), aidiyet ($r=.265$, $p<0.01$), özgürlük ($r=.204$, $p<0.01$) temel ihtiyaçları ve

öz yeterlik ($r=.225$, $p<0.01$) puanları arasında pozitif; kızgınlık-saldırganlık düzeyi ile benlik saygısı ($r=-.268$, $p<0.01$), hayatta kalma ($r=-.157$, $p<0.01$) temel ihtiyacı ve öz yeterlik ($r=-.345$, $p<0.01$) puanları arasında negatif; anksiyete-içedönüklük düzeyi ile benlik saygısı ($r=-.285$, $p<0.01$), hayatta kalma ($r=-.282$, $p<0.01$), güç ($r=-.228$, $p<0.01$), aidiyet ($r=-.270$, $p<0.01$) temel ihtiyaçları ve öz yeterlik ($r=-.382$, $p<0.01$) toplam puanları arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir.

Tablo 1. Çocukların Sosyal Duygusal Uyum Düzeyleri ile Ebeveynlerinin Benlik Saygısı, Temel İhtiyaçları ve Öz Yeterlik Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Sonuçları

| Değişkenler | Sosyal Yetkinlik | Kızgınlık-Saldırganlık | Anksiyete-İçedönüklük |
|----------------|------------------|------------------------|-----------------------|
| Benlik Saygısı | .108* | -.268** | -.285** |
| Hayatta Kalma | .241** | -.157** | -.282** |
| Güç | .318** | -.071 | -.228** |
| Eğlenme | .286** | .033 | -.034 |
| Aidiyet | .265** | -.086 | -.270** |
| Özgürlük | .204** | .021 | -.036 |
| Öz yeterlik | .225** | -.345** | -.382** |

* $p < .05$, ** $p < .01$

Regresyon Analizleri

Benlik saygısı, temel ihtiyaçlar ve öz yeterlik değişkenlerinin birlikte sosyal duygusal uyumun sosyal yetkinlik, kızgınlık-saldırganlık ve anksiyete-içedönüklük boyutlarını yordayıp yordamadığını test etmek için regresyon analizi yapılmış, bu amaçla benlik saygısı, temel ihtiyaçlar ve öz yeterlik değişkenleri ayrı birer set olarak analize dâhil edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 2, 3 ve 4’te verilmiştir.

Tablo 2’deki bulgulara göre, benlik saygısı, temel ihtiyaçlar ve öz yeterlik birlikte sosyal yetkinlik değişkenliğini % 16 oranında yordamaktadır ($R^2 (.16)$, $F = 10.790$, $p<.001$). Buna göre sosyal yetkinlik düzeyinin en güçlü yordayıcıları hayatta kalma ($t = 2.071$, $p< .05$), güç ($t=2.360$, $p< .05$) ve eğlenme ($t=2.232$, $p<.05$) temel ihtiyaçları ile genel öz yeterlik ($t=2.722$, $p<.01$) olmuştur. Sonuçlar ayrıca, hayatta kalma, güç ve eğlenme temel ihtiyaçları ile öz yeterlik değişkenlerinin benlik

saygısının yordayıcı gücünü baskıladığını göstermektedir. Bu bulgular, ebeveynlerin hayatta kalma, güç ve eğlenme ihtiyaçlarını giderme düzeyleri ile öz yeterlik düzeyleri yükseldikçe çocuklarının sosyal yetkinlik

düzeyinin de yükseldiğine işaret etmektedir.

Tablo 3’deki bulgulara göre, benlik saygısı, temel ihtiyaçlar ve öz yeterlik birlikte kızgınlık-saldırganlık değişkenliğini % 17 oranında yordamaktadır ($R^2 (.17)$, $F=11.629$, $p<.001$). Buna göre kızgınlık-saldırganlık düzeyinin en güçlü yordayıcıları benlik saygısı ($t=-3.395$, $p<.01$) ile öz yeterlik ($t=-6.015$, $p<.001$) olmuştur. Bu bulgular, ebeveynlerin benlik saygısı ile öz yeterlik düzeyleri yükseldikçe çocuklarının kızgınlık-saldırganlık düzeyinin düştüğünü göstermektedir.

Tablo 2. Sosyal Yetkinlik Düzeyini Yordayan Değişkenler

| | R | R ² | S.Beta Değeri | t | F | p |
|------------------------------|------|----------------|---------------|--------|--------|---------|
| Yordayıcı Değişkenler | .105 | .012 | | | 4.85 | .028* |
| Benlik saygısı | | | .108 | 2.203 | | .028* |
| Yordayıcı Değişkenler | .375 | .141 | | | 11.178 | .000*** |
| Benlik saygısı | | | -.027 | -.546 | | .586 |
| Hayatta kalma | | | .116 | 2.161 | | .031* |
| Güç | | | .164 | 2.724 | | .007** |
| Eğlenme | | | .128 | 2.109 | | .036* |
| Aidiyet | | | .073 | 1.245 | | .214 |
| Özgürlük | | | .038 | .695 | | .488 |
| Yordayıcı Değişkenler | .395 | .156 | | | 10.790 | .000*** |
| Benlik saygısı | | | -.067 | -1.305 | | .193 |
| Hayatta kalma | | | .110 | 2.071 | | .039* |
| Güç | | | .142 | 2.360 | | .019* |
| Eğlenme | | | .135 | 2.232 | | .026* |
| Aidiyet | | | .063 | 1.087 | | .278 |
| Özgürlük | | | .026 | .482 | | .630 |
| Öz yeterlik | | | .138 | 2.722 | | .007** |

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Tablo 3. Kızgınlık-Saldırganlık Düzeyini Yordayan Değişkenler

| | R | R ² | S.Beta Değeri | t | F | P |
|------------------------------|------|----------------|---------------|--------|--------|---------|
| Yordayıcı Değişkenler | .268 | .072 | | | 31.972 | .000*** |
| Benlik saygısı | | | -.268 | -5.654 | | .000*** |
| Yordayıcı Değişkenler | .304 | .092 | | | 6.940 | .099 |
| Benlik saygısı | | | -.260 | -5.122 | | .000*** |
| Hayatta kalma | | | -.107 | -1.943 | | .053 |
| Güç | | | .020 | .302 | | .749 |
| Eğlenme | | | .101 | 1.611 | | .108 |
| Aidiyet | | | -.041 | -.683 | | .495 |
| Özgürlük | | | .028 | .497 | | .620 |
| Yordayıcı Değişkenler | .408 | .166 | | | 11.629 | .000*** |
| Benlik saygısı | | | -.172 | -3.395 | | .001** |
| Hayatta kalma | | | -.095 | -1.792 | | .074 |
| Güç | | | .068 | 1.129 | | .259 |
| Eğlenme | | | .086 | 1.437 | | .151 |
| Aidiyet | | | -.020 | -.345 | | .730 |
| Özgürlük | | | .054 | .994 | | .321 |
| Öz yeterlik | | | -.302 | -6.015 | | .000*** |

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Tablo 4. Anksiyete-İçedönüklük Düzeyini Yordayan Değişkenler

| | R | R ² | S.Beta Değeri | t | F | p |
|------------------------------|------|----------------|---------------|--------|--------|---------|
| Yordayıcı Değişkenler | .285 | .081 | | | 36.727 | .000*** |
| Benlik saygısı | | | -.285 | -6.060 | | .000*** |
| Yordayıcı Değişkenler | .411 | .169 | | | 13.849 | .000*** |
| Benlik saygısı | | | -.196 | -4.030 | | .000*** |
| Hayatta kalma | | | -.140 | -2.652 | | .008** |
| Güç | | | -.107 | -1.805 | | .072 |
| Eğlenme | | | .165 | 2.750 | | .006** |
| Aidiyet | | | -.210 | -3.654 | | .000*** |
| Özgürlük | | | .047 | .866 | | .387 |
| Yordayıcı Değişkenler | .485 | .235 | | | 17.912 | .000*** |
| Benlik saygısı | | | -.113 | -2.321 | | .021* |
| Hayatta kalma | | | -.128 | -2.530 | | .012* |
| Güç | | | -.062 | -1.073 | | .284 |
| Eğlenme | | | .151 | 2.623 | | .009** |
| Aidiyet | | | -.180 | -3.436 | | .001** |
| Özgürlük | | | .072 | 1.371 | | .171 |
| Öz yeterlik | | | -.286 | -5.943 | | .000*** |

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Tablo 4'deki bulgulara göre, benlik saygısı, temel ihtiyaçlar ve öz yeterlik birlikte anksiyete-içedönüklük değişkenliğini % 24 oranında yordamaktadır (R^2 (.24), $F=17.912$, $p < .001$). Buna göre anksiyete-içedönüklük düzeyinin en güçlü yordayıcıları benlik saygısı ($t=-2.321$, $p < .05$), hayatta kalma ($t=-2.530$, $p < .05$), eğlenme ($t=2.623$, $p < .01$) ve aidiyet ($t=-3.436$, $p < .01$) temel ihtiyaçları ile öz yeterlik ($t=-5.943$, $p < .001$) olmuştur. Bu bulgular, ebeveynlerin benlik saygısı, hayatta kalma ve aidiyet ihtiyaçlarını giderme düzeyleri ile öz yeterlik düzeyleri yükseldikçe çocuklarının anksiyete-içedönüklük düzeyinin düştüğünü, eğlenme ihtiyacını giderme düzeyi yükseldikçe anksiyete-içedönüklük düzeyinin yükseldiğini göstermektedir.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada beş altı yaş çocuklarının sosyal duygusal uyumunu yordamada ebeveynlerinin benlik saygısı, temel ihtiyaçlarını karşılama ve öz yeterlik düzeylerinin rolü incelenmiştir.

Araştırma sonucunda ebeveynlerin benlik saygısı, temel ihtiyaçlarını karşılama ve öz yeterlik düzeyleri birlikte çocukların sosyal

duygusal uyumunun sosyal yetkinlik alt boyutunu %16 oranında yordadığı, en güçlü yordayıcı değişkenlerin hayatta kalma, güç ve eğlenme temel ihtiyaçları ile öz yeterlik değişkenleri olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular ebeveynlerin hayatta kalma, güç, eğlenme temel ihtiyaçlarını karşılama ve öz yeterlik düzeyleri yükseldikçe, çocuklarının sosyal yetkinliklerinin yükseldiğini göstermektedir.

İnsanın yaşamını sürdürmesi yönünde duyduğu yiyecek, su, hava, güvenlik, barınma, ısınma, cinsellik gibi temel fizyolojik ihtiyaçları içeren hayatta kalma ihtiyacı (Frey ve Wilhite, 2005) ile prestij sahibi olma, başarılı olma ve başarılı olarak tanınma, rekabet edebilme, kırılılabileceğinden korkmama, yeterli bir özsayıya sahip olma ve değerli olmayı içeren güç ihtiyacı (Yalçın, 2007) bireyin fizyolojik ve psikolojik ihtiyaçlarının temelini oluşturmaktadır. Güç ihtiyacının karşılanmasıyla, bireyin gelişimi, yetkinleşmesi ve kendini değerli hissetmesi desteklenmektedir (Türkdoğan, 2010). Eğlenme ihtiyacı aslında doğrudan hayatta kalma ile ilgisi olmayan, fakat daha

fazla sevginin, gücün ve özgürlüğün nasıl elde edileceği ile yakından ilgili pek çok şey öğrenmeyi sağlayan bir yetenektir (Glasser, 2005). Bu boyutları ile bakıldığında ebeveynlerin sahip olduğu hayatta kalma, güç ve eğlenme temel ihtiyaçlarının yeterli düzeyde karşılanması, aile içi iletişime, sosyal ve duygusal yaşantıya, sergilenen tutum ve davranışlara olumlu şekilde yansımaktadır. Öğrenme ve gelişim açısından, örnek olarak ya da gözlem yoluyla öğrenmenin önemi düşünüldüğünde ise bu olumlu etkinin çocuğun gelişimine ve yaşantısına yansımaları beklenmektedir. Bu nedenle ailenin temel ihtiyaçlarının karşılanması, işlevlerini yerine getirebilmesi için önem taşımaktadır.

Birçok farklı gelişim alanı ile birlikte ebeveyn-çocuk etkileşiminin ve ailesel faktörlerin, uyumu dolaylı olarak etkilediği tespit edilmiştir (Ketsetzis, Ryan ve Adams, 1998). Işık (2006) ailenin örgütsel ve yapısal niteliğinin 60-72 aylık çocukların sosyal duygusal uyum düzeyine etkisini belirlemek amacıyla yapmış olduğu araştırmasında ailelerin işlevleri sağlıksızlaştıkça, çocuklarının sosyal duygusal uyum düzeyinin anlamlı bir şekilde azaldığı sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmalarda aynı zamanda öz yeterliği yüksek olan ailelerin çocuklarının daha sosyal oldukları ve daha az duygusal tepki verdikleri bulunmuştur (Bor ve Sanders, 2004; Coleman ve Karraker, 2003; Shaw ve diğ., 2000; Akt. Balat, Sezer ve Tunçeli, 2014). Bu sonuç ailenin temel ihtiyaçlarının karşılanma düzeyinin ve öz yeterliklerinin geliştirilmesinin çocuğun sosyal duygusal uyumu üzerinde etkililiğini ve aynı zamanda da ailenin sahip olduğu özelliklerin geliştirilmesinin gerekliliğine işaret etmektedir.

Araştırmada, çocuklarda sosyal duygusal uyumun kızgınlık-saldırganlık alt boyutunu benlik saygısı, temel ihtiyaçlar ve öz yeterlik değişkenlerinin yordama gücü incelendiğinde, bu değişkenlerin rolünün %17 oranında olduğu görülmüştür. Bu bağlamda en güçlü yordayıcıların benlik saygısı ve öz yeterlik olduğu gözlenmiştir. Elde edilen bulgulardan hareketle, ebeveynlerin benlik saygısı ve öz yeterlik düzeyi arttıkça çocuklarının kızgınlık-saldırganlık düzeyinin azaldığı söylenebilir.

Benlik saygısı ve öz yeterlik birbiriyle pozitif yönde ilişkili kavramlardır. Weaver, Shaw, Dishion ve Wilson (2008) tarafından annelerin ebeveynlik öz yeterlik düzeyleri ile bebeklerin problem davranışları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılan çalışmada, bebekleri iki yaşında iken düşük ebeveynlik öz yeterliği bildiren annelerin çocuklarının dört yaşında problem davranış sergiledikleri ve böylece iki yaşındaki düşük ebeveyn öz yeterliğinin dört yaşında ortaya çıkan problem davranışlar için ön görüş sağladığı raporlanmıştır. Benzer çalışmalarda yüksek ebeveyn öz yeterliği ile çocukta olumlu uyumu destekleyecek ebeveyn deneyimleri, annelerin olumlu ebeveynlik davranışları ve çocuk-anne arasındaki ilişkinin kalitesi ile çocuğun sosyal uyumu arasında ilişki olduğu görülmüştür (Ardelt ve Eccles, 2001; Estrada, Arsenio, Hess ve Holloway, 1987; Hill ve Bush, 2001; Akt., Kotil, 2010). Bu araştırmalar ebeveynlerin sahip olduğu öz yeterliğin olumlu ebeveyn davranışlarını, anne çocuk arasındaki olumlu ilişkiyi desteklediğini ve sonuç olarak yüksek düzeyde ebeveyn öz yeterliğine sahip olan ailelerin çocuklarının sosyal duygusal uyumlarının yüksek olduğunu göstermektedir.

Aksoy ve Diken (2009) yapmış oldukları derleme çalışmasında, çocukların dil, bilişsel ve sosyal gelişimleri ile annelerin ebeveynlik öz yeterlik algısı arasında ilişki olduğu, sosyoekonomik düzey, bekâr anne olma, alınan sosyal destek ve annelik yaşının ebeveynlik öz yeterlik düzeyini etkilediği görülmüştür. Bunlara ek olarak, çocuklarda problem davranışlar, anneliğin yarattığı stres ve depresyon ile annelerin öz yeterlikleri arasında da ilişkiler olduğu çalışmalarda rapor edilmiştir. Ebeveynin temel ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik sahip olduğu sosyoekonomik durum, sosyal destek vb. özellikler açısından ele alındığında, bu özelliklerin hem temel ihtiyaçların karşılanma düzeyini hem de anne babanın öz yeterliğini etkilediği söylenebilir. Anne babalar arasındaki çatışma, çocuklar üzerindeki disiplinin etkisinin ve tutarlılığın azalmasına, bu da çocuklarda anti sosyal davranışların artmasına ve davranışların kontrolünün azalmasına, anne baba ve çocuk arasındaki ilişkilerin zayıflamasına ve çocuklarda uyum sorunlarına neden olabilir.

Araştırmada son olarak, çocukların anksiyete-içe dönüklük düzeyi değişkenliğinde, ebeveynlerin benlik saygısı, temel ihtiyaçlarını karşılama düzeyi ve öz yeterlik algısının birlikte % 24 oranında rol oynadığı görülmüştür. Sonuçlar anksiyete-içe dönüklük değişkenliğinin en güçlü yordayıcılarının benlik saygısı, hayatta kalma, eğlenme ve aidiyet temel ihtiyaçları ile öz yeterlik olduğunu göstermiştir. Buna göre ebeveynlerin benlik saygısı, hayatta kalma ve aidiyet ihtiyaçlarını giderme düzeyleri ile öz yeterlik düzeyleri yükseldikçe çocuklarının anksiyete-içe dönüklük düzeyinin düştüğü, eğlenme ihtiyaçlarını giderme düzeyi yükseldikçe anksiyete-içe dönüklük düzeyinin de yükseldiği söylenebilir.

Ebeveyn öz yeterliliği inancı yükseldikçe, ebeveynlerin çocuğun ihtiyaçlarına göre düzenlenmiş, uygun uyarıcılarla donatılmış ve gelişim açısından uygun ortamı sağlama konusunda da kapasitelerinin yükseldiği (Coleman ve Karraker, 2000) değerlendirilmektedir. Ayrıca, yüksek öz yeterlik algısı, benlik saygısı ve temel ihtiyaçları yeterince gidermenin, ebeveynlerin daha sağlıklı tutumlar sergilemelerine, ebeveynlik stillerine ve iletişim becerilerine olumlu yönde etki edebileceği düşünüldüğünde, bunun çocukların kişisel, sosyal ve genel uyum düzeyleri yönünden daha elverişli koşullar yaratacağı (Bilal, 1984; Durmuşoğlu Saltalı ve Arslan, 2012; Tabak, 2007; Sertbaş, 2006) söylenebilir. Ters durumlarında, aile içinde çatışma sıklığının arttığı ve fiziksel şiddetin gerçekleştiği, bunun da çocuklarda uyum problemlerine neden olduğu yönünde bulgular da yapılan araştırmalarda elde edilmiştir (Goodman, Barfoot, Frye ve Belli, 1999; Grych, 1998; Sternberg, Baradaran, Abbott, Lamb ve Guterman, 2006; Rogers ve Holmbeck, 1997; Jouriles ve diğ., 1998; Akt. Kızıldağ ve Şendil, 2006).

Bu değerlendirmeler ışığında, çocuklarda sosyal duygusal uyum düzeyinin alan yazında belirtilen diğer değişkenlere ek olarak ebeveynlerin benlik saygısı, temel ihtiyaçlarını giderme düzeyleri ve öz yeterlik değişkenleri ile de açıklanabileceği görülmektedir. Bu bağlamda, elde edilen bulguların ebeveynlik sisteminin güçlendirilmesinde ve böylece çocukların sosyal duygusal uyumlarının olumlu yönde yapılanmasında dikkate

alınabilecek önemli ipuçları sunduğu söylenebilir. Dolayısıyla, sonuçların kavramların dayandığı kuramsal çerçeveler ile de paralellik gösterdiği, sosyal duygusal uyumun daha küçük yaşlardan itibaren öncelikle ebeveynlerin özellikleri, eğilimleri, tutum ve davranışları gibi kaynakları ve daha sonra da çocuğun yaşamına giren öğretmen gibi diğer önemli figürlerin etkileri ve edinilen eğitim ile de biçimlendiği düşünüldüğünde, araştırmanın eğitsel doğurgularının yakın ilişkiler, gelişim, eğitim ve öğrenme süreçleri açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla, çocukların sosyal duygusal uyumunu olumlama noktasında ebeveynlere ve ebeveynlerin kaynaklarını güçlendirmede ise ülke yöneticilerine ve eğitimcilere önemli sorumluluklar düştüğü söylenebilir. Bu çerçevede, hem Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı hem de MEB ve YÖK tarafından yukarıda dile getirilen kuramsal çerçevede, ebeveynlerin ve ebeveyn adaylarının benlik saygısı, temel ihtiyaçlarını giderme düzeyleri ve öz yeterlik algıları bağlamında kişisel sosyal kaynaklarını güçlendirecek psiko-eğitim programlarının geliştirilip uygulanmasının ve eğitim-öğretim programlarına ilgili derslerin konmasının katkı sağlayıcı olacağına inanılmaktadır. Yine bu amaca hizmet etmesi için, daha genel bir anlayışla, aile sistemini sağlıklı işleyen bir yapıya dönüştürmek için, aile rehberlik ve danışmanlık sisteminin bütün ailelerin yararlanabileceği şekilde ülke genelinde kurumsallaştırmanın önemli bir ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

Son olarak, çocuklarda sosyal duygusal uyumu yordamada ebeveynlerin benlik saygısı, temel ihtiyaçlarını karşılama ve öz yeterlik düzeylerinin rolünün incelendiği bu çalışmanın, sosyal duygusal uyumu etkileyen faktörlerin neler olduğuna ilişkin alan yazınına, elde edilen sonuçlar bakımından önemli bir zenginlik kattığı söylenebilir. Ek olarak, çalışmanın kuramsal perspektif geliştirmeye ve uygulamaya dönük çıktılarının olduğunu da söylemek mümkündür.

KAYNAKÇA

- Akbağ, M. (1994). *Liseli ergenlerin ana-baba tutumlarını algılamaları ile uyum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Akkök, F. ve Sucuoğlu, B. (1990). Influence of the family guidance on children's social skills that just started nursery school.[Special Issue]. *In Journal of Psychology Seminar, 8, 77-87*.
- Aksoy, V. ve Diken, İ. H. (2009). Annelerin ebeveynlik öz yeterlik algıları ile gelişimi risk altında olan bebeklerin gelişimleri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalara bir bakış. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 10 (01), 59-68*.
- Balat, G. U., Sezer, T. ve Tunçeli, H. İ. (2014). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların annelerinin öz yeterlilik ve öfke düzeylerinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 29*.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84, 191-215*.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundation Of Thought And Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs. NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1994). Self-Efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of Human Human Behavior*. New York: Academic Press. Vol. 4, Pp. 71-81.
- Bandura, A. (2002). *Self-Efficacy in Changing Societies*. New York: Cambridge University Pres.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., and Pastorelli, C. (2001). Self-efficacy belief as shapers of children's aspirations ad career trajectories. *Child Development, 72(1), 187- 206*.
- Berk, L. E. (2013). *Bebekler çocuklar: Doğum öncesinden orta çocukluğa*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Betz, N. E., and Hackett, G. (1986). Applications of self-efficacy theory to understanding career choice behavior. *Journal of Social and Clinical Psychology, 4(3), 279-289*.
- Bilal, G. (1984). *Demokratik ve otoriter olarak algılanan ana-baba tutumlarının çocukların uyum düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Birch, S. H., and Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology, 35(1), 61-79*.
- Bozgeyikli, H. (2005). *Mesleki grup rehberliğinin ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin meslek kararı vermede kendilerini yetkin görme düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Bronfenbrenner, U. (1995). Developmental ecology through space and time: A future perspective. In P. Moen, G.H. Elder, Jr., and K. Luscher (Eds.), *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development*. Washington, D.C: APABooks.
- Bronfenbrenner, U., and Ceci, S. J. (1994). Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: A biological model. *Psychological Review, 101, 568-586*.
- Buluş, M. (2014). Sağlıklı çocuk sağlıklı toplum ilişkisinde erken çocukluk eğitimi. *Yeni Türkiye, 59, 470-480*.
- Büyüктаşkapu, S. (2012). Annelerin öz yeterlik algıları ile 1-3 yaş arasındaki çocuklarının gelişimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1 (1), 18-30*.
- Campbell, A., and Muncer, S. (1998). Something happened: Fission and fusion in developmental psychology. A. Campbell & S. Muncer (Eds.), *The social child (s. 3-20)*. USA: Psychology Press.
- Cass, D., C. Wood, M. Ingram, Edwin, L. (2003). *Career development interventions academic self-efficacy and motivation: A pilot study*. National Research Center for Career an Technical Education University of Minnesto.

- Cihangir Çankaya, Z. (2009). Öğretmen adaylarında temel psikolojik ihtiyaçların doyumu ve iyi olma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7 (3).
- Coleman, P. K. (1998). *Maternal self-efficacy beliefs as predictors of parenting competence and toddlers' emotional, social, and cognitive development*. Unpublished doctoral dissertation, West Virginia University, Morgantown.
- Coleman, P. K., and Karraker, K. H. (2000). Parenting self-efficacy among mothers of school-age children: Conceptualization, measurement, and correlates. *Family Relations*, 49 (1), 13-24.
- Çetinkaya, N. (2016). *4-5 yaş arası okul öncesi çocukların sosyal-duygusal uyumu ile anne-babaların çocuk yetiştirme tutumları arasındaki ilişki (Kars ili örneği)*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kafkas Üniversitesi, Kars.
- Çorapçı, F., Aksan, N., Arslan-Yalçın, D. ve Yağmurlu, B. (2010). Okul öncesi dönemde duygusal, davranışsal ve sosyal uyum taraması: sosyal yetkinlik ve davranış değerlendirme-30 ölçeği. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 17 (2), 63-74.
- Çuhadaroğlu, F. (1986). *Adölesanlarda benlik saygısı*. Yayınlanmamış uzmanlık tezi, Ankara.
- Donovan, W. L., and Leavitt, L. A. (1985). Simulating conditions of learned helplessness: The effects of interventions and attributions. *Child Development*, 56, 594-603.
- Donovan, W. L., and Leavitt, L. A. (1989). Maternal self-efficacy and infant attachment: Integrating physiology, perceptions and behavior. *Child Development*, 60, 460 – 472.
- DuBois, D. L., and Tevendale, H. D. (1999). Self-esteem in childhood and adolescence: Vaccine or epiphenomenon? *Applied and Preventive Psychology*, 8, 103-117.
- Durmuşoğlu Saltalı, N. ve Arslan, E. (2012). Ebeveyn tutumlarının anasınıfına devam eden çocukların sosyal yetkinlik ve içe dönüklük davranışını yordaması. *İlköğretim Online*, 11 (3).
- Duru, E. (2008). Uyum zorluklarını yordamada yalnızlık, sosyal destek ve sosyal bağlılık arasındaki ilişkilerin analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 8 (3), 833-856.
- Eaton, M. J., and Dembo, M. H. (1997). Differences in the motivational beliefs of Asian American and Non-Asian students. *Journal of Educational Psychology*, 3, 433- 440.
- Frey, L.M. and Wilhite, K. (2005). Our five basic needs: Application for understanding the function of behavior. *Intervention in School and Clinic*, 40 (3), 156-160.
- Gladding, S. T. (2011). *Aile terapisi: Tarihi, kuram ve uygulamaları*, (Çev. Ed. Keklik, İ ve Yıldırım, İ). Ankara, Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği Yayınları.
- Glasser, W. (2005). Kişisel özgürlüğün psikolojisi: Seçim teorisi. (Çev: M. İzmirli). İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Gökçe, F. (2013). *5-6 yaş çocukların sosyal-duygusal uyumları ile annelerinin çocuk yetiştirme tutumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Günindi, Y. ve Yaşa Giren, S. (2011). Aile kavramının değişim süreci ve okul öncesi dönemde ailenin önemi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (AKEF)*, 31, 349-361.
- Gür, Ç., Koçak, N., Demircan, A., Uslu, B., Şirin, N. ve Şafak, M. (2015). Okulöncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 48-60 Ay Çocukların Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Durumlarının İncelenmesi, *Eğitim ve Bilim*, 40 (180), 13-23.
- Hackett, G. (1995). Self-efficacy in career choice and development. In Bandura, A. (ed.), *Self efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University Press. pp. 232-258.
- Işık, B. (2006). *Ailenin örgütsel ve yapısal niteliğinin 60-72 aylık çocukların sosyal duygusal uyum düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kandır, A. ve Orçan, M. (2011). Beş-altı yaş çocuklarının erken öğrenme becerileri ile sosyal uyum ve becerilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *İlköğretim Online*, 10 (1), 40-50.
- Kacı, O. (2015). *Okul öncesi 60-72 aylık dönem çocuğunun sosyal duygusal uyumda eğitsel oyunun etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Ketsetzis, M., Ryan, B. A., and Adams, G. R. (1998). Family processes, parent-child interactions, and child characteristics influencing school – based social adjustment. *Journal of Marriage and the Family*, 60, 374 – 387.

- Kızıldağ, Ö. ve Şendil, G. (2006). Evlilik çatışması ve çocuk davranış problemleri arasındaki ilişkilerin bilişsel bağlamsal çerçeve açısından incelenmesi. *Psikoloji Çalışmaları Dergisi*, 26, 1-20.
- Koç Erdamar, G. (2015). Sosyal öğrenme kuramı. İçinde A. Ulusoy (Ed.), *Gelişim ve öğrenme psikolojisi* (207-243). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kotil, Ç. (2010). *Okul öncesi eğitim kurumuna yeni başlayan 5 yaş çocukların sosyal-duygusal uyum düzeylerine annenin ebeveyn öz yeterlik algısı ile okul beklentilerine uyum düzeyinin etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- LaFreniere, Peter J. and Dumas, Jean E. (1996) Social competence and behavior evaluation in children ages 3 to 6 years: The short form (SCBE-30). *Psychological Assessment*, 8(4), 369-377.
- Nazlı, S. (2014). Aile danışmanlığı (11. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Öcel, H. (2002). Takım Sporunu Yapan Oyuncuların Kolektif Yeterlilik Öz Yeterlilik İle Başarı Algısı ve Beklentileri. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Önder, A. (2005). Okul öncesinde akran ilişkileri. A. Oktay, ve Ö. Polat Unutkan (Der.), *Okul öncesi eğitimde güncel konular* (s. 131-146). İstanbul: Morpa Kültür.
- Özbey, S. (2012). Ebeveynlerin evlilik uyumu ve algıladıkları sosyal destek ile altı yaş çocuklarının problem davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20 (1), 43-62.
- Pianta, R. C., Nimetz, S. L., and Benneth, E. (1997). Mother-child relationships, teacher-child relationships, and school outcomes in preschool and kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 263 – 280.
- Ramazan, O. ve Ünsal, Ö. (2012). A study on the relationship between the social-emotional adaptation and behavioral problems of 60-72 month old preschoolers. *Procedia -Social and Behavioral Sciences*, 46, 5828-5832.
- Robins, R. W., Hendin, H. W., and Trzesniewski, K. H. (2001). Measuring global self-esteem: Construct validation of a single item measure and the Rosenberg Self-Esteem Scale. *Personality & Social Psychology Bulletin*, 27, 151-161.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Durmuşoğlu Saltalı, N., and Arslan, E. (2012). Ebeveyn tutumlarının anasınıfına devam eden çocukların sosyal yetkinlik ve içe dönüklük davranışını yordaması. *İlköğretim Online*, 11 (3).
- Schneider, B. H. (1993). Children's social competence in context: The contributions of family, school and culture. *Psychology Press*. 26.
- Sharp, C. (2002). Study support and the development of self-regulated learner. *Educational Research*, 44 (1), 29-42.
- Sertbaş, N. (2006). İlköğretim öğrencilerinde davranış problemleri ve yordayan değişkenler. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Schunk, D.H. (1990). Goal setting and self efficacy-during self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 25(1), 71-86.
- Sherer, M. and Adams, C. (1983). Construct validation of the Self-Efficacy Scale. *Psychological Reports*, 53, 899-902.
- Strand, P. S., and Wahler, R. G. (1996). Predicting maladaptive parenting: Role of maternal object relations. *Journal of Clinical Child Psychology*, 25 (1), 43-51.
- Swick, K. J., and Hassell, T. (1990). Parental efficacy and the development of social competence in young children. *Journal of Instructional Psychology*, 17, 24-31.
- Şentürk, S. (2007). *5-6 yaş çocukların çalışan ve çalışmayan annelerinin çocuk yetiştirme tutumları ile bu çocukların sosyal-duygusal uyum düzeylerinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

- Tabak, N. (2007). İlköğretim 1. kademedeki davranış sorunları olan çocukların anne baba tutumları. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Tafarodi, R. W. (1998). Paradoxical self-esteem and selectivity in the processing of social information. *Journal of Personality & Social Psychology*, 74, 1181–1196.
- Tafarodi, R. W., Tam, J., and Milne, A. B. (2001). Selective memory and the persistence of paradoxical self-esteem. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 1179–1189.
- Tafarodi, R. W., and Swann, W. B. (1995). Self-liking and self-competence as dimensions of global self-esteem: Initial validation of a measure. *Journal of Personality Assessment*, 65, 322–342.
- Türkdoğan, T. (2010). Üniversite öğrencilerinde temel ihtiyaçların karşılanma düzeyinin öznel iyi oluş düzeyini yormadaki rolü, Yayınlanmamış doktora tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Türkdoğan, T. ve Duru, E. (2012). The role of basic needs fulfillment in prediction of subjective well-being among university students. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(4), 2440-2446.
- Tepeli, K. (2012). Çocukların istenmeyen davranışlarına karşı annelerin kullandıkları iletilerin niteliksel analizi. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 8 (1), 138-158.
- Weaver, C. M., Shaw, D. S., Dishion, T. J., and Wilson, M. N. (2008). Parenting self-efficacy and problem behavior in children at high risk for early conduct problems: The mediating role of maternal depression. *Infant Behavior and Development*, 31 (4), 594-605.
- Wood, R. and A. Bandura, (1989). Social cognitive theory of organizational management, *Academy of Management Review*, 14 (3), 361-384.
- Yalçın, A. F. (2007). Başarı kimliği geliştirme programının etkililiği. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, F. ve İlhan, İ. Ö. (2010). Genel öz yeterlilik ölçeği Türkçe formunun geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 21 (4), 301-308.
- Yovetich, W. M. S., Leschied, A. W. and Flicht, J. (2000). Self-esteem of school-age children who stutter. *Journal Fluency Disorder*, 25, 143-153.
- Zulkosky, K. (2009). Self-efficacy: A concept analysis. *Nursing Forum*, 44 (2), 93-102.

Extended Abstract

Introduction

Social emotional adjustment is a structure that is made of various components like regulation of emotions, peer relationship, self-control and communication skills. The concept of social competence which is a dimension of social emotional adjustment addresses both social and non-social skills. The development of these skills increases social competence of the individual. Problems in development of social competence may indicate anger,

aggressiveness, anxiety, and introversion. Variables that affect those skills of the children can be categorized as domestic and non-domestic factors. Among these factors father-mother relationship, social skills of mother and father, mother-child attachment,

character of the child, effects of siblings, child upbringing style can be categorized as domestic factors that determine child's social skills. When domestic factors are considered, it can be claimed that characteristics of the parents may affect child's social emotional adjustment. In this study, the relationships between parents' characteristics such as self-esteem, basic needs, and self-efficacy and children's social emotional adjustment was tried to be identified.

Methodology

In this study the relationships between five-six years old children's social emotional adjustment level, and their parents' self-esteem, basic needs and self-efficacy were

examined. In order to present a current situation or situations as they are and give information about the correlation level between them, relational screening model that was one of the general survey models was utilized. The participants of the study was composed of 208 couples (208 mothers and 208 fathers) and their five-six years old children (n = 208) attending preschool education. Social Competence and Behavior Evaluation Scale-30 was used to identify children's social emotional adjustment and Rosenberg Self-esteem Scale, Basic Needs Scale, and General Self-efficacy Scale was used to identify parents' self-esteem, basic needs and self-efficacy. In order to collect demographic information personal information form was used.

Findings

Results showed positive significant correlations between children's social competence level and parents' self-esteem, self-efficacy and basic needs of survival, power, fun, belonging and freedom; negative significant correlations between children's anger-aggression level and parents' self-esteem, self-efficacy and basic need of survival and negative significant correlations between children's anxiety-introversion level and parents' self-esteem, self-efficacy and basic needs of survival, power and belonging. Results also indicated that self-esteem, basic needs and self-efficacy altogether predicted 16 % of social competency, 17 % of anger-aggression and 24 % of anxiety-introversion subtests of social emotional adjustment.

Discussion

In this study, first of all, meaningful relationships were found between parents' basic needs, self-esteem, self-efficacy and children's social emotional adjustment. Secondly, the results indicated that parents' basic needs, self-esteem and self-efficacy level are significant predictors of children's social emotional adjustment. In that sense, basic needs of survival, power and fun and general self efficacy were the primary predictors of social competence; self-esteem and general self-efficacy were the primary predictors of anger-aggression and survival, fun and belonging basic needs, self-esteem and general self-efficacy were the primary predictors of anxiety-introversion.

Considering the fact that findings of the research are parallel to the theoretical conceptualizations which the variables depend upon, social emotional adjustment level of children is shaped in time primarily by the acts and behaviors of the parents starting from childhood, in later years by the other important figures entering the individual's life like teachers and the obtained education, it is thought that the implications of the results of the research are important from the perspectives of close relationships, growing, education and learning processes. In this case, to increase parents' self-esteem, basic needs and self-efficacy and thus children's social emotional adjustment it can be said that both educators and public authorities have significant responsibilities.

Consequently, although there are many factors that affect children's social emotional adjustment, in this study, social emotional adjustment is assumed to be a dependent variable on parents' self-esteem, basic needs and self-efficacy. For that reason, to enhance parents' self-esteem, basic needs and self-efficacy and thus children's social emotional adjustment, implementing psychoeducational programs will be beneficial. Also, it is thought that during their normal life, parents may need guidance and psychological counseling centers to solve their problems related with self-esteem, basic needs and self-efficacy for increasing their children's social emotional adjustment positively. So, it could be suggested that to build family counseling centers in all the country with a policy made by Family and Social Policies Ministry. Finally, it can also be concluded that this study has important theoretical and practical implications. Therefore, the findings from this study can serve as cues for the evaluation of the effectiveness of parenting, marriages, family systems, educational institutions and educational programs.

Ortaokul (5., 6., 7., ve 8. Sınıf) Öğrencilerinin Daimi Bilim Öğrenme Motivasyonlarının İncelenmesi *

Asiye BAHTİYAR**, Bilge CAN***

Öz

Bu araştırmanın amacı 2013 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nın, öğrencilerin daimi bilim öğrenme motivasyonlarına yansımalarını belirlemek ve daimi bilim öğrenme motivasyonu üzerinde etkilerinin olabileceği düşünülen; öğrencilerin cinsiyetleri, fen bilimleri dersinden aldıkları son notları, bilimsel bir dergiye üyelikleri, bilimle ilgili okudukları kitaplar, bilimle ilgili izledikleri filmler, okul dışında bilimle ilgili katıldıkları etkinlikler ve ailelerinde bilimle ilgilenen kişilerin olup olmadığı gibi değişkenleri incelemektir. Betimsel tarama modelinde desenlenen araştırmanın örneklemini, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında ortaokulda öğrenim gören 94 beşinci sınıf, 93 altıncı sınıf, 84 yedinci sınıf ve 85 sekizinci sınıf olmak üzere toplam 356 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Daimi Bilim Öğrenme Motivasyonu (Continuous Motivation for Science Learning)" ölçeği kullanılmıştır. Araştırmadan sonucunda, ortaokul öğrencilerin daimi bilim öğrenme motivasyonlarının, sınıf düzeyleri, fen bilimleri dersinden aldıkları not ortalamaları, bilimsel bir dergiye üyelikleri, bilimle ilgili okudukları kitaplar, izledikleri filmler ve okul dışında bilimle ilgili katıldıkları etkinliklere göre anlamlı farklılık gösterdiği; cinsiyetlerinin ve ailelerinde bilimle ilgilenen kişilerin olup olmaması ile ise öğrencilerin daimi bilim öğrenme motivasyonları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: *Bilim Öğrenme, Daimi Motivasyon, Fen Öğretim Programı.*

Investigation of Secondary School Students' (5th, 6th, 7th and 8th Grades) Continuous Motivation for Science Learning

Abstract

The aim of this study is to determine the reflection of 2013 Science Curriculum on students' continuous motivation for science learning. Moreover, the variables which are thought to have an impact on continuous motivation for science learning were examined in terms of gender, last grades of science course, membership of an academic journal, books read on science, movies watched on science, out-of-school activities on science and having family members interested in science. As a descriptive study, the sample consisted of a total of 356 students in Denizli in 2015-2016 academic year. To collect the data, "Continuous Motivation for Science Learning" questionnaire was used. According to the analyses, continuous motivation of secondary school students for science learning significantly differed in terms of their class. Furthermore, their continuous motivation was significantly affected by the variables of students' average means of science course, membership of an academic journal, books read on science, movies watched on science, and out-of-school activities on science. There was no significant difference between gender, and having a family member interested in science, and continuous motivation for science learning.

Keywords: *Science Learning, Continuous Motivation, Science Teaching Curriculum.*

*Bu çalışma, 31 Mayıs-3 Haziran 2016 tarihleri arasında düzenlenen 3. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi (EJER-2016)'de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

**Arş. Gör., Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı, Denizli, asiye.bahtiyar@gmail.com

***Doç. Dr., Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı, Denizli, bilgeta@hotmail.com

Giriş

Bilgi toplumu, eğitim sürecinin odağında bulunan öğrenciden; yaratıcı, yeteneklerini en iyi şekilde kullanabilen, öğrenmeyi öğrenebilen, karşılaştığı problemlere alternatif çözümler üretebilen, sorumluluklarını bilen bireyler olmalarını beklemektedir. Eğitim sisteminin bu istekleri karşılayabilmesi; öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate almasına, her birinin öğrenmelerine olanak sağlamasına, dolayısıyla onların öğrenmeye açık, hazır ve istekli olmaları ile yakından ilgili olan iyi motive edebilmesine bağlıdır. Bu nedenle öğrencilerin öğrenme davranışlarına yön vermek için kullanılacak en güçlü yöntem onların motivasyonlarını sağlamaktır (Akbaba ve Aktaş, 2005). Öğrenme sürecinin en temel faktörünün, öğrencinin konuya ilgi duyması ve onu öğrenmek istemesi olduğu ve öğretim etkinliklerinin ancak bu durumda hedeflerine ulaşabileceği düşünüldüğünde, öğretimin öğrenciyi öğrenmeye istekli tutabilmesi motivasyon kavramı ile yakından ilgilidir (Altıngül-Yorgancı, 2010). Eğitim psikologları da öğrencilerin öğrenmelerini desteklemesi için motivasyonun oldukça önemli olduğuna dikkat çekmektedir (Lai, 2011).

Bu nedenle günümüzde Türkiye'nin de içinde bulunduğu birçok ülke, fen öğretim programının temellerini bilim okur-yazarı bireyler yetiştirmek üzere şekillendirmekte ve bireylerin bilime yönelik öğrenme motivasyonlarını, programın en kritik noktalardan biri olarak görmektedir. Motivasyon, 2013 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda yer alan "Duyuş" öğrenme alanının alt alanı olarak ele alınmakta ve "fen bilimleri ile ilgili çalışmalarda istekli olma ve bu çalışmalara gönüllü katılım sağlama" olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2013).

Motivasyon, bilişsel ve duyuşsal faktörlerin etkileşim içinde bulunduğu karmaşık bir süreçtir (Shernoff ve Hoogstra, 2001). Motivasyonun genel anlamına bakıldığında, insan davranışlarının ortaya çıkmasına sebep olan, davranışa yön veren içsel durum olarak tanımlanır (Ertem, 2006). Bireylerin başarılarını sürdürmelerinde önemli duyuşsal etmenlerden birisi olan motivasyon, bireylerin akademik başarılarını, yaratıcılıklarını, öğrenme girişimlerini de etkileyen önemli bir faktördür (Kuyper, Van der werf ve Lubbers, 2000).

Motivasyonun kaynağı içsel, dışsal-çevresel gibi çeşitli değişkenler olabilir. İhtiyaç, ilgi, merak, eğlenme gibi durumlar içsel, ödül, ceza, sosyal baskı gibi durumlar ise dışsal motivasyon kaynaklarına örnek verilebilir. İçsel motivasyon kişisel ilgi ve yetenekleri doyuma ulaştırabilmek için ortaya çıkan doğal bir eğilimdir, içsel motivasyonda, doğrudan doğruya yapılan işin kendisinden zevk alınır. Buna karşın motivasyon, iyi bir derece elde etmek, para ya da ödül kazanmak, öğretmeni memnun etmek (işin kendisiyle çok fazla ilgili olmayan sebepler) gibi faktörlere dayanıyorsa dışsal motivasyon olarak tanımlanır. Dışsal motivasyonda, yapılan işten çok onun ulaşılacak sonuçlarla ilgilenilir (Woolfolk, 1998; Akt. Altun ve Yazıcı, 2010).

Motivasyonun genel olarak iki önemli özelliği vardır. Birincisi, motivasyonun kişisel bir olay olmasıdır. Bir kişiyi motive eden herhangi bir durum veya olay bir başkasını motive etmeyebilir. İkincisi ise motivasyonun ancak kişinin davranışlarında gözlenebilir olmasıdır (Akbaba ve Aktaş, 2005). Motivasyonu yüksek olan öğrenciler genellikle ısrarcı olurlar, çok fazla çaba sarf ederler, zorlukların ve mücadelenin üstüne giderler, okul dışındaki boş zamanlarında sorunlar veya konular hakkında düşünürler ve coşku, heyecan gibi pozitif etkileri olan davranışlarda bulunurlar (Patrick ve Yoon; 2004). İyi motive olan bir öğrenci daha az motive olan bir öğrenciye göre derslere daha düzenli katılır ve ödevleri için daha fazla zaman harcar. Bunun sonucu olarak da iyi motive olan öğrenci daha az motive olan öğrenciye göre uzun vadede daha başarılı olacaktır (Kuyper, Van der werf ve Lubbers, 2000).

Günümüzde, öğrencilerin sadece okullarda öğrendiklerinin yeterli olmadığı, öğrenmenin yaşam boyu sürmesi anlayışının kabul edildiği göz önünde bulundurulacak olunursa, öğrencilerin kendi istekleri ile okul dışında bilim öğrenmeyi sürdürmelerinin, bir başka deyişle daimi bilim öğrenme motivasyonuna sahip olmalarının önemli bir etken olduğu görülmektedir (Maehr, 1976; Fortus ve Vedder-Weisser, 2014). Daimi motivasyon kavramı; "benzer ya da farklı koşullarda, seçilebilecek farklı alternatifler mevcutken ve görünen herhangi bir dış baskı olmadan belirli bir

süre sonra, benzer veya farklı durumlarda bir göreve (ödev vb.) kendiliğinden geri dönme davranışı" şeklinde tanımlanmaktadır (Maehr, 1976, s. 448). Tanıma göre daimi motivasyon davranış ile ilişkilidir, ancak iç motivasyon, ilgi, tutum gibi; davranışı ortaya çıkaran diğer motivasyon yapılarından da farklıdır (Fortus ve Vedder-Weiss, 2014). Öğrencilerin okul veya diğer mecburi durumlar haricinde bilim öğrenmeye istekli olup olmadıkları; boş zamanlarında veya tatilde bilimsel içerikli internet sayfalarını ziyaretleri, pratik deneyler yapmaları, nasıl çalıştıklarını anlamak için cihazları parçalarına ayırmaları, bilimsel içerikli televizyon programı izlemeleri, bilim merkezi veya kulüplerine katılmaları, gazetelerin bilim ve teknoloji sayfalarını okumaları gibi bilim ile ilgili aktiviteler yapmaları gözlemlenerek anlaşılabilir. Daimi bilim öğrenme motivasyonu, öğrencilerin farklı bağlamlarda kendi istekleri ve girişimleri ile bilim öğrenme ile meşgul olmalarını ifade eder (Erdoğan vd., 2015).

Araştırmalar öğrencilere gerçek yaşam deneyimleriyle ve fen bilimlerinin toplumsal boyutlarını tartışarak öğretimin, öğrencilerin motivasyonu ve fen eğitimine olan ilgilerini arttırmada anahtar faktörler olduğunu ortaya koymaktadır (EURYDICE, 2012). Yapılan çalışmalar ayrıntılı olarak incelendiğinde, öğrencilerin fen öğrenme motivasyonlarında, onların akademik notlarının, konulara olan ilgilerinin, bilimsel bilgileri edinimlerindeki başarı-başarısızlık durumlarının, işbirlikli çalışmalarının etkili olduğu belirlenmiştir (Tuan, Chin ve Sheh, 2005; Uzun ve Keleş, 2010). Çalışmalardan elde edilen dikkat çekici bulgulardan bir diğeri de ilkökul seviyesinden ortaokul seviyesine geçiş sürecinde öğrencilerin bilim öğrenme motivasyonlarının düşüş göstermesidir (Pascarella, Walberg, Junker, Haertel, 1981; Speering, Rennine, 1996; Osborne, Simon ve Collins, 2003; Patrick ve Yoon, 2004). Buna neden olarak okullardaki bilim eğitiminin faydasından çok zararının olabileceği ihtimalinin yanı sıra (Osborne vd, 2003), bilime yönelik tutum, okula karşı tutum, ilkökoldan ortaokula geçiş ile ilgili tutum, okul değişimi, öğretmen-öğrenci ilişkisi, eğitim programları ve öğretim stratejilerinin de etkili olduğu belirlenmiştir (Speering ve Rennie, 1996).

Bu bağlamda öğrencilerin daimi bilim öğrenme motivasyonları üzerinde birçok değişkenin etkili olduğu düşünüldüğünde, bu değişkenlerin belirlenmesi ve olumlu etkileri olan değişkenler pekiştirilerek, olumsuz etkileri olanlar ise mümkün olduğunca en aza indirilerek, yeni programın amacına yönelik daha nitelikli uygulanması için yol göstereceği düşünülmektedir.

Bu araştırmanın genel amacı 2013 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nın, öğrencilerin daimi bilim öğrenme motivasyonlarına yansımalarını belirlemektir. Bununla birlikte daimi bilim öğrenme motivasyonu üzerinde etkilerinin olabileceği düşünülen; öğrencilerin cinsiyetleri, fen bilimleri dersinden aldıkları son notları, bilimsel bir dergiye üyelikleri, bilimle ilgili okudukları kitaplar, bilimle ilgili izledikleri filmler, okul dışında bilimle ilgili katıldıkları etkinlikler ve ailelerinde bilimle ilgilenen kişilerin olup olmadığı gibi değişkenler de incelenmiştir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, betimsel tarama modelinde desenlenmiştir. Betimsel araştırmalar, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Mertens, 1998).

Araştırma Grubu

Ortaokul öğrencilerinin daimi bilim öğrenme motivasyonlarının incelendiği bu araştırmanın örneklemini, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Denizli İli'ndeki düşük sosyoekonomik düzeyli bir ortaokulda öğrenim gören 94 beşinci sınıf, 93 altıncı sınıf, 84 yedinci sınıf ve 85 sekizinci sınıf olmak üzere toplam 356 öğrenci oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak Fortus ve Vedder-Weiss (2014) tarafından geliştirilen ve Erdoğan, Çakır, Gürel ve Şeker (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Daimi Bilim Öğrenme Motivasyonu (Continuing Motivation for Science Learning)" kullanılmıştır.

Ölçekte yer alan maddeler 1'den 5'e kadar puanlanmıştır. Böylece uygulamaya dâhil olan her bir veri toplama aracının, madde puanları toplamından ölçek toplam puanı elde edilmiştir. Ölçekten elde edilebilecek en düşük puan 11, en yüksek puan ise 55'dir. Ölçeğin güvenilirliği ile ilgili olarak Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0.87, test ve tekrar-test puanları arasındaki korelasyon ise 0.84 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler istatistik paket programlarından SPSS (Versiyon 16.0) kullanılarak analiz edilmiş ve değerlendirilmiştir. Araştırma kapsamında öncelikle elde edilen verilerin belirli dağılıma (uniform, normal veya poisson) uyup uymadığını test etmek amacıyla Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov (K-S)

Testi kullanılmış (Baştürk, 2010) ve verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir ($K-S(Z)=0.659$; $p>0,05$). Verilerin analizinde betimsel istatistik yöntemlerin yanında, öğrencilerin ölçekten aldıkları puanların belirlenen değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla Bağımsız Örneklem (Independent Samples) t-Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) uygulanmıştır.

Bulgular ve Yorum

Ortaokul öğrencilerinin daimi bilim öğrenme motivasyonu ölçeğinden aldıkları puanların, öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan analiz sonuçları aşağıdaki Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Daimi Bilim Öğrenme Motivasyonu Ölçeği'nin Sınıf Düzeylerine Göre Değişimini Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

| | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ortalaması | F | P | Anlamlı Farklılık (Tukey HSD) |
|---------------------------------|-------------------|-----------------|-----|--------------------|-------|------|-------------------------------|
| Daimi Bilim Öğrenme Motivasyonu | Gruplar Arası | 14,648 | 3 | 4,883 | 8,828 | ,000 | 5-6* |
| | Grup İçi | 194,675 | 352 | ,553 | | | 5-7* |
| | Toplam | 209,322 | 355 | | | | 5-8* |

* $p<0,05$

Tablo 1'e göre, ortaokul öğrencilerinin daimi bilim öğrenme motivasyonları öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir ($F=8,828$; $p<0,05$). Yapılan Tukey HSD analizlerinden elde edilen sonuçlar incelendiğinde, beşinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin daimi bilim

öğrenme motivasyonlarının altıncı, yedinci ve sekizinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin daimi bilim öğrenme motivasyonlarından anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Bu farklılaşmanın hangi sınıf düzeyinin lehine olduğu aşağıdaki Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Sınıf Düzeylerinin Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler

| Sınıf Düzeyleri | N | Min. | Max. | X | SS |
|-----------------|-----|------|------|--------|--------|
| 5. Sınıf | 94 | 1,45 | 4,73 | 3,3569 | ,77119 |
| 6. Sınıf | 93 | 1,00 | 4,91 | 3,0293 | ,71042 |
| 7. Sınıf | 84 | 1,36 | 4,55 | 2,9177 | ,79973 |
| 8. Sınıf | 85 | 1,36 | 4,64 | 2,8246 | ,68875 |
| Toplam | 356 | 1,00 | 4,91 | 3,0406 | ,76788 |

Tablo 2'de öğrencilerin ortalamaları incelendiğinde, en yüksek ortalamanın beşinci sınıf öğrencilerine ($X=3.36$) ait olduğu ve daha sonra sırayla altıncı sınıf öğrencilerinin ($X=3.03$) ve yedinci sınıf öğrencilerinin ($X=2.92$) geldiği, en düşük ortalamanın ise sekizinci sınıf öğrencilerine ($X=2.82$) ait olduğu belirlenmiştir. Buna göre, öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeyleri arttıkça daimi bilim öğrenme motivasyonlarının düştüğü görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin daimi bilim öğrenme motivasyonlarının; cinsiyet, dergi, kitap, film, etkinlik ve aile bireyi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan Bağımsız Örneklem t testi sonuçları aşağıdaki Tablo 3'te verilmiştir:

Tablo 3. Daimi Bilim Öğrenme Motivasyonu Ölçeği'nin Değişkenlere Göre İncelenmesi

| Değişken | Kategori | N | X | SS | t | P |
|-------------|----------|-----|--------|--------|-------|-------|
| Cinsiyet | Kız | 187 | 3,0812 | ,79906 | 1,049 | ,295 |
| | Erkek | 169 | 2,9957 | ,73158 | | |
| Dergi | Evet | 8 | 3,6023 | ,53438 | 2,100 | ,036* |
| | Hayır | 347 | 3,0275 | ,76924 | | |
| Kitap | Evet | 82 | 3,2095 | ,81446 | 2,348 | ,019* |
| | Hayır | 272 | 2,9843 | ,74494 | | |
| Film | Evet | 149 | 3,2257 | ,67326 | 3,940 | ,000* |
| | Hayır | 206 | 2,9064 | ,80674 | | |
| Etkinlik | Evet | 8 | 3,9659 | ,48334 | 3,497 | ,001* |
| | Hayır | 347 | 3,0191 | ,76157 | | |
| Aile Bireyi | Evet | 17 | 3,3316 | ,70633 | 1,604 | ,110 |
| | Hayır | 339 | 3,0260 | ,76890 | | |

Tablo 3'te görüldüğü üzere, öğrencilerin daimi bilim öğrenme motivasyonlarının belirlenen değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde, öğrencilerin cinsiyetlerinin ve ailelerinde bilimle ilgilenen bireylerin bulunup bulunmamasının, onların daimi bilim öğrenme motivasyonları üzerinde anlamlı düzeyde etkili olmadığı belirlenmiştir. Öğrencilerin bilimsel bir dergiye üyeliklerinin, bilimle ilgili okudukları kitapların, izledikleri filmlerin ve okul dışında bilimle ilgili katıldıkları etkinliklerin ise daimi bilim öğrenme motivasyonlarını anlamlı düzeyde ve olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin daimi bilim öğrenme motivasyonlarının, fen bilimleri dersinden aldıkları notlara göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğine ilişkin yapılan analiz sonuçları aşağıdaki Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4'e göre, öğrencilerinde daimi bilim öğrenme motivasyonlarının fen bilimleri dersinden aldıkları not ortalamalarına göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Düşük, Orta, İyi ve Yüksek olarak sınıflandırılan not ortalamalarına sahip öğrencilerin daimi bilim öğrenme motivasyonları incelendiğinde, yüksek not alan öğrencilerin, daimi bilim öğrenme motivasyonlarının diğer öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4. Daimi Bilim Öğrenme Motivasyonu Ölçeği'nin Not Değişkenine Göre İncelenmesi

| | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ortalaması | F | P |
|-----------------------|-------------------|-----------------|-----|--------------------|-------|-------|
| Not Ortalaması | Gruplar Arası | 9,933 | 3 | 3,311 | 6,092 | ,000* |
| | Grup İçi | 161,960 | 298 | ,543 | | |
| | Toplam | 171,893 | 301 | | | |

Sonuç ve Tartışma

Ortaokulda öğrenim gören öğrencilerin daimi bilim öğrenme motivasyonlarının incelenmesi ve bu motivasyonlarını etkileyebilecek değişkenlerin belirlenmesi amacıyla yapılan bu araştırmanın sonucunda;

Ortaokul öğrencilerinin daimi bilim öğrenme motivasyonlarının, öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Buna göre öğrencilerin beşinci sınıftan sekizinci sınıfa doğru sınıf düzeyleri arttıkça daimi bilim öğrenme motivasyonlarının gittikçe azaldığı sonucuna varılmıştır. Alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde; sınıf düzeyinin öğrencilerin motivasyon puanları üzerinde etkisiz olduğu sonucuna ulaşan (Uzun ve Keleş, 2010) çalışmanın yanı sıra bu araştırmanın sonucunu destekler nitelikte olan hem sınıf seviyesi yükseldikçe (Yenice, Saydam ve Telli, 2012; Deniz Çeliker, Tokcan ve Korkubilmez, 2015) hem de ilkökul seviyesinden ortaokul seviyesine geçiş sürecinde öğrencilerin bilim öğrenme motivasyonlarının düşüş gösterdiği çalışmalar da bulunmaktadır (Pascarella, Walberg, Junker ve Haertel, 1981; Speering ve Rennine, 1996; Osborne vd, 2003; Patrick ve Yoon, 2004). Bu düşüşe neden olarak; okullardaki bilim eğitiminin faydasından çok zararının olabileceği ihtimalinin (Osborne vd, 2003) yanı sıra, bilime yönelik tutum, okula karşı tutum, ilkökuldan ortaokula geçiş ile ilgili tutum, okul değişimi, öğretmen-öğrenci ilişkisi, eğitim programları ve öğretim stratejilerinin de etkili olduğu gösterilmiştir (Speering ve Rennie, 1996). Ülkemizdeki sınav sistemi göz önünde bulundurulduğunda, liselere giriş sınav (LGS) ve ortaokul öğrencilerinin bu sınava hazırlanma sürecindeki deneyimleri, onların motivasyonlarının düşmesine neden olarak gösterilebilir.

Öğrencilerin not ortalamalarının yüksek olması, bilimsel bir dergiye üye olmaları, bilimle ilgili kitaplar okumaları, bilimle ilgili filmler izlemeleri ve bilimle ilgili etkinliklere katılmalarının daimi bilim öğrenme motivasyonlarında olumlu yönde farklılıklar yarattığı belirlenmiştir. Alanyazında bu araştırmanın sonucuna paralellik gösteren öğrencilerin motivasyonlarının not ortalamaları arasında olumlu yönde farklılıklar bulunan çalışmalar bulunmaktadır (Demir, Öztürk ve Dökme, 2012; Yenice, Saydam ve Telli, 2012). Alanyazında öğrencilerin bilimsel dergiye üyelikleri, bilimle ilgili film izlemeleri veya bilimle ilgili etkinliklere katılmalarıyla ilgili çalışmalara rastlanılmamakla birlikte Yenice, Saydam ve Telli (2012) çalışmalarında, öğrencilerin evlerinde bulunan kitap sayısı arttıkça motivasyonlarının da arttığı sonucuna ulaşmışlardır.

Öğrencilerin cinsiyetleri ve ailelerinde bilimle ilgilenen kişilerin olup olmasının ise olumlu veya olumsuz yönde herhangi bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir. Alanyazında öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği (Yenice, Saydam ve Telli, 2012) çalışmaların yanı sıra, farklılığın kız öğrencilerin lehine (Uzun ve Keleş, 2010; Demir, Öztürk ve Dökme, 2012; Deniz Çeliker, Tokcan ve Korkubilmez, 2015) bulunduğu sonucuna ulaşılan araştırmalara da rastlanmaktadır. Bununla birlikte ailesinde bilimle ilgilenen kişilerin olup olmadığıyla ilgili bir çalışmaya rastlanmazken, ebeveyn eğitim durumunu inceleyen çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalara göre ise baba eğitim düzeyi değişkeni açısından öğrencilerin motivasyon puanları arasında anlamlı farklılıkların olmadığı (Uzun ve Keleş, 2010; Demir, Öztürk ve Dökme, 2012) çalışmaların

yanında ailenin eğitim seviyesi arttıkça öğrencilerin motivasyonun arttığı çalışmalar da bulunmaktadır (Deniş Çeliker, Tokcan ve Korkubilmez, 2015).

Öneriler

□ Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeyleri arttıkça daimi öğrenme motivasyonlarının düşmesinin nedenlerini belirlemek üzere nitel çalışmalar yapılmalıdır.

□ Öğrencilerin daimi bilim öğrenme motivasyonlarını olumlu yönde etkilediği belirlenen; bilimsel bir dergiye üyelikleri, bilimle ilgili okuyabilecekleri kitap ve izleyebilecekleri filmler konularında yönlendirilerek desteklenmeli, bilimsel etkinliklere katılımları sağlanmalıdır.

□ Öğrencilerin daimi bilim öğrenme motivasyonlarını etkileyebilecek değişkenleri belirlemek üzere farklı çalışmalar yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Akbaba, S. ve Aktaş, A. (2005). İçsel Motivasyonun Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, Sayı 21, Sayfa : 19-42.
- Altıngül-Yorgancı, B. (2010). Öğretmenlerin, Öğretmen Adaylarının ve Öğrencilerin Motivasyonu Algılama Farklılıkları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri enstitüsü, Balıkesir.
- Altun, F. ve Yazıcı, H. (2010). Öğrencilerin Okul Motivasyonunu Yordayan Bazı Değişkenler. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, 11-13 November, Antalya-Turkey.
- Baştürk, R. (2010). *Bütün Yönleriyle SPSS Örnekli Nonparametrik İstatistiksel Yöntemler*. Anı Yayıncılık: Ankara.
- Demir, R., Öztürk, N. ve Dökme, İ. (2012). İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersine Yönelik Motivasyonlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 23, sayfa 1 – 21.
- Deniş Çeliker, H., Tokcan, A. ve Korkubilmez, S. (2015). Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Bilimsel Yaratıcılığı Etkiler mi?. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt: 12, Sayı: 30, s. 167-192.
- Erdoğan, D., Çakır, M., Gürel, C. ve Şeker, H. (2015). Daimi Bilim Öğrenme Motivasyonu Ölçeği'nin Türkçe'ye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2015, Cilt 5, Sayı 2, 125-136.
- Ertem, H. (2006). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Kimya Derslerine Yönelik Güdülenme Tür (İçsel ve Dışsal) Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi.
- EURYDICE (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency). (2012). Avrupa'da Fen Eğitimi: Ulusal Politikalar, Uygulamalar ve Araştırma. (http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_en.php).
- Fortus, D. & Vedder-Weiss, D. (2014). Measuring students' continuing motivation for science learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 51 (4), 497-522.
- Kuyper, H., Van der Werf, M.P.C & Lubbers, M.J. (2000). Motivation, MetaCognition and Self-Regulation as Predictors of Long Term Educational Attainment, *Educational Research and Evaluation*, 6:3, 181-205.
- Lai, E. R. (2011). *Motivation: A Literature Review, Research Report. Always Learning*, Pearson. (http://images.pearsonassessments.com/images/tmrs/Motivation_Review_final.pdf).
- Maehr, M. L. (1976). Continuing motivation: An analysis of a seldom considered educational outcome. *Review of Educational Research*, 46(3), 443-462.
- MEB (2013). İlköğretim Kurumları Fen Bilimleri Dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara.

- Mertens, D. M. (1998). *Research methods in education and psychology: Integrating diversity with quantitative and qualitative approaches*. London: Sage Publications.
- Osborne, J., Simon, S. ve Collins, S. (2003). Attitudes towards science: A review of the literature and its implications. *International Journal of Science Education*, 25(9), 1049–1079.
- Pascarella, E.T., Walberg, H. J., Junker, L. K. ve Heartel, G. D. (1981). Continuing motivation in science for early and late adolescents. *American Educational Research Journal*, 18(4), 439–452.
- Patrick, H., & Yoon, C. (2004). Early adolescents' motivation during science investigation. *The Journal of Educational Research*, 97(6), 319–328
- Shernoff, D. V. ve Hoogstra, L. (2001). Continuing Motivation Beyond the High School Classroom. *New Directions in Child and Adolescent Development*, 93, 73-87.
- Speering, W. ve Rennie, L. (1996). Students' perceptions about science: The impact of transition from primary to secondary school. *Research in Science Education*, 26(3), 283–298.
- Tuan, H.L, Chin, C.C. ve Shieh, S.H. (2005). The development of a questionnaire to measure students' motivation towards science learning. *International Journal of Science Education*, 27(6), 639-654.
- Uzun, N. ve Keleş, Ö. (2012). İlköğretim öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (20), 313-327.
- Yenice, N., Saydam, G. ve Telli, S. 2012. İlköğretim Öğrencilerinin Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyonlarını Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, Cilt 13, Sayı 2, Ağustos 2012, Sayfa 231-247.

Extended Abstract

Introduction

Today, it is agreed that it is not enough for students to learn at schools only; yet learning procedure must last lifelong. Taking into account that conception, it can be stated that it is important to have a continuous motivation for learning science in which students willingly maintain learning the science outside the school, too. The continuous motivation for learning science is defined as a behavior of getting back to a duty after a while by himself/herself without the effect of any visible pressure, despite different possible alternatives exist and no matter what the conditions are. Studies have shown that teaching students via real life experiences and discussing the societal dimensions of science are the key factors for increasing the motivation and science interests of students. When elaborated on the past studies, it is specified that marks, interests about the subject, whether they are successful on acquisition of scientific knowledge or not, and collaborative studying have an influence on students' motivation for learning science. Another remarkable finding in the literature is the decrease in the motivation of learning science in the transition from primary school

to the secondary school. It is stated that possible reasons of this situation could be attitudes towards science, school, transition from primary school to the secondary school, changing the school, teacher-student relationship, and curriculum and teaching strategies. The aim of this study is to determine the reflection of Science Curriculum of 2013 on the students' continuous motivation for science learning. Moreover, variables which are thought to have an impact on continuous motivation for science learning were examined in terms of gender, last grades of science course, membership of an academic journal, books read on science, movies watched on science, out-of-school activities on science and having family members interested in science.

Methodology

As a descriptive study, the sample consisted of a total of 356 students (94 of them were 5th grade, 93 were 6th grade, 84 were 7th grade and 85 were 8th grade) who enrolled in a secondary school with a low level of socio-economic status in Denizli in 2015-2016 academic year.

“Continuous Motivation for Science Learning” questionnaire was used to collect the data. As for data analyses, SPSS 16 was utilized.

Findings

According to the analyses, continuous motivation of secondary school students for science learning significantly differed in terms of their class. Furthermore, their continuous motivation was significantly affected by the variables of students' average means of science course, membership of an academic journal, books read on science, movies watched on science, and out-of-school activities on science. There was no significant effect of gender and having a family member interested in science on continuous motivation for science learning.

Discussion

Today, many countries -including Turkey- shape the fundamentals of science teaching programs for educating individuals as science literates. Besides, they consider the motivation of science learning as one of the most critical points in that sense. The current study aimed to investigate the continuous science learning motivation of secondary school students and to identify the variables which may have an effect on that motivation. One of the most attention-grabbing findings, in line with the literature, is that increase in class levels as from secondary school students showed decrease in the continuous science learning motivation. It is obvious that it is crucial to make attempts to increase their motivation by means of identifying the related variables first. Besides, qualitative studies related to this topic would be essential with regard to contributing to the literature by means of elaborating on the reasons of that decrease in motivations of the students.

Ergenlerde Öznel İyi Oluş ve Zaman Tutumu: Benlik Saygısı ve İyimserliğin Aracı Rolü

Özlem TAGAY**, Hülya Şahin BALTACI***

Öz

Bu araştırmanın amacı ergenlerin öznel iyi oluş ve zaman tutumları arasındaki ilişkide benlik saygısı ve iyimserliğin aracılık rolünü incelemektir. Araştırmaya Burdur ve Denizli’de toplam 13 lisenin 9-12. sınıflarına devam eden 529 öğrenci katılmıştır. Katılımcıların 320’si kız (%60,5), 209’u erkektir (% 39,5) ve yaşları 15-18 arasında değişmektedir ($X=15,9$; $SS=,91$). Çalışmada veri toplama araçları olarak Ergen Zaman Tutum Envanteri, Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği, Yaşam Yönelimi Testi ve Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri Kısa Formu kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuca göre ergenlerin zaman tutumu öznel iyi oluşları ile doğrudan ve anlamlı olarak ilişkilidir, ancak bu ilişki benlik saygısı ve iyimserlik düzeyi yüksek olan ergenlerde anlamlı düzeyde azalmaktadır.

Anahtar Sözcükler: *Öznel iyi oluş, zaman tutumu, benlik saygısı, iyimserlik, ergenler*

Subjective Well-Being and Time Attitude among Adolescents: Mediatory Role of Self-Esteem and Optimism

Abstract

The aim of this research is to examine the mediatory role of self-esteem and optimism in the relationship between adolescents’ subjective well-being and their time attitudes. A total of 529 students attending the 9th-12th grades of 13 high schools in Burdur and Denizli participated in the study. 320 of these students are female (60.5%), and 209 of them are male (39.5%), and their ages range between 15 and 18 ($M=15.9$; $SD=.91$). In the study, as data collection tools, Adolescent Time Attitude Inventory, Adolescent Subjective Well-Being Scale, Life Orientation Test and Coopersmith Self-Esteem Inventory Short Form were employed. According to the results obtained from the study, the attitude of adolescents is directly and significantly related to their subjective well-being, but this relationship significantly reduces in adolescents with high level of self-esteem and optimism.

Keywords: *Subjective well-being, time attitude, self-esteem, optimism, adolescents*

Giriş

Öznel iyi oluş bireyin yaşamı nasıl değerlendirdiği ile ilgili bir kavramdır ve olumlu-olumsuz duygulanım, yaşam doyumu olmak üzere üç boyutu bulunmaktadır. Öznel iyi oluşun olumlu duygulanımı mutluluk, neşe, heyecan, umut, gibi olumlu duyguları, olumsuz duygulanım ise üzüntü, nefret, öfke, suçluluk gibi olumsuz duyguları içermektedir.

Yaşam doyumu ise öznel iyi oluşun bilişsel boyutudur. Dolayısıyla öznel iyi oluş bireyin yaşamını bilişsel ve duygusal olarak nasıl değerlendirdiği ile ilgilidir (Myers ve Diener, 1995; Rask, Kurki ve Paavilainen, 2003). Diener, Lucas, Suh ve Smith’e (1999) göre öznel iyi oluş bireyin yaşam doyumu konusundaki duygusal tepkilerini, genel memnuniyetini ve

*Bu çalışma 13. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresinde (7-9 Ekim 2015 Mersin /Türkiye) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

**Yrd.Doç.Dr., Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı. Burdur. E-posta: ozlemtagay@gmail.com

***Doç.Dr., Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı. Denizli. E-posta: hbaltaci@pau.edu.tr

bu konudaki genel kararını içerir. Bradburn'a (1969) göre öznel iyi oluş bireyin kendi başarıları, yaşamı, işi konusundaki öznel duygularıdır. Öznel iyi oluş bireyin yaşamındaki nihai hedef olan mutluluk duygusuyla ilişkilidir. Çalışmalar incelendiğinde öznel iyi oluşun benlik saygısı, sosyal destek (Kong, Zhao ve You, 2013); akademik başarı (Pady, Rana ve Misra, 2011); iyimserlik ve öz-saygı (Yorulmaz ve Eryılmaz, 2006) ile pozitif düzeyde anlamlı ilişkisi olduğu görülmektedir. Yapılan açıklamalardan da anlaşılacağı gibi öznel iyi oluş düzeyi yüksek ergenlerin olumlu duygulanımının yüksek olması ve yaşamını olumlu değerlendirmesi beklenmektedir.

Zamanı algılayış biçimi bireyin öznel iyi oluşunu etkileyen faktörlerden birisidir (Seligman, 2013). Zamana bakış açısı geçmiş, şimdi ve geleceğe ilişkin düşünce ve tutumları ifade eder. Zamanı algılama öznel deneyimler yoluyla erken yaşlarda oluşan temel bir süreçtir ve bireyin kararlarını ve davranışlarını etkiler. Karar verme sürecinde üç zaman çerçevesinden birisine odaklanmayı alışkanlık haline getirmek, geçmiş, şimdi ve gelecek odaklı bilişsel önyargılara sebep olabilir. Elbette bireyler bu geçici odaklanmaları farklı derecelerde kullanabilirler ve her yönelim belirli durumlarda uygun kararlara yol açabilir. İdeal olan dengeli zaman yönelimi bireylerin karar verme durumlarında geçmiş, şimdi ve gelecek zaman çerçevelerini daha esnek kullanabilmelerini sağlar (Andretta, 2010; Worrell ve Mello, 2009; Zimbardo ve Boyd, 1999). Boyd (1999) geçmiş, şimdi ve geleceğe olumlu yönelim perspektifine sahip olan bireylerin diğer bireylere oranla daha yüksek öznel iyi oluş düzeyine sahip olduklarını bulmuştur. Karakoç, Bingöl ve Karaca (2013) çalışmalarında olumlu gelecek beklentisi ile ergen öznel iyi oluşu, aile ilişkilerinde doyum, önemli kişilerle ilişkilerde doyum ve olumlu duygulanım alt boyutları arasında pozitif anlamlı ilişki bulunduğunu belirtmişlerdir. Ergenlerin olumu gelecek beklentisi yükseldikçe öznel iyi oluşları da yükselmektedir. Ayrıca Eryılmaz (2011) ve Kaya, Bodur ve Yalnız (2014) çalışmalarında geleceğe yönelik olumlu beklentilere sahip olan ergenlerin öznel iyi oluş düzeylerinin de anlamlı ve önemli düzeyde yükseldiği sonucuna varmıştır.

Öznel iyi oluş ile ilişkili olabilecek kavramlardan birisi de kişinin benlik saygısıdır. Benlik saygısı bireyin kendini değerlendirmesi ile ilgilidir. Rosenberg (1965) ve Fennell'e (1997) göre kişi kendini değerlendirmede olumlu bir tutum içindeyse benlik saygısı yüksek; olumsuz bir tutum içindeyse benlik saygısı düşük olmaktadır. Ayrıca yüksek benlik saygısına sahip kişi kendine saygı duyar ve kendini toplumda değerli bir kişilik olarak görür. Düşük benlik saygısına sahip kişi ise kendisini sürekli olumsuz olarak değerlendirir. Benlik saygısının yaşam kalitesi, olumlu duygulanım ve yaşam doyumunu ile güçlü bir ilişkiye sahip olduğu (Diener, 1984), ayrıca akademik başarı, mutluluk ve sağlıklı yaşam stili ((Baumeister, Campbell, Krueger, ve Vohs, 2003), sosyal destek ve öznel iyi oluş (Kong, Zhao ve You 2013) ile pozitif düzeyde anlamlı ilişkisi olduğunu ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır.

Karatzias, Choulira, Power ve Swanson (2011) lise öğrencilerinin genel iyi oluşları ile benlik saygıları arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında okuldaki benlik saygısının fiziksel iyi oluşla ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Geleceğe ilişkin olumlu yönelimlerde benlik tipine farklılıklar isimli çalışmasında İmamoğlu ve Güler-Edwards (2007) dengeli benlik tipine sahip kişilerin geleceğe daha olumlu baktıklarını, daha az kaygılı, daha olumlu ve planlayıcı bir yönelime sahip olduklarını ortaya koymuşlardır.

Baumeister, Campell, Kruger ve Vohs (2003) yüksek benlik saygısına sahip kişilerin yakın ilişkiler kurabildiği, güçlü başa çıkma becerilerine sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Doğan ve Eryılmaz (2013) üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyleri ile benlik saygıları arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında, benlik saygısının öznel iyi oluş düzeyini anlamlı düzeyde yordadığını bulmuşlardır. Pady, Rana ve Misra (2011) çalışmalarında benlik saygısı, öznel iyi oluş ve akademik başarı arasında pozitif düzeyde anlamlı ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır.

Myers ve Diener (1995)'e göre bireylerin öznel iyi oluş düzeylerini etkileyen en önemli etkenler dışadönüklük, iyimserlik ve benlik saygısıdır. Scheier ve Carver (1992) iyimserliğin psikolojik iyi oluş üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Araştırmacılara göre, bireylerin beklentileri

olumlu olduğunda daha olumlu duygulara sahip olmaktadırlar. Örneğin birey amaçlarının ulaşılabilir olduğunu düşünür ve başarılı olacağına inanırsa bu süreçteki duyguları da daha olumlu olur. Schiever ve Carver (1985), iyimserliği önemli yaşam alanlarında karşılaşılan problemlerle yüzleştirildiğinde bireyin ortaya çıkacak sonuçların kötüden daha çok iyiyi umması ve olumlu olacağını düşünmesi olarak tanımlamaktadır.

Eryılmaz ve Atak (2011) ergenlerin öznel iyi oluşunun öz-saygı ve iyimserlik ile ilişkisini inceledikleri çalışmalarında iyimserlik eğiliminin öznel iyi oluşu yordayan önemli bir değişken olduğunu belirtmişlerdir. Ben-Zur (2003) ergenlerle gerçekleştirdiği çalışmada iyimserliğin pozitif duygulanım ile olumlu yönde, negatif duygulanım ile olumsuz yönde anlamlı ilişkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca Ben-Zur'a göre ergenler iyimserlik sayesinde stresle aktif başa çıkmaktadır ve sağlıklı davranışlar sergilemektedir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında iyimser olan ergenlerin yaşama bakış açılarının olumlu olduğu ve bu durumun da öznel iyi oluş ile açıklandığı görülmektedir. Aspinwall, Richter ve Hoffman (2001) iyimser kişilerin kontrol edilemeyen durumlar karşısında olumlu inançlarını yitirmeyen, bilişsel anlamda etkili, faydalı ve esnek stratejiler üreten ve daha aktif başetme yöntemleri kullanan kişiler olduğunu belirtmektedirler (Akt, İmamoğlu ve Güler-Edwards, 2007).

Alan yazın incelendiğinde ergenlerde öznel iyi oluşun öz-yeterlik (Certel, Bahadır, Saracaloğlu ve Varol, 2015); olumlu gelecek beklentisi (Eryılmaz, 2011); iyimserlik ve öz-saygı (Yorulmaz ve Eryılmaz, 2006); barışa yönelik tutumlar (Sarı ve Kermen, 2015) ile pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişkili olduğunu ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır. Ayrıca Çivitçi (2010) çalışmada benlik saygısının depresyon ve aile doyumunu arasında aracı rol oynarken, benlik saygısının depresyon ile arkadaş ve okul doyumunu arasında aracı rol oynamadığını bulmuştur. Şahin-Baltacı (2015) çalışmada yaşam doyumunu ve umut arasındaki ilişkiyi Amerikan ve Türk kültürü açısından karşılaştırarak incelemiştir. Çalışmalar incelendiğinde iyimserlik düzeyinin, öz-saygının, öz-yeterlik düzeyinin,

sorumlu ve dışa-dönük kişilik özelliklerinin, benlik saygısının öznel iyi oluş ile pozitif yönde anlamlı ilişki gösterdiği bulunmuştur.

Bu araştırmanın amacı ergenlerin öznel iyi oluş ve zaman tutumları arasındaki ilişkide benlik saygısı ve iyimserliğin aracılık rolünü incelemektir. Ergenlik dönemi duygusal ve bilişsel anlamda değişimlerin yaşandığı dönemdir. Bu dönemde ergenlerin öfke, suçluluk, kaygı gibi olumsuz duyguları sıklıkla yaşadıkları ve oldukça hassas oldukları belirtilmektedir (Vernon, 2004). Bununla birlikte bilindiği gibi ergenlik dönemi bireyin kendisi için önemli kararlar verdiği ve önemli sorumluluklar aldığı bir dönemdir. Bu dönemde ergenlerin öznel iyi oluş düzeylerinin yüksek olması ve olumlu zaman tutumuna sahip olmalarının bu dönemi sağlıklı geçirmeleri açısından önemli olabileceği düşünülmektedir. Ergenlerin öznel iyi oluşlarının zaman tutumları, benlik saygısı ve iyimserlik değişkenleri ile birlikte ele alındığı bir çalışmaya rastlanmadığından bu araştırmanın ilgili alan yazındaki boşluğu dolduracağı düşünülmektedir. Bu araştırma sonuçlarının araştırmacılara ve ergenlerle çalışan psikolojik danışmanlara yararlı olacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Çalışma Grubu

Bu çalışmada, değişkenler arasındaki ilişkileri incelemeye yönelik niceliksel ve ilişkisel model kullanılmıştır. Araştırmaya Burdur ve Denizli'de toplam 13 lisenin 9-12. sınıflarına devam eden 529 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin 320'i kız (%60,5), 209'u erkektir (% 39,5) ve yaşları 15-18 arasında değişmektedir ($X=15,9$; $SS=.91$).

Veri toplama araçları

Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği: Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği, Eryılmaz (2009) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, yaşamın çeşitli alanlarındaki doyum düzeylerini ve olumlu duygulanımı içeren maddelerden oluşmaktadır. Ölçek, her bir maddesi kesinlikle katılmıyorum (1), tamamen katılıyorum (4) şeklinde cevaplanan dörtlü likert tipindedir ve 15 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte tersine puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçekten elde edilen puanların yükselmesi öznel iyi oluş düzeyinin yükseldiği anlamına

gelmektedir. Ölçeğin 1,2,3,4. maddeleri aile ilişkilerinde doyum, 9,10,11 yaşam doyumu, 5,6,7,8 olumlu duygular ve 12,13,14,15 önemli kişilerle ilişkilerde doyum puanlarını vermektedir. Ölçek toplam dört alt faktörden oluşmaktadır. Yapı geçerliği için yapılan faktör analizi sonucunda bu dört boyutun açıklanan varyansı 61,64'tur. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .87, Sperman-Brown değeri ise .83'tur. Ölçeğin uyum geçerliliği için yapılan analizlerin sonucunda, ölçeğin yaşam doyumu ölçeği ile .63 düzeyinde, ergenler için yaşam amaçlarını belirleme ölçeği ile .36 düzeyinde ilişkili olduğu bulunmuştur.

Ergen Zaman tutum Envanteri (The Adolescent Time Inventory-Time Attitudes-ATI-TA): Ölçeğin orijinali Worrell, Mello ve Buhl (2013) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin her biri 5 maddeden oluşan, şimdi olumlu/ olumsuz, geçmiş olumlu/olumsuz ve gelecek olumlu/olumsuz olmak üzere altı alt boyutu vardır. Ölçek, her bir maddesi tamamen katılmıyorum (1), tamamen katılıyorum (5) şeklinde cevaplanan beşli Likert tipindedir. Ölçeğin Türkçeye uyarlaması ise Şahin-Baltacı, Tagay Worrell ve Mello (2015) tarafından yapılmıştır. Doğrulamalı faktör analizi sonucunda ölçeğin gelecek olumsuz boyutu Türk örneğinde anlamlı olarak doğrulanmamıştır. Ölçeğin Türkçe formu; şimdi olumlu/ olumsuz, geçmiş olumlu/olumsuz ve gelecek olumlu olmak üzere 5 alt boyuttan oluşmaktadır ($X^2 / sd_{=786,17/265}$, CFI=.943, TLI =.936, RMSEA= .075). Ölçeğin benzer ölçekler geçerliği için iyilik hali, iyimserlik ve benlik saygısı ölçekleri ile korelasyonları hesaplanarak elde edilmiştir. Buna göre, olumsuz zaman tutumları ile negatif anlamlı (-.11, / -485 arasında değişen korelasyon katsayıları elde edilmiştir), olumlu zaman tutum pozitif anlamlı (.31 / .62 arasında değişen korelasyon katsayıları elde edilmiştir) ilişkiler bulunmuştur. Ölçeğin iç tutarlılık katsayıları; geçmiş olumlu için .85, geçmiş olumsuz için, .72, şimdi olumlu için .87, şimdi olumsuz için .76 ve gelecek olumlu için .85 bulunmuştur.

Yaşam Yönelimi Testi: Orijinali Scheier ve Carver (1987) tarafından geliştirilen ve Aydın ve Tezer (1991) tarafından Türkçeye uyarlanan Yaşam Yönelimi Testi, 12 maddeden oluşmaktadır ve her bir maddeye kesinlikle katılmıyorum(1)-katılmıyorum(2)-

kararsızım(3)-katılıyorum(4)-kesinlikle katılıyorum(5) olmak üzere beş dereceye dayalı tepkiler verilmektedir. Testin her maddesinde katılımcılara olumlu (iyimser) veya olumsuz (kötümser) ifadeler sunulmakta ve kendilerine uygun seçeneği işaretlemeleri istenmektedir. Ölçeğin 4 maddesi olumlu yönde puanlanmakta, 4 maddesi olumsuz yönde puanlanmaktadır. Ayrıca, ölçekte hiçbir yönde puanlanmayan 4 tane nötr madde bulunmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 0 en yüksek puan ise 32'dir. Ölçekten alınan yüksek puan iyimserliğe veya yaşama yönelik olumlu bir bakış açısına, düşük puan ise kötümserliğe veya yaşama yönelik olumsuz bir bakış açısına sahip olduğuna işaret etmektedir. Ölçeğin güvenilirliği test tekrar test yöntemi ile incelenmiş, 97 üniversite öğrencisine dört hafta ara ile iki defa uygulanmış ve güvenilirlik katsayısı .77 ($p<.001$) olarak hesaplanmıştır. Geçerlik çalışmasında Beck Depresyon Ölçeği ölçüt alınarak iki ölçek puanları arasındaki korelasyon incelenmiştir. 50 kişi ve 97 kişiden oluşan iki farklı üniversite öğrencisi grubuna her iki ölçek uygulanmış ve gruplar için korelasyon katsayıları sırasıyla -.56 ($p<.001$) ve -.45 ($p<.001$) olarak hesaplanmıştır.

Yaşam Yönelimi Testinin lise gruplarında kullanıldığı çalışmada Karagöz (2011) ölçeği 410 lise öğrencisine uygulayarak yapı geçerliğini, test-tekrar-test güvenilirliğini ve Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısını hesaplamıştır. Faktör analizi sonuçlarına göre ölçek tek faktörde toplam varyansın %45'ini açıklamaktadır. Ayrıca ölçeğin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .82 ve dört hafta ara ile uygulanan test-tekrar-test güvenilirliği .73 olarak bulunmuştur. Gençoğlu ve Kalkan (2015); Telef (2015) ve Yıldız ve Duy (2015) tarafından yapılan çalışmalarda lise öğrencilerinde de kullanıldığı görülmüştür. Telef (2015) çalışmasında lise öğrencilerinde kullanılan yaşam yönelim testi ile olumlu yaşantı boyutu arasında pozitif yönde .42; olumsuz yaşantı boyutu ile negatif yönde .36 düzeyinde ilişki olduğunu belirtmiştir. Ayrıca Yıldız ve Duy (2015) çalışmalarında lise öğrencilerinde yaşam yönelimi testi (iyimserlik) ile benlik saygısı arasında pozitif yönde .50 düzeyinde ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu çalışmada ise; Yaşam Yönelim Testinin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısının .72 olduğu görülmüştür.

Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri

Kısa Formu: Öğrencilerin özsaygı düzeyleri, orijinali 1967 yılında Coopersmith tarafından geliştirilen ve Türkiye de geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Aksoy, (1992); Pişkin (1996) tarafından yapılan 25 maddelik "Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri" kısa formu kullanılarak değerlendirilmiştir. Coopersmith tarafından geliştirilen bu ölçek, özsaygı ile ilgili kendini küçümseme, liderlik-popülerlik, anne-baba-aile, atılganlık ve kaygı gibi faktörleri kapsayan 25 maddeden oluşmaktadır. Bu araştırma da ölçeğin ölçtüğü alt faktörler değil genel özsaygı puanı dikkate alınmıştır. Ölçeğin geçerlik çalışmasında Cronbach alfa katsayısı .86, benzer ölçekler geçerliği ise .60 olarak bulunmuştur (Pişkin, 1996). Güvenirlik çalışmasında Coopersmith aracın test-tekrar test güvenilirlik katsayısını beş hafta arayla uygulaması sonucunda .88, üç yıl arayla uygulaması sonucunda ise .70 bulunmuştur. Yine Coopersmith aracın Kuder Richardson güvenilirlik katsayısını kızlar için .91, erkekler için .80 olarak bulmuş tuştur (Blascovich & Tomaka, 1991). Türkiye de yapılan güvenilirlik çalışmalarında Pişkin (1996), envanterin kısa formunun KR-20 sonucunda elde edilen güvenilirlik katsayısını .76 olarak bulunmuştur. Aksoy (1992) tarafından "benzer ölçek geçerliği" yöntemiyle yapılan geçerlik çalışması sonucunda Baymur' un geliştirdiği "Benlik Tasarımı Envanteri" arasında yüksek ilişki ($r = .65, p < .05$) bulunmuştur. Bireylerden ölçekte yer alan ifadelerle "Evet" veya "Hayır" seçeneklerinden birini işaretlemeleri istenmektedir. Bireyler ölçekteki bazı maddeler için "Evet" i işaretlediklerinde bazı maddeler için ise "Hayır" ı işaretlediklerinde puan almaktadırlar. Puanlamaya giren maddeler işaretlendiğinde 4 (Dört), diğerlerine ise 0 (Sıfır) puan verilmektedir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 100, en düşük puan ise 0'dır. Ölçekten alınan puan yükseldikçe bireylerin özsaygıları da yükselmektedir. Bu çalışmada Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri Kısa Formunun Cronbach alfa katsayısı .56'dır.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verilerinin toplanması sürecinde gerekli izinler alınmış ve uygulamalar 2014-2015 eğitim-öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Ölçeklerin uygulanmasında gönüllülük ilkesi temel alınmış ve araştırmacılar tarafından sınıflara girilerek ölçeklerin nasıl doldurulacağı açıklanmıştır. Ölçeklerin doldurulması ortalama 30 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Ergenlerde benlik saygısı ve iyimserliğin, zaman tutumu ve öznel iyi oluş ilişkisinde çoklu aracı değişkenler olup olmadığı yapısal eşitlik modeli ile test edilmiştir. Verilerin analizinde SPSS 15.0 ve Lisrel 8.51 yazılımları kullanılmıştır. Analizler öncesinde tek değişkenli normal dağılım koşulları (basıklık ve çarpıklık); yol analizi öncesinde çoklu normal dağılım, ve eşvaryanslık koşulları incelenmiştir.

Yapısal eşitlik modellemesinde uyum indeksleri, verilen örneklem verisine doğru modeli tanımlayan tek bir anlamlı istatistiğe sahip değildir. Doğrulayıcı faktör analizi ve yapısal eşitlik modelinde, model uyumunun değerlendirilmesinde uyum indeksleri kalıntılara dayanan, bağımsız modele dayanan, yaklaşık hataların ortalama karekökü (RMSEA), bilgi kriterine dayanan uyum indeksleri, ilgi kriterlerine dayalı uyum indeksleri şeklinde sınıflandırılmaktadır (Bayram, 2010). Model uyumları incelenirken χ^2/sd , kalıntılara dayanan uyum (SRMR, GFI, AGFI), bağımsız modele dayanan uyum (NFI, NNFI, CFI) indeksleri ve yaklaşık hataların ortalama kare kökü (RMSEA) birlikte ele alınmıştır. Uyum indekslerinin kabul edilebilirlik ve iyi uyum değerlerine Tablo 1'de yer verilmiştir (Bayram, 2010; Sümer, 2000; Raykov, 1997).

Doğrulayıcı faktör analizi ve hipotezlerin test edildiği yol analizi uygulamasında göstergelerin tümünün ilgili faktörde yüksek faktör yüklerine (λ) sahip olmasına, bireysel parametre tahminlerinin istatistiksel anlamlılığını gösteren t değerlerinin, anlamlı olmasına, hata varyanslarının yüksek olmamasına dikkat edilmiştir (Çokluk, Şekercioğlu, Büyüköztürk, 2010; Bayram, 2010).

Tablo 1.Uyum İndeksleri

| Model Uyum İndeksleri | Kabul Edilebilir Uyum Değerleri | İyi / Çok İyi Uyum Değerleri |
|-----------------------|---------------------------------|------------------------------|
| X ² /sd | 0 < X ² /sd < 5 | 0 < X ² /sd < 3 |
| RMSEA | 0,00 ≤ RMSEA ≤ 0,08 | 0,00 ≤ RMSEA ≤ 0,05 |
| SRMR | 0,00 ≤ SRMR ≤ 0,08 | 0,00 ≤ SRMR ≤ 0,05 |
| GFI | 0,90 ≤ GFI ≤ 1,0 | 0,95 ≤ GFI ≤ 1,0 |
| AGFI | 0,85 ≤ AGFI ≤ 1,0 | 0,90 ≤ AGFI ≤ 1,0 |
| NFI | 0,90 ≤ NFI ≤ 1,0 | 0,95 ≤ NFI ≤ 1,0 |
| NNFI | 0,90 ≤ NNFI ≤ 1,0 | 0,95 ≤ NNFI ≤ 1,0 |
| CFI | 0,90 ≤ CFI ≤ 1,0 | 0,95 ≤ CFI ≤ 1,0 |

Doğrulamalı faktör analizi ilk sonuçları Tablo 2’de yer almaktadır. Doğrulamalı faktör analizi başlangıcında ölçeklerin yapısına ait model uyum indeksleri kabul edilebilir düzeyde olmadığı; Cronbach Alpha ve madde toplam korelasyonlarının negatif değerler içerdiği tespit edilmiştir. Bu nedenle doğrulamalı faktör analizinde uygun işlem adımları uygulanarak ölçme modelleri uygun düzeye getirilmiştir. Doğrulamalı faktör analizi sonucunda ölçme modellerine ait uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeyin üzerine çıktığı; Cronbach Alpha değerlerinin ve madde toplam korelasyonlarının uygun olduğu tespit edilmiştir (Tablo 2).

Çalışmanın bağımsız değişkeni “zaman tutumu”, bağımlı değişkeni “öznel iyi oluş” ve aracı değişkenleri ise “benlik saygısı” ve “iyimserlik” olarak belirlenmiştir. Bir veya birkaç değişkenin aracı değişken olabilmesi için;

A) Bağımsız değişkenin aracı değişkenler ile doğrudan ilişkili olması (Şekil 1, a ve d yolları),

B) Aracı değişkenin bağımlı değişkenler ile doğrudan ilişkili olması (Şekil 1, b ve e yolları)

C) a, b, d ve e yolları kontrol altında tutulduğunda bağımlı ve bağımsız değişkenler arasında önceden var olan ilişkinin (Şekil 1, f yolu) anlamlı düzeyde değişmesi gereklidir (Şekil 1, f’ yolu).

Tablo 2. Ölçeklerin Doğrulamalı Faktör Analizi Sonucu Elde Edilen Uyum İndeksleri ve Güvenirlik Değerleri

| Ölçekler | Zaman | | İyimserlik | | Benlik Saygısı | | Öznel İyi Oluş | |
|---------------------------------|--------|-------|------------|-------|----------------|--------|----------------|-------|
| | Tutumu | | İyimserlik | | Saygısı | | İyi Oluş | |
| | İlk | Son | İlk | Son | İlk* | Son* | İlk | Son |
| Madde Sayısı | 25 | 25 | 8 | 6 | 25 | 14 | 15 | 15 |
| X²/sd | 2.86 | 2.42 | 10.55 | 0.41 | 10.52 | 5.30 | 7.68 | 3.05 |
| RMSEA | 0.06 | 0.05 | 0.14 | 0.00 | 0.05 | 0.02 | 0.11 | 0.06 |
| SRMR | 0.05 | 0.05 | 0.09 | 0.01 | 0.10 | 0.07 | 0.06 | 0.95 |
| GFI | 0.90 | 0.91 | 0.91 | 1.00 | 0.83 | 0.94 | 0.86 | 0.04 |
| AGFI | 0.87 | 0.89 | 0.84 | 0.99 | 0.75 | 0.86 | 0.80 | 0.95 |
| NFI | 0.96 | 0.96 | 0.82 | 1.00 | 0.95 | 0.98 | 0.96 | 0.92 |
| NNFI | 0.97 | 0.97 | 0.77 | 1.00 | 0.96 | 0.99 | 0.95 | 0.99 |
| CFI | 0.97 | 0.98 | 0.84 | 1.00 | 0.97 | 1.00 | 0.96 | 0.99 |
| Cronbach Alpha | 0.90 | 0.90 | 0.72 | 0.76 | 0.56** | 0.72** | 0.94 | 0.99 |
| Madde Toplam Korelasyonu | 0.25/ | 0.25/ | 0.24/ | 0.39/ | 0.16/ | 0.35/ | 0.43/ | 0.43/ |
| (Min. / Max.) | 0.66 | 0.66 | 0.56 | 0.59 | 0.70 | 0.83 | 0.78 | 0.78 |

**Polychoric korelasyon

**KR-21

Şekil 1'deki f' yolu, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde aracı değişkenler aracılığıyla dolaylı ilişkisi olarak da tanımlanabilir (Çokluk, Şekercioğlu, Büyükoztürk, 2010; Bayram, 2010). Aracı değişkenlerin katılmasından sonra f' yolu farklılık gösteriyor fakat anlamlılık ortadan kalkmıyorsa oluşan farklılığın kayda değer olup olmadığı, diğer bir ifadeyle aracı değişkenlerin f' yolu üzerindeki etkisinin anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla Sobel testi yapılabilir (Meydan ve Şeşen, 2011:133; <http://www.danielsoper.com/statcalc3/calc.aspx?id=31>). Bu amaçla Araştırmada A, B ve C koşulları için 3 model kurulmuştur. Araştırmanın modelleri aşağıda verilmiştir:

A Koşulu için oluşturulan Model 1:

H1: Zaman tutumu ile benlik saygısı arasında doğrudan ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

H2: Zaman tutumu ile iyimserlik arasında doğrudan ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

H3: Zaman tutumu ile öznel iyi oluş arasında doğrudan ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

B Koşulu için oluşturulan Model 2:

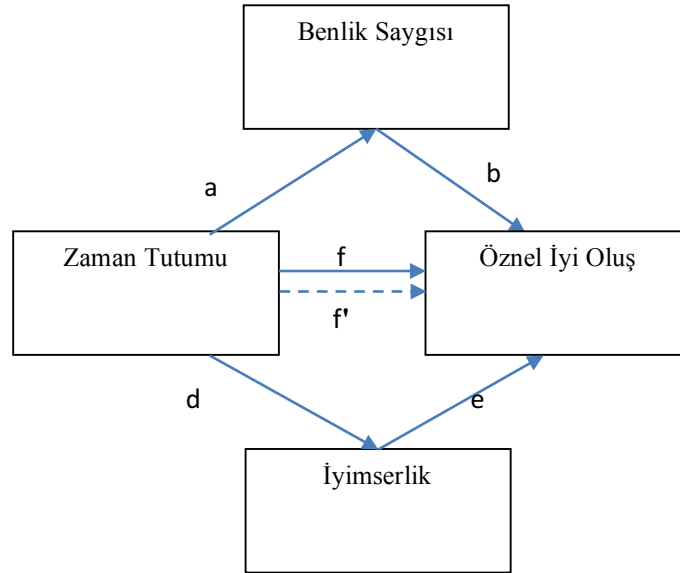
H4: Öznel iyi oluş ile benlik saygısı arasında doğrudan ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

H5: Öznel iyi oluş ile iyimserlik arasında doğrudan ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Aracı değişkenler (benlik saygısı ve iyimserlik) dahil edilerek oluşturulan ve araştırmanın temel problemine cevap arayan hipotez aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

C Koşulu için oluşturulan Model 3:

H5: Ergenlerin zaman tutumu öznel iyi oluşları ile doğrudan ve pozitif yönde ilişkilidir ancak bu ilişki benlik saygısı ve iyimserlik düzeyi yüksek olan ergenlerde anlamlı düzeyde farklılık gösterir. Bu durumda "benlik saygısı" ve iyimserlik", "zaman tutumları ile öznel iyi oluş ilişkisinde" çoklu aracı değişkenlerdir.



Şekil 1. Araştırma Modeli

Bulgular

Amacı, ergenlerin öznel iyi oluş ve zaman tutumları arasındaki ilişkide benlik saygısı ve iyimserliğin aracılık rolünü incelemek olan bu araştırmada elde edilen bulgular sırasıyla şu şekildedir:

Zaman tutumu ile benlik saygısı, iyimserlik ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkiyi belirlemek için öncelikle; zaman tutumu ile benlik saygısı, iyimserlik ve öznel iyi oluş arasındaki doğrudan ilişkiye ilişkin oluşturulan model için verilerin yeterli uyum değerlerinde

olup olmadığını doğrulayıcı faktör analizi ile incelenmiştir. Analiz sonucunda X^2/sd (4,37), CFI=,94; GFI= 0,08; AGFI=0,91; NFI=,86; NNFI=,94; RMSEA=4,37; SRMR=0,08 olarak bulunmuştur ve uyum değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu saptanmıştır.

Zaman tutumu ile benlik saygısı, iyimserlik ve öznel iyi oluş arasındaki doğrudan ilişkiye ilişkin oluşturulan modele ilişkin regresyon analizi sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 3. Model 1 Sonuçları

| | | | | B (SH) | t | R ² |
|----|--------------|--------|----------------|----------------|---------|----------------|
| H1 | Zaman Tutumu | a → | Benlik Saygısı | 0,60 (0,06) | 10,67** | 0,36 |
| H2 | Zaman Tutumu | d → | İyimserlik | 0,60 (0,08) | 7,84** | 0,36 |
| H3 | Zaman Tutumu | f → | Öznel İyi Oluş | 0,65 (0,05) | 12,65** | 0,42 |

* p<0,05 ** p<0,01

Tablo 3 incelendiğinde; zaman tutumu ile benlik saygısı (t=10,67, p<0,01); iyimserlik (t=7,84, p<0,01) ve öznel iyi oluş (t=12,65, p<0,01) arasında pozitif yönde anlamlı ve doğrudan bir ilişki bulunduğu görülmüştür.

Daha sonra, öznel iyi oluş ile benlik saygısı ve iyimserlik arasındaki ilişkiyi incelemek üzere öncelikle; öznel iyi oluş ile benlik saygısı ve iyimserlik arasındaki doğrudan ilişkiye ilişkin

oluşturulan model için verilerin yeterli uyum değerlerinde olup olmadığı doğrulayıcı faktör analizi test edilmiştir. Analiz sonucunda X^2/sd (5,30), CFI=,98; GFI= 0,97; AGFI=0,95; NFI=,97; NNFI=,97; RMSEA=0,05; SRMR=0,04 olarak bulunmuştur ve uyum değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu saptanmıştır. Sonrasında Model 2'ye ilişkin yapılan, regresyon analizi sonuçları aşağıda Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4. Model 2 Sonuçları

| | | | | B (SH) | T | R ² |
|----|----------------|--------|----------------|----------------|--------|----------------|
| H4 | Öznel iyi oluş | b → | Benlik saygısı | 0,41 (0,08) | 5,51** | 0,52 |
| H5 | Öznel iyi oluş | e → | İyimserlik | 0,47 (0,06) | 7,54** | |

* p<0,05 ** p<0,01

Tablo 4 incelendiğinde; Öznel iyi oluş ile benlik saygısı (t=0,41, p<0,01) ve iyimserlik (t=7,54, p<0,01) arasında pozitif yönde anlamlı ve doğrudan bir ilişki olduğu görülmektedir. En son olarak, benlik saygısı ve iyimserliğin zaman tutumu ve öznel iyi oluş arasındaki aracı rolüne ilişkin; aracı değişkenler (benlik saygısı ve iyimserlik) dahil edilerek oluşturulan ve araştırmanın temel problemine cevap arayan Model 3 için verilerin yeterli uyum

değerlerinde olup olmadığını belirlemek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda X^2/sd (6,78), CFI=,90; GFI= 0,92; AGFI=0,87; NFI=,94; NNFI=,94; RMSEA=0,07; SRMR=0,07 olarak bulunmuştur ve uyum değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu saptanmıştır (Bayram, 2010; Sümer, 2000; Raykov, 1997). Model 3'e ilişkin regresyon sonuçları aşağıda Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5. Model 3 (Araştırma Modeli) Sonuçları

| | Yol | | | Bağımsız Model | | | Aracı Değişkenli Model | | | |
|-------------------|------------------------|-------------|-----------------------|-----------------------|----------------|----------------|------------------------|---------------|----------------|----------------|
| | | | | β (SE) | t | R ² | β (SE) | t | R ² | R ² |
| H1 | Zaman Tutumları | a → | Benlik Saygısı | 0,60 (0,06) | 10,67** | 0,36 | 0,60 (0,06) | 10,15** | 0,36 | |
| H2 | Zaman Tutumları | d → | İyimserlik | 0,60 (0,08) | 7,84** | 0,36 | 0,58 (0,07) | 7,94** | 0,34 | |
| H4 | Benlik Saygısı | b → | Öznel İyi Oluş | 0,41 (0,08) | 5,51** | 0,52 | 0,32 (0,11) | 2,78** | 0,10 | 0,55 |
| H5 | İyimserlik | e → | Öznel İyi Oluş | 0,47 (0,06) | 7,54** | | 0,36 (0,07) | 5,22** | 0,13 | |
| H3/ H6 | Zaman Tutumları | f/f' | Öznel İyi Oluş | 0,65 (0,05) | 12,65** | 0,42 | 0,23 (0,08) | 2,77** | 0,05 | |

* p<0,05

* p<0,01

Tablo 5 incelendiğinde, ergenlerin zaman tutumu ile öznel iyi oluşları arasında pozitif yönde doğrudan bir ilişki olduğu ($\beta=0,65$; $t=10,67$; $p<0,01$), ancak benlik saygısı ($\beta=0,32$; $t=2,78$; $p<0,01$) ve iyimserlik ($\beta=0,36$; $t=5,22$; $p<0,01$) modele aracılık ettiğinde, zaman tutumu ile öznel iyi oluş arasındaki başlangıçtaki ilişkinin ($\beta=0,23$; $t=2,77$; $p<0,01$) azaldığı görülmektedir. Yol katsayılarındaki bu değişimin aracı değişkenlerden kaynaklanıp kaynaklanmadığını belirlemek için yapılan Sobel testinde Benlik Saygısı ($STS^1=2,79$; $p<0,01$) ve İyimserlik ($STS^2=4,37$; $p<0,01$) değişkenlerinin aracı değişkenler oldukları tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle "benlik saygısı ve iyimserlik" değişkenleri, zaman tutumu ile öznel iyi oluş ilişkisinde aracı değişkenlerdir.

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmanın amacı ergenlerin öznel iyi oluş ve zaman tutumları arasındaki ilişkide benlik saygısı ve iyimserliğin aracılık rolünü incelemektir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre zaman tutumu ile öznel iyi oluş, benlik saygısı ve iyimserlik arasında doğrudan

1 STS: Sobel Test İstatistiği, $\beta_A=0,60$, $SH_A=0,06$; $\beta_B=0,32$, $SH_B=0,11$

2 STS: Sobel Test İstatistiği, $\beta_A=0,58$, $SH_A=0,07$; $\beta_B=0,36$, $SH_B=0,07$

bir ilişki bulunmaktadır. Zaman tutumu bireyin geçmiş, şimdi ve gelecek konusundaki duygu ve düşüncelerini içermektedir. Ayrıca zaman tutumu pek çok boyutu olan bilişsel ve psikolojik bir kavramdır (Andretta, 2010; Worrell, Mello ve Buhl, 2011). Boyd (1999)'a göre olumlu zaman perspektifine sahip kişilerin öznel iyi oluş düzeyleri de yüksektir. Türk Kültüründe geçmiş, şimdi ve gelecek zaman tutumu konusunda bir çalışmaya rastlanılmadığı gibi yapılan çalışmaların geleceğe yönelik olumlu zaman tutum ile ilgili olduğu görülmektedir. Bu çalışmalar incelendiğinde ise geleceğe yönelik olumlu beklentilerin öznel iyi oluş ve dengeli benlik tipi ile pozitif yönde anlamlı ilişki olduğunu göstermektedir (Eryılmaz 2011; İmamoğlu ve Güler-Edwards, 2007 ve Kaya, Bodur ve Yalnız 2014). Seligman (2013)'a göre zamanı algılayış biçimi bireyin öznel iyi oluşunu etkileyen faktörlerden birisidir. Şimdiye ilişkin olumlu duygular neşe ve coşku ile ilgiliyken, geleceğe ilişkin olumlu duygular iyimserlik ve umutla ilişkilidir. Geçmişe ilişkin yapıcı düşünmek ve geçmiş konusunda olumlu duygular hissetmek ise doyum ve huzuru içerir. Bu çalışmadan elde edilen sonuca göre zaman tutumu ergenlerin öznel iyi oluş düzeyleri, benlik saygıları ve iyimserlik düzeyleri ile doğrudan ilişkilidir ve bu sonuç alan yazınla paralellik

göstermektedir (Boyd, 1999; Eryılmaz 2011; İmamoğlu ve Güler-Edwards, 2007 ve Kaya, Bodur ve Yalnız 2014).

Araştırmadan elde edilen diğer bir sonuca göre ergenlerin öznel iyi oluşu benlik saygısı ve iyimserlik ile doğrudan ilişkilidir. Ergenlerin öznel iyi oluşu konusunda yapılan çalışmalar incelendiğinde benlik saygısının öznel iyi oluşun güçlü bir yordayıcısı olduğunu belirten pek çok araştırma bulunmaktadır (Eryılmaz ve Atak, 2011; Şahin-Baltacı, 2015; Lyubomirsky, Tkach ve Dimatteo, 2000). Benlik saygısı Pady, Rana ve Misra (2011)'a göre çocukluk dönemi yaşantıları, anne baba tutumları, beden imgesi, arkadaş ve akran ilişkileri gibi pek çok faktörden etkilenmektedir. Hem benlik saygısı hem öznel iyi oluş bireyin kendisini nasıl değerlendirdiği ile ilgilidir. Pek çok araştırma benlik saygısı ile öznel iyi oluşun ilişkili olduğunu, benlik saygısı arttıkça ergenlerin öznel iyi oluş düzeylerinin de arttığını göstermektedir (Doğan ve Eryılmaz, 2013; Karatzias, Choulira, Power ve Swanson 2011; Kong, Zhao ve You 2013; Pady, Rana ve Misra 2011). Ayrıca iyimserlik düzeyinin öznel iyi oluşun güçlü yordayıcısı olduğunu bildiren araştırmalar bulunmaktadır (Ben-Zur, 2003; Eryılmaz ve Atak 2011; Ferguson ve Goodwin, 2010; Lyubomirsky, 2001; Zimmerman, 1999). Yukarıda belirtilen çalışmalara bakıldığında benlik saygısı ve iyimserliğin öznel iyi oluşun anlamlı yordayıcısı olduğu ortaya koyan pek çok araştırma bulunmaktadır.

Son olarak araştırmadan elde edilen bulguya göre ergenlerin zaman tutumu ile öznel iyi oluşları arasında pozitif yönde doğrudan bir ilişki bulunmaktadır, ancak benlik saygısı ve iyimserlik düzeyi yüksek olan ergenlerde zaman tutumu ile öznel iyi oluş arasındaki başlangıçtaki ilişkinin anlamlı düzeyde azaldığı görülmektedir. Diğer bir ifadeyle

“benlik saygısı ve iyimserlik” değişkenleri, zaman tutumu ile öznel iyi oluş ilişkisinde aracı değişkenlerdir. Zaman tutumu bireyin geçmiş, şimdi ve geleceğe ilişkin düşünce, duygu ve davranışlarını içermektedir. Zamanı algılama biçimi zamana ilişkin tutumlar gibi pek çok boyutu olan bilişsel psikolojik bir yapıdır. Zamana bakış açısı önemli yargıları, kararları ve davranışları etkileyen bir faktördür (Andretta, Worrell ve Mello, 2014; Worrell ve Mello, 2009; Zimbardo ve Boyd, 1999). Öznel iyi oluş ise bilindiği gibi bireyin yaşamını bilişsel ve duygusal olarak nasıl değerlendirdiği ile ilgilidir (Myers ve Diener, 1995).

Araştırma sonucuna göre ergenlerin iyimserlik ve benlik saygısının öznel iyi oluş ve zaman tutumuna önemli bir katkısı olduğu görülmektedir. Özellikle lise dönemi öğrencilerin kendi yaşamları için önemli kararlar verdikleri ve pek çok sorunla başa çıkmaya çalıştıkları bir dönemdir. Bu öğrencilerin benlik saygılarını ve iyimserliklerini arttırmaya yönelik psiko-eğitim programları hazırlamak öznel iyi oluş düzeyleri ve zaman tutumları için de etkili olabilir. Ayrıca ailelere yönelik rehberlik çalışmalarında da bu araştırmanın bulgularından yararlanılabilir. Bu araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda ergenlerin öznel iyi oluş düzeylerini geliştirmek için zaman tutumu, iyimserlik ve benlik saygısını artıracak etkinliklerin yer alacağı psiko-eğitim programları hazırlanarak bu programların işlevselliğinin deneysel çalışmalarla incelenmesi önerilebilir. Bu çalışma 15-18 yaş aralığındaki lise öğrencileri ile gerçekleştirildiğinden başka yaş dönemlerine genellenemez. Ayrıca araştırma sadece iki ilde yer alan öğrencilerle gerçekleştirildiğinden farklı kültürlere genellemek de doğru olmaz. Bu nedenle benzer araştırmalar farklı yaş grupları ve bölgelerle de gerçekleştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Andretta, J.R., Worrell, F.C., & Mello, Z.R. (2014). Predicting educational outcomes and psychological wellbeing in adolescents using time attitude profiles. *Psychology in the Schools, 51*, 434–451.
- Aydın, G. & Tezer, E. (1991). İyimserlik, sağlık sorunları ve akademik başarı ilişkisi, *Psikoloji Dergisi, 7*(26), 2-9.
- Baumeister, R.F., Campbell, J.D., Krueger, J.I. & Vohs, K.D. (2003) Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles?, *American Psychological Society, 4*(1):1-44.
- Bayram, N. 2010. *Yapısal eşitlik modellemesine giriş*. Ezgi Kitabevi. Bursa.
- Ben-Zur, H. (2003). Happy adolescent: the link between subjective well-being, internal resources and parental factors. *Journal of Youth and Adolescence, 32* (2), 67-79.
- Boniwell, I. and Zimbardo, P. G. (2004) 'Balancing one's time perspective in pursuit of optimal functioning', in P. A. Linley and S. Joseph (eds) *Positive Psychology in Practice*, pp. 165–78. Hoboken, NJ: Wiley.
- Bradburn, N.M. (1969). *The Structure of Psychological Well-Being*. Aldine Publishing, Chicago, USA.
- Certel, Z., Bahadır, Z., Saracaloğlu, A. S., & Varol, S. R. (2015). Lise öğrencilerinin öz-yeterlikleri ile öznel iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Research in Education and Teaching, 4* (2), 32.
- Coopersmith, S. (1987). *Self-esteem inventories*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., Büyüköztürk, Ş. 2010. *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik*. Pegem Yayınları. Ankara.
- Çivitci, A. (2010). Moderator role of self-esteem on the relationship between life satisfaction and depression in early adolescents. *Emotional and Behavioural Difficulties, 15*: 2, 141 — 152.
- Desmyter, F., and Raedt R. D. (2012). The relationship between time perspective and subjective well-being of older adults. *Psychologica Belgica, 52* (1), 19-38.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin, 95*, 542–75.
- Diener, E., Suh, E., M., Lucas, R., E. ve Smith, H., L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin, 125* (2), 276-302.
- Drake, L., Duncan, E., Sutherland, F., Abernethy, C., & Henry, C. (2008). Time perspectives and correlates of wellbeing. *Time & Society 17* (1), 47-61.
- Eryılmaz A. (2009). Başa çıkma stratejilerinin kişilik özellikleriyle ergen öznel iyi oluşu arasındaki aracı rolü. Doktora Tezi, Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Eryılmaz, A. (2009). Ergen öznel iyi oluş ölçeğinin geliştirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* Güz 2009, 7(4), 975-989.
- Eryılmaz, A., & Ögülmüş, S. (2010). Ergenlikte öznel iyi oluş ve beş faktörlü kişilik modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 11, (3)*:189-203.
- Eryılmaz, A. (2011). Satisfaction of needs and determining of life goals: A model of subjective well-being for adolescents in high school. *Educational Sciences: Theory & Practice, 11* (4), 1754-1764.
- Eryılmaz, A. (2011). The relationship between adolescents' subjective well being and positive expectations towards future. *Düşünen Adam The Journal of Psychiatry and Neurological Sciences, 24* (3), 209-215.
- Eryılmaz, A., & Atak, H. (2011). Ergen öznel iyi oluşunun öz saygı ve iyimserlik eğilimi ile ilişkisinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 10* (37), 170-181.

- Ferguson, S. J. & A. D. Goodwin (2010). Optimism and well-being in older adults: The mediating role of social support and perceived control.
- Fordyce MW. A program to increase happiness: further studies. *J Couns Psychol* 1983; 30:483-498.
- Gençoğlu, C. & Kalkan, M. (2015). Psychological Birth order and optimism in high school. *International Journal of Educational Sciences*, 7(3), 215-228.
- Hulbert, R. J., and Lens, W. (1988). Time and self-identity in later life, *International Journal of Aging and Human Development* 27, 293–303
- Karagöz, Y. (2011) *Olumlu düşünme becerileri eğitim programının ergenlerin geleceğe yönelik iyimserlik, depresyon ve bilişsel çarpıtma düzeylerine etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kaya, H., Bodur, G. ve Yalnız, N. (2014). The relationship between high school students' attitudes toward future and subjective well-being. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 116, 3869-3873.
- Lyubomirsky, S. (2001). Why are some people happier than others? *American Journal of Psychology*, 56 (3) 239-249.
- Lyubomirsky, S., Tkach, C., & Dimatteo, M. (2006). What are the differences between happiness and self-esteem? *Social Indicators Research* 78: 363–404.
- Mello, Z.R., and Worrell, F. C. (2006). The Relationship of time perspective to age, gender, and academic achievement among academically talented adolescents. *Journal for the Education of the Gifted*. 29 (3), 271–289.
- Şahin-Baltacı, H, Tagay, Ö., Mello, Z. R., Worrell, F. C., & (2015). *The Adolescent Time Inventory - Turkish*. Unpublished scale. The University of California, Berkeley, Pamukkale Üniversitesi, and Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.
- Meydan, C.H. ve Şeşen, H. 2011. *Yapısal eşitlik modellemesi AMOS uygulamaları*. Detay Yayıncılık, Ankara.
- Myers, D., & Deiner, E. (1995). Who is happy. *American Psychological Society*, 6, 1,10-19.
- Padhy, M., Rana, S., & Mishra, M. (2011). Self-esteem and subjective wellbeing: Correlates of academic achievement of students. *Research Journal of Social Science & Management*. 1 (7), 148-156.
- Pişkin, M. (1996, April). *A Comparison of Turkish and English high school students' self-esteem*. Oral presented at the 3rd National Congress of Psychological Counselling and Guidance, University of Çukurova, Adana, Turkey.
- Rask, K., Kurki, P. A., & Paavilainen, E. (2003). Adolescent subjective well-being and family dynamics. *Scand J.Caring Sci*, 17, 129-138.
- Raykov, T. (1997). Scale reliability, Cronbach's Coefficient Alpha, and violations of essential tau-equivalence with fixed congeneric components. *Multivariate Behavioral Research*, 32, 329-353.
- Sarı, T. & Kermen, U. (2015). Ergenlerde barışa yönelik tutumların yordayıcısı olarak öznel iyi oluş. *International Journal of Human Sciences*. 12 (2), 532-546.
- Scheier, M. F., & Carver, C. S. (1985). Optimism, coping, and health: Assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology*, 4, 219-247.
- Scheier, M. F., & Carver, C. S. (1992). Effects of optimism on psychological and physical well-being: Theoretical overview and empirical update. *Cognitive Therapy and Research*, 16 (2), 201-228.
- Seligman, M., E., P. (2013). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. Atrica Paperback Edition. New York. The Free Press.

- Sümer, N. 2000. Yapısal eşitlik modellemeleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), s.49-74.
- Şahin-Baltacı, H. (2015, June). *Life satisfaction, meaning in life, and interaction anxiousness as predictors of self-esteem among university students*. Oral presented at the 4th International Conference on Education, St. Petersburg, Russia.
- Telef, B.,B. (2013). Olumlu ve olumsuz yaşantı ölçeği: Ergenler için geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Anatolian Journal of Psychiatry*, 14:62-68.
- Worrell, F. C., & Mello, Z. R. (2009). Convergent and discriminant validity of time attitude scores on the Adolescent Time Perspective Inventory. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 2, 185-196.
- Worrell, F. C., & Mello, Z. R. & Buhl, M. (2011). Introducing English and German versions of the Adolescent Time Attitude Scale. *Assessment*, 20 (4), 496-510.
- Yıldız, M. A. ve Duy, B. (2015). İyimserlik ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkide benlik saygısının aracılığı (s. 119-122). *XIII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi*, 7-9 Ekim 2015, Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Zimbardo, P. G., & Boyd, J. N. (1999). Time perspective: A valid, reliable individual-differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 1271-1288.
- Zimbardo P. G. & Boyd J. N. (1999). Putting time in perspective: a valid, reliable individual-differences metric. *J Pers Soc Psychol*, 77:1271-1288.
- Zimmerman, S. L. (1999). *Self-esteem, personal control, optimism, extraversion, and the subjective well-being of midwestern university faculty* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Andrews University, Michigan.

Extended Abstract

Introduction

Subjective well-being is a concept related to how an individual assesses life, and there are three dimensions including positive-negative affect and life satisfaction. Positive affect of subjective well-being includes positive emotions such as happiness, joy, excitement, hope; and negative affect includes negative emotions such as sadness, hatred, anger and guilt. Time is one of the factors affecting an individual's subjective well-being. Time perception is orientation towards or concentration on the past, present or future. Making a habit of focusing on one of the three time frames during a decision-making process may lead to cognitive biases oriented towards past, present and future. Individuals with a positive orientation perspective towards past and future tend to have higher level of subjective well-being compared to other individuals. Self-esteem is related to an individual's self-assessment. If an individual approaches self-assessment positively, their self-esteem tends to be higher; if they

approach negatively, their self-esteem tends to be lower. Considering the research results, it can be seen that optimistic adolescents tend to have a positive outlook of life and this seems to be explained by subjective well-being. The aim of this research is to test the theoretical model developed regarding the mediatory role of self-esteem and optimism in the relationship between adolescents' subjective well-being and their time attitudes. Adolescence is a period of significant changes in emotional and cognitive sense. During this period, it is reported that adolescents often experience negative emotions such as anger, guilt, and anxiety and that they are highly sensitive. At this point, it would be effective to determine factors that will increase the adolescents' level of well-being.

Methodology

A total of 529 students attending the 9th-12th grades of 13 high schools from Burdur and Denizli participated in the study. 320 of these

students are female (60.5%), and 209 are male (39.5%), and their ages range between 15 and 18 ($M=15.9$; $SD=.91$). In the study, as data collection tools, Adolescent Time Attitude Inventory, Adolescent Subjective Well-Being Scale, Life Orientation Test and Coopersmith Self-Esteem Inventory Short Form were employed. It was tested whether adolescents' self-esteem and optimism are multiple mediatory variables in their relationship with time attitude and subjective well-being. Prior to analyses, normal distribution conditions with single variable (kurtosis and skewness); before path analysis, multiple normal distribution and homoscedasticity conditions were analyzed.

Findings

Independent variable of the study has been determined as "time attitudes", and dependent variable as "subjective well-being" and mediator (intermediary) variables have been determined as "self-esteem" and "optimism". It is observed that adolescents' time attitudes predict their subjective well-being positively ($\beta=0.65$; $t=12.65$; $p<0.01$), however, when self-esteem ($\beta=0.32$; $t=2.78$; $p<0.01$) and optimism ($\beta=0.36$; $t=5.22$; $p<0.01$) mediate the mode, initial effect of time attitude on subjective well-being decreases in significance ($\beta=0.23$; $t=2.77$; $p<0.01$) though not abolished completely. In the Sobel test conducted with a view to determine whether this change in path coefficients stems from the effect from mediatory variables, it has been detected that Self-Esteem ($STS=2.79$; $p<0.01$) and Optimism ($STS=4.37$; $p<0.01$) variables are mediatory variables. In other words, "self-esteem and optimism" variables are mediatory variables in the relationship between subjective well-being and time attitudes.

Discussion

According to the research, adolescents' time attitudes affect their subjective well-being positively. However, this effect decreases significantly among adolescents with a higher level of self-esteem and optimism. Time attitude includes an individual's thoughts, emotions and behaviors relating to past, present and future. Time perception method is a cognitive psychological structure with various dimensions such as time attitudes. Time perspective is a factor affecting important judgments, decisions and behaviors. On the other hand, subjective well-being is related to how an individual assesses his/her own life cognitively and emotionally. Therefore, the finding that adolescent's time attitudes affect their subjective well-being and that this effect increases through self-esteem and hopefulness coincides with the field literature.

In accordance with the research findings, while it is possible to develop preventive and developmental guidance activities and training programs towards increasing adolescents' subjective well-being levels, school psychological counselors may be allowed to include activities towards increasing the level of self-esteem and hopefulness, as well as developing a positive time attitude. In accordance with findings obtained from this research, psycho-educational programs may be prepared in a way to include activities increasing adolescents' time attitude, hopefulness and self-esteem to develop their subjective well-being levels, and the functionality of these programs may be analyzed with experimental studies.