



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

AJESİ

Anadolu Journal of Educational Sciences

Volume 8, Issue 2, July 2018

Makaleler

Causes of Violence by High School Students: A Teachers and Principals Perspective
Vali MEHDINEZHAD & Javad RASHKI

Cultural Values: Based on Elementary Students' Views
Tuğba SELANIK AY

"Greatest Benefit of Inclusion Is Its Challenge": EFL Teachers' Attitudes and Perceptions towards Inclusive Classes

Mohammad Javad REZAI, Ali Akbar JABBARI & Masoume AHMADI

Social constraints among bereaving Turkish adults: Testing the construct and convergent validity and reliability of the Social Constraints Scale (SCS)

İdil AKSOZ-EFE & Özgür ERDUR-BAKER

Yabancı Uyruklu İlkokul Öğrencilerinin Eğitim-Öğretiminde Yaşanan Sorunlara İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri Algılarının İncelenmesi
Fusun GÜNGÖR & Aysin ŞENEL

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretiminde Okuma Becerilerinin Etkin Kullanımına Yönelik Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşleri
Derya AYDIN & Bayram TAY

Kamu Liderliği Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması
Rasim TÖSTEN, Çiğdem ÇELİK ŞAHİN & Bünyamin HAN

Ortaokul Öğrencilerinin Adalet Kavramına İlişkin Metaforik Algıları
Yusuf İNEL, Emrah URHAN & Abdullah İsmet ÜNAL

Sanatsal Bir Etkinlik Olarak Fotoğraf Yarışmasının Kültürel Değerlerin Paylaşımına Yansımaları: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Öğrencilerinin Görüşleri
Halit Turgay ÜNALAN

Türkiye'de Zihinsel Engellilerde Sanat Eğitimi İle İlgili Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi
Nuray ÇAĞLAYAN

Öznitelik Seçme ve Makine Öğrenmesi Yöntemleriyle Eğitim Performansının Tahmin Edilmesi
Fatih ÇİÇÇİ, Cihan KALELİ & Serkan GÖNAL

Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Ders Tasarımlarının Öğretime Entegrasyonu
Dilek TANIŞLI, Gözde AYBER & Burcu KARAKUZU

Tarihsel Bakış Açısı Edinme Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması ve Tarih ve Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Tarihsel Bakış Açısı Edinme Becerilerinin İncelenmesi
Erkan DİNÇ & Servet ÖZTEMUR

İlköğretimde Mesleki Çalışma (Seminer) Dönemi Uygulamaları
Mehmet GÖLTEKİN, Emel GÜVEY AKTAY & Işıl GÖLTEKİN

Neden Dik Temel Yazı? Öğretmen Algıları
Oğuz GÖRBÜZTÖRK, Sevda KOÇ AKRAN & Zehra İŞ ÜNER

Copyright © 2011 – ANADOLU JOURNAL OF EDUCATIONAL SCIENCES INTERNATIONAL

All rights reserved. No part of AJESI's articles may be reproduced or utilized in any form or by any means, electronic or mechanical, including photocopying, recording, or by any information storage and retrieval system, without permission in writing from the publisher.

Published in TURKEY

Contact Address:
Prof.Dr. Handan DEVECİ
AJESI, Editor in Chief
Eskişehir-Turkey

Editor-in-Chief

Handan Deveci
Anadolu University, Turkey

Journal Secretary

Ayşegül Pehlivan Yılmaz
Anadolu University, Turkey

Advisory Board

Adile Aşkıım Kurt, Anadolu University, Turkey
Ahmet Doğanay, Çukurova University, Turkey
Ali Öztürk, Anadolu University, Turkey
Anatoli Rapoport, Purdue University, USA
Ann D. Thompson, Iowa State University, USA
Atilla Cavkaytar, Anadolu University, Turkey
Belva Collins, University of Kentucky, USA
Binaya Subedi, The Ohio State University, USA
Clement Gine Gine, Blanqerna – Universitat Ramon Rluil, Spain
Colin Latchem, Open Learning Consultant, Australia
Dilek Tanışlı, Anadolu University, Turkey
Duygu Anıl, Hacettepe University, Turkey
Esmahan Ağaoğlu, Anadolu University, Turkey
Gottfried Diller, Heidelbeg University, Germany
Hüseyin Anılan, Osmangazi University, Turkey
Lynce Schrum, George Mason University, USA
Mehmet Gültekin, Anadolu University, Turkey
Necla Coşkun, Anadolu University, Turkey
Osman Çepni, Karabük University, Turkey
Ümit Deniz Turan, Anadolu University, Turkey

Refereed The Current Issue of AJESI

We would like to thank the following faculty members who refereed the current issue of AJESI for their invaluable contribution.

Alper Bilge, Anadolu University, Turkey
Ayşegül Tural, Bartın University, Turkey
Bilge Çam Aktaş, Anadolu University, Turkey
Elvan Günel, Anadolu University, Turkey
Emel Güvey Aktay, Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey
Eren Kesim, Anadolu University, Turkey
Filiz Bilge, Hacettepe University, Turkey
Gökhan Önal, Abant İzzet Baysal University, Turkey
Güney Hacıömeroğlu, Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey
Handan Deveci, Anadolu University, Turkey
Hatice Türe, Anadolu University, Turkey
Hülya İpek, Anadolu University, Turkey
Işıl Kabakçı Yurdakul, Anadolu University, Turkey
Kibar Evren Bolat Aydoğan, Anadolu University, Turkey
Meral Güven, Anadolu University, Turkey
Murat Doğan Şahin, Anadolu University, Turkey
Nuray Kurtdede Fidan, Afyon Kocatepe University, Turkey
Sercan Sağlam, Anadolu University, Turkey

Süreyya Genç, Bartın University, Turkey
Şerife Dilek Belet Boyacı, Anadolu University, Turkey
Talip Öztürk, Ordu University, Turkey
Tuba Çengelci Köse, Anadolu University, Turkey
Tuğba Selanik Ay, Afyon Kocatepe University, Turkey
Turgay Ünalın, Anadolu University, Turkey
Zafer Tangülü, Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey

Review Board

Adile Aşkıın Kurt, Anadolu University, Turkey
Ahmet Doğanay, Çukurova University, Turkey
Ali Merç, Anadolu University, Turkey
Ann D. Thompson, Iowa State University, USA
Aslı Yıldırım, Anadolu University, Turkey
Atilla Cavkaytar, Anadolu University, Turkey
Baki Duy, Osmangazi University, Turkey
Belgin Aydın, Anadolu University, Turkey
Belva Collins, University of Kentucky, USA
Betül Yayan, Anadolu University, Turkey
Bilge Çam Aktaş, Anadolu University, Turkey
Bircan Ergün Başak, Anadolu University, Turkey
Burçin Türkcan, Anadolu University, Turkey
Bülent Güven, Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey
Cem Çuhadar, Trakya University, Turkey
Clement Gine Gine, Blanquerna - Universitat Ramon Rluil, Spain
Colin Latchem, Open Learning Consultant, Australia
Coşkun Bayrak, Anadolu University, Turkey
Çetin Terzi, Anadolu University, Turkey
Çiğdem Kılıç, Mersin University, Turkey
Çiğdem Suzan Çardak, Anadolu University, Turkey
Demet Sever, Anadolu University, Turkey
Dilek Tanışlı, Anadolu University, Turkey
Döndü Özdemir Özden, Dumlupınar University, Turkey
Eda Duruk, Pamukkale University, Turkey
Elvan Günel, Anadolu University, Turkey
Emine Kolaç, Anadolu University, Turkey
Emine Sema Batu, Anadolu University, Turkey
Eren Kesim, Anadolu University, Turkey
Esergöl Balcı Bucak, Ege University, Turkey
Figen Kılıç, Mersin University, Turkey
Gottfried Diller, Heidelberg University, Germany
Handan Devenci, Anadolu University, Turkey
Hatice Ferhan Odabaşı, Anadolu University, Turkey
Hatice Türe, Anadolu University, Turkey
Hatice Zeynep İnan, Dumlupınar University, Turkey
Hıdır Karaduman, Anadolu University, Turkey

Hüseyin Anılan, Osmangazi University, Turkey
Hülya İpek, Anadolu University, Turkey
Işıl Kabakçı Yurdakul, Anadolu University, Turkey
İbrahim Halil Diken, Anadolu University, Turkey
İlknur İstifçi, Anadolu University, Turkey
İsmail Özgür Soğancı, Anadolu University, Turkey
Kadir Ulusoy, Mersin University, Turkey
Kerem Kılıçer, Gaziosmanpaşa University, Turkey
Kibar Evren Bolat Aydoğan, Anadolu University, Turkey
Lynée Schrum, George Mason University, USA
M. Can Şahin, Çukurova University, Turkey
Mehmet Gültekin, Anadolu University, Turkey
Meltem Gökdağ Baltaoğlu, Dokuz Eylül University, Turkey
Meral Güven, Anadolu University, Turkey
Mustafa Çakır, Anadolu University, Turkey
Nazlı Gökçe, Anadolu University, Turkey
Neslihan Bay, Eskişehir Osmangazi University, Turkey
Nil Duban, Afyon Kocatepe University, Turkey
Nuray Kurtdede Fidan, Afyon Kocatepe University
Ömür Gürdoğan Bayır, Anadolu University, Turkey
Özcan Özgür Dursun, Anadolu University, Turkey
Özgür Yıldırım, Anadolu University, Turkey
Özlem Melek Kaya, Anadolu University, Turkey
Pınar Girmen, Osmangazi University, Turkey
Sayım Aktay, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Turkey
Selçuk Şimşek, Pamukkale University, Turkey
Sibel Dal, Akdeniz University, Turkey
Sibel Türküm, Anadolu University, Turkey
Şemsettin Edeer, Anadolu University, Turkey
Şemsettin Gündüz, Konya University, Turkey
Şerife Dilek Belet Boyacı, Anadolu University, Turkey
Şirin Benuğur, Anadolu University, Turkey
Tayfun Tanyeri, Pamukkale University, Turkey
Tuba Çengelci Köse, Anadolu University, Turkey
Tuğba Selanik Ay, Afyon Kocatepe University, Turkey
Turgay Ünalın, Anadolu University, Turkey
Yıldız Kurtyılmaz, Anadolu University, Turkey
Yücel Şimşek, Anadolu University, Turkey

Anadolu Journal of Educational Sciences International (AJESI) (ISSN 2146-4014) is published biannual (January and July) at the <http://www.ajesi.dergi.anadolu.edu.tr>

AJESI is a refereed journal.

For all enquiries regarding the AJESI, please contact Prof. Dr. Handan DEVECİ, Editor-In-Chief, AJESI, Anadolu University, Institute of Educational Sciences, Yunus Emre Campus, 26470, Eskisehir, TURKEY,
Phone #:+90-222-3350580/3862, Fax # :+90-222-3209868,
E-mail: ajesi@anadolu.edu.tr

Contents

Research Papers

- Teachers and Students Views in Problems of the Foreign Primary School Students In Education Process Encountered** 124
Fisun GÜNGÖR, E. Aysin ŞENEL
- Causes of Violence by High School Students: A Teachers and Principals Perspective** 174
Vali MEHDINEZHAD, Javad RASHKI
- Why Using Upright Basic Script?: Teacher Perceptions** 199
Oğuz GÜRBÜZTÜRK, Sevda KOÇ AKRAN, Zehra İŞ ÜNER
- Cultural Values: Based on Elementary Students' Views** 238
Tuğba SELANİK AY
- Its Greatest Benefit of Inclusion Is Its Challenge”: EFL Teachers' Attitudes towards Inclusion of Learners with Disabilities** 262
Mohammad Javad REZAI, Ali Akbar JABBARI, Masoume AHMADI
- Social Constraints Among Bereaving Turkish Adults: Testing The Construct And Convergent Validity And Reliability of the Social Constraints Scale (Scs)** 293
Idil AKSOZ-EFE, Özgür ERDUR-BAKER
- Social Studies Teachers' Opinions on the Effective Usage of Reading Skills In Teaching Social Studies Course** 321
Derya AYDIN, Bayram TAY
- Adaptation of the “Public Leadership Scale” into Turkish: Validity and Reliability Studies** 354
Rasim TÖSTEN, Çiğdem ÇELİK ŞAHİN, Bünyamin HAN
- Metaphoric Perception on The Concept of Justice of Secondary School Students** 379
Yusuf İNEL, Emrah URHAN, Abdullah İsmet ÜNAL

The Examination of The Postgraduate Thesis Written on The Art Education in Mentally Retarded in Turkey <i>Nuray ÇAĞLAYAN</i>	403
Predicting Instructor Performance by Feature Selection and Machine Learning Methods <i>Fatih ÇİFÇİ, Cihan KALELİ, Serkan GÜNAL</i>	419
Adapting Historical Perspective Taking Instrument into Turkish and Investigating History and Social Studies Student Teachers' Historical Perspective Taking Skills <i>Erkan DİNÇ, Servet ÜZTEMUR</i>	441
In-Service Training (Seminar) Period Implementations In Primary Education <i>Mehmet GÜLTEKİN, Emel GÜVEY AKTAY, Işıl GÜLTEKİN</i>	482
Lesson Design Integration of the Middle School Mathematics Teachers into Teaching <i>Dilek TANIŞLI, Gözde AYBER, Burcu KARAKUZU</i>	514
The Reflect of Photo Competition as an Artistic Event on the Sharing of Cultural Values: Anadolu University Open Education Faculty Students ' Opinions <i>Halit Turgay ÜNALAN</i>	568

İçindekiler

Araştırma Makaleleri

- Yabancı Uyruklu İlkokul Öğrencilerinin Eğitim – Öğretiminde Yaşanan Sorunlara İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri** 124
Fisun GÜNGÖR, E. Aysin ŞENEL
- Causes of Violence by High School Students: A Teachers and Principals Perspective** 174
Vali MEHDINEZHAD, Javad RASHKI
- Neden Dik Temel Yazı?: Öğretmen Algıları** 199
Oğuz GÜRBÜZTÜRK, Sevda KOÇ AKRAN, Zehra İŞ ÜNER
- Cultural Values: Based on Elementary Students' Views** 238
Tuğba SELANİK AY
- Its Greatest Benefit of Inclusion Is Its Challenge’’: EFL Teachers' Attitudes towards Inclusion of Learners with Disabilities** 262
Mohammad Javad REZAI, Ali Akbar JABBARI, Masoume AHMADI
- Social Constraints Among Bereaving Turkish Adults: Testing The Construct And Convergent Validity And Reliability of the Social Constraints Scale (Scs)** 293
Idil AKSOZ-EFE, Özgür ERDUR-BAKER
- Sosyal Bilgiler Dersi Öğretiminde Okuma Becerilerinin Etkin Kullanımına Yönelik Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşleri** 321
Derya AYDIN, Bayram TAY
- Kamu Liderliği Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması** 354
Rasim TÖSTEN, Çiğdem ÇELİK ŞAHİN, Bünyamin HAN
- Ortaokul Öğrencilerinin Adalet Kavramına İlişkin Metaforik Algıları** 379
Yusuf İNEL, Emrah URHAN, Abdullah İsmet ÜNAL

Türkiye’de Zihinsel Engellilerde Sanat Eğitimi İle İlgili Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi <i>Nuray ÇAĞLAYAN</i>	403
Öznitelik Seçme ve Makine Öğrenmesi Yöntemleriyle Eğitim Performansının Tahmin Edilmesi <i>Fatih ÇİFÇİ, Cihan KALELİ, Serkan GÜNAL</i>	419
Tarihsel Bakış Açısı Edinme Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması ve Tarih ve Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Tarihsel Bakış Açısı Edinme Becerilerinin İncelenmesi <i>Erkan DİNÇ, Servet ÜZTEMUR</i>	441
İlköğretimde Mesleki Çalışma (Seminer) Dönemi Uygulamaları <i>Mehmet GÜLTEKİN, Emel GÜVEY AKTAY, Işıl GÜLTEKİN</i>	482
Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Ders Tasarımlarının Öğretime Entegrasyonu <i>Dilek TANIŞLI, Gözde AYBER, Burcu KARAKUZU</i>	514
Sanatsal Bir Etkinlik Olarak Fotoğraf Yarışmasının Kültürel Değerlerin Paylaşımına Yansıması: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Öğrencilerinin Görüşleri <i>Halit Turgay ÜNALAN</i>	568

Yabancı Uyruklu İlkokul Öğrencilerinin Eğitim – Öğretiminde Yaşanan Sorunlara İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri¹

Fisun GÜNGÖR², E. Aysın ŞENEL³

Geliş Tarihi: 19.03.2018

Kabul Tarihi: 14.07.2018

Araştırma Makalesi

Öz

Bu araştırmanın amacı, Eskişehir ili ilkokullarında öğrenim gören yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin eğitim-öğretiminde yaşanan sorunları ve sorunlara yönelik çözüm önerilerini öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda ortaya koymaktır. Nitel bir araştırma olan çalışmadaki veriler, Eskişehir il merkezinde bulunan sekiz ilköğretim okulunda toplam yirmi bir sınıf öğretmeni ve yirmi dört yabancı uyruklu öğrenci ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilmiştir. Araştırma verileri, içerik analizi tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Elde edilen veriler sonucunda yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim-öğretimlerinde yaşadıkları sorunlar ana temasında, “Dil ve kültür farklılığı”, “Temel dil becerileri”, “Anlama”, “İfade etme ve yorum yapma”, “Programın gerisinde kalma” ve “Akademik başarısızlık” alt temaları belirlenmiştir. Elde edilen verilerden hareketle öğrencilerin, öğretmenini, arkadaşlarını ve çevresindekileri anlamadıkları, iletişim kuramadıkları, kendi duygu ve düşüncelerini ifade edemedikleri ve derslere katılmadıkları, bu bağlamda akranlarına nazaran daha düşük bir akademik başarıya sahip oldukları ya da çoğunlukla öğrencilerin başarısız oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim-öğretiminde yaşadıkları sorunların çözümüne yönelik ortaya konan öneriler, “Öğrencilere”, “Öğretmenlere ve Okullara”, “Ailelere” ve “MEB’e ve devlete” yönelik öneriler olmak üzere dört alt tema altında toplanmış ve bu alt temaların oluşturduğu temalar ayrıntılı biçimde açıklanmıştır.

Anahtar kelimeler: Dil, yabancı uyruklu öğrenciler, eğitim-öğretim süreci, yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimlerinde yaşanan sorunlar

¹ Bu makale 2015 yılında kabul edilen aynı isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir ve 14. USOS Sempozyumunda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Anadolu Üniversitesi, e-mail: fisungungor@anadolu.edu.tr

³ Anadolu Üniversitesi, e-mail: easenel@anadolu.edu.tr

Teachers and Students Views in Problems of the Foreign Primary School Students In Education Process Encountered

Submitted by 19.03.2018

Accepted by 14.07.2018

Research Paper

Abstract

The aim of this research is to examine the problems of the foreign primary school students in the education process in Eskişehir and the solutions to these problems with the views of teachers and students. The data of this research, which is a qualitative study, was gathered through student-teacher personal data forms and student- teacher semi-structured interviews. The data as the part of the interviews was conducted in eight primary schools, twenty one primary school teachers and twenty four foreign primary students which are in the Eskişehir city center. Content analysis was used to analyze the data gathered in the study. Within the scope of the obtained data, it was determined that the main-theme educational problems of the foreign students encountered "Language and cultural differences", "Basic language skills", "Understanding," "Expression and comment", "Lagging behind the program" and "Academic failure" sub-themes. According to the data of this research, students unable to understand their teacher and friends, unable to contacting with people, unable to expressing their feelings and opinions and unable to attending to courses and this context student have a lower academic achievement or mostly they failed. The Solutions proposal to the problems of the foreign students in education encountered, "To Students", "To teachers and the schools", "To Families" and "To Ministry of Education and the government" for advice collected under four sub-themes and the themes of these sub-temes were described in detail.

Keywords: Language, foreign students, education process, education problems of the foreign students

Giriş

Günümüz koşulları ve küreselleşme gibi etkenler, ulusların birbirleriyle olan etkileşimini arttırmış; bununla birlikte Türkiye'nin gelişen ve zenginleşen bir ülke olması, pek çok ülkeye göre olumlu bir ortam olması nedeniyle, ülkesinde olumsuz koşullarda yaşamaya güç olan pek çok ulustan, etnik ve dinden insanın ülkemize çeşitli nedenlerle göç etmesine neden olmuştur (Başak, 2011). Tarih boyunca, birey ve toplum arasında sürekli bir etkileşim söz konusu olmuştur. Günümüzde ise küreselleşmeyle birlikte sosyal ve kültürel iletişim bağlantıları üst seviyede bir yoğunluk kazanmıştır. Bu da birçok alanda hem homojenleşmenin oluşmasını hem de heterojenliklerin çoğalmasını beraberinde getirmiştir (Çalık ve Sezgin, 2005).

Türk eğitim sisteminde yabancı uyruklu öğrencilerin her geçen gün artan bir şekilde eğitim-öğretime dâhil olmaları ile yabancı uyruklu öğrenci gerçeği eğitimde de kendini göstermeye başlamış, kültürler arası iletişim ve etkileşim bu doğrultuda kaçınılmaz olmuştur. Eğitim, kültürlerin korunması ve geliştirilmesinde kullanılabilecek en önemli araç olmasının yanı sıra, bütün ülkeler eğitim yoluyla kültürel değerlerini, milli kimliklerini yeni nesillere aktarmaktadır. Eğitimin başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesi, öncelikle bireye kazandırılacak davranışların analiz edilip, istendik davranışların kazandırılmasına bağlıdır. Dolayısıyla uygun eğitim ortamının düzenlenmesi, öğrenciye davranış değişikliğini gerçekleştirmede düzenli rehberlik yapılması, hedeflenen davranışların hangi ölçüde gerçekleştiğinin sistematik ve güvenilir bir biçimde kontrol edilmesi gerekmektedir (Uyar, 2007).

Yabancı uyruklu çocukların Türkiye'de bulunma ve eğitim görme amaçları farklılık göstermektedir. Öğrencilerin Türkiye'de eğitime başlamaları, kendi seçimleri olabileceği gibi, çoğunlukla gelişleri zorunlu bir nedenden kaynaklanmaktadır. Çeşitli ülkelere kabul edilene kadar bir basamak ya da bir istasyon gibi görülen Türkiye'de bulunan öğrenciler, herhangi bir gelecek ve eğitim planı olmadan ülkemizdeki okullara kabul edilmektedir. Geldikleri

ülkelerden farklı bir eğitim sistemiyle karşılaşan yabancı uyruklu öğrenciler, yaşlarına göre doğrudan sınıflara alınmakta, bu yüzden de başta öğretmenleri olmak üzere, sınıf arkadaşlarıyla, yakın çevrelerinde yaşayan kişilerle iletişimde yetersiz kaldıkları bir ara dönem geçirmektedir. Çoğunluğu hiç Türkçe bilmeyen bu öğrencilerin ara dönem ve ara sınıflarda, Türkçe dil düzeylerine bakılmadan denklik verilmesi ise başta öğretmen olmak üzere, Türk öğrenciler, yabancı uyruklu veliler, MEB ve devlet politikası açısından pek çok soruna neden olmaktadır. Bu süreçte en çok mağdur olanlar ise şüphesiz yabancı uyruklu öğrenciler olmaktadır.

Yabancı uyruklu öğrencilerin Türk okullarında eğitim görebilmeleri için ihtiyaca yönelik program ve ders materyali bulunmayan Türk Eğitim sisteminde, bu konuda sorunların yaşanması kaçınılmazdır. Nitekim Türkçe öğretimi programlarının yabancı öğrencilerin ana diline, yaşına, eğitim düzeyine ve kültürüne göre hazırlanmaması, yaşanan sorunlardan en önemlileridir. Bunun yanı sıra, kullanılan yöntem ve materyallerin öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap vermemesi ve pek çok eksikliklerinin bulunması da önemli bir sorun kaynağı durumunda bulunmaktadır (Er, Biçer ve Bozkırlı, 2012; Polat, 2012). Eğitim sistemimizin Türkiye’de eğitim gören yabancı öğrencilere yönelik bir eğitim politikası geliştirmede nitelik ve nicelik yönünden yetersiz olduğu, öğretmenler ve aileler tarafından dile getirilmektedir. Eğitimin, yalnızca toplumsallaşmayla ilgili değil, insanlaşmayla da ilgili olduğu göz önünde bulundurulduğunda; bu öğrencilerin beklentilerinin gerçekleşmesi ve yaşanan sorunların çözülebilmesi için öncelikle öğrencilerin yaşadıkları toplumun dili olan Türkçeyi iyi öğrenmeleri gerekmektedir (Parekh, 2002’ den akt. Arı, 2010).

Çalışmada ele alınan Eskişehir iline yerleşen yabancı uyruklu çocuklar açısından ise, sorunların temelinin, ana dili Türkçe olan Türk öğrenciler ile Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin aynı ortamda, aynı program, materyaller ve öğretim yöntemleri ile eğitim görmesi oluşturmaktadır. Türkçe dil beceri düzeylerini ölçen bir düzey

belirleme sınavı uygulanmaması, bu bireyler için öğretim programlarımızda özel uygulamaların yer almaması, öğrencilerin Türkçeyi etkili bir şekilde kullanamamasına neden olmaktadır. Bu bağlamda da öğrenciler, Türkiye’de buldukları sürede sosyal yaşantıları içinde, çeşitli kaygılar geliştirmekte, eğitim programlarının öngördüğü kazanımlara ulaşamamakta, ders içeriklerini anlamamakta, kendilerini yazılı ve sözlü ifade edememekte diğer bireyler ile birtakım iletişim problemleri yaşamaktadırlar.

Bütün bu olumsuzluklar, yabancı uyruklu öğrencilerin akademik başarılarını da olumsuz yönde etkilemektedir; çünkü bireyin birden fazla dil bilmesi birey için bir zenginlik olarak görülse de özellikle içinde yaşadığı toplumun dilini sonradan öğrenmeye çalışan ve bu dilde doğrudan eğitime tabii tutulan bireylerin yaşadığı iki dillilik, sağladığı yararların ötesinde eğitimde ve sosyal yaşamda oldukça büyük sorunlar oluşturmaktadır. Yalnızca aile çevresinden öğrenilen ve gerekli akademik eğitimle desteklenmeyen bir ana dilin üzerine okul döneminde edinilen ikinci bir dil, bireyin dilsel problemler yaşamasına neden olabilmektedir (Kelağa, 2005; Smith ve Domico, 1996’dan akt. Alaca, 2011). Alanyazın incelendiğinde, yapılan çalışmaların daha çok ilkokul düzeyinden daha büyük bir yaş grubu ile ilgili olduğu ve hedef kitlenin daha çok Suriyeli öğrenciler ile kısıtlı kaldığı görülmektedir (Başak, 2011; Derman, 2010; Polat, 2012; Sarıtaş vd.2016; Topcuoğlu, 2012). Türkiye’ de yaşayan ve eğitim gören ilkokul düzeyindeki yabancı uyruklu çocuklar üzerine yapılan çalışmalar yok denecek kadar azdır ve bu alanda yapılan çalışmalarda, öğrencilerin eğitimlerinde yaşadıkları sorunların temel nedenlerine ve MEB ve devlete yönelik herhangi bir öneriye yer verilmemektedir (Ciğerci ve Güngör, 2016; Er vd. 2012; Gürle, 2012; Özer vd. 2016; Polat, 2012; Sarıtaş vd.2016).

Bu doğrultuda araştırmanın ilkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim-öğretim süreçlerinde yaşadıkları sorunları ortaya çıkarmak ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerileri

konusunda eğitimcilere, ailelere ve politika yapanlara bir bakış açısı kazandırmak ve gerekli önlemlerin alınması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Tüm bu olumsuzluklardan hareketle bu araştırmanın genel amacı, Türkiye’de öğrenim gören yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin eğitim-öğretiminde yaşanan sorunların ve sorunlara yönelik çözüm önerilerinin belirlenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda, araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin eğitim-öğretim sürecinde yaşadıkları sorunlar hakkında sınıf öğretmenlerinin ve öğrencilerin düşünceleri nelerdir?
2. Sınıf öğretmenlerinin ve yabancı uyruklu öğrencilerin yaşanan sorunların çözümüne yönelik önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin eğitim-öğretim süreçlerinde yaşadıkları sorunları ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerini öğrenci ve sınıf öğretmenlerinin bireysel algıları ve görüşleri doğrultusunda ortaya çıkarmayı ve yorumlamayı amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma olgu ve olayları doğal ortamları içerisinde derinlemesine inceleme ve araştırmaya katılan kişilerin deneyimlerinden doğan anlamların sistematik olarak incelenme fırsatını sunmaktadır (Saban, 2006). Nitel araştırma yöntemlerinin en önemli katkısı, araştırma konusunun, kendi bağlamında ve ilgili bireylerin gözünden ele alınmasını ve irdelenmesini sağlamasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Nitel araştırma tekniklerinden en sık kullanılanı görüşmedir. Görüşme, insanların bakış açılarını, deneyimlerini, duygularını ve algılarını ortaya koymada kullanılan, oldukça güçlü bir

yöntemdir (Bogdan ve Biklen, 1997). Bu araştırmada da veriler, görüşme tekniği ile toplanmıştır.

Katılımcıların Belirlenmesi

Araştırmanın katılımcıları, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme göre belirlenmiştir. Bu örnekleme yöntemindeki temel anlayış, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. Burada sözü edilen ölçüt ya da ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir ya da daha önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi kullanılabilir (Yıldırım ve şimşek, 2013, s.73). Bu bağlamda bu araştırmada araştırmacılar tarafından çalışmanın yapılacağı okulların belirlenmesinde, seçilen okullarda yabancı uyruklu öğrencilerin öğrenim görüyor olması ve öğretmenlerin de sınıflarında yabancı uyruklu öğrenci bulunması ölçüt olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda çalışmanın gerçekeştirilmesi için yabancı uyruklu öğrencilerin bulunduğu 8 ilkokul belirlenmiş, araştırmacı, nitel araştırmanın doğasına uygun olarak daha derinlemesine veri elde edebilmek ve var olan durumu daha iyi anlayabilmek için, araştırma kapsamında belirlenen ölçütleri temel alarak bu okullarda öğrenim gören 23 yabancı uyruklu öğrenci ve 21 sınıf öğretmeni ile görüşmeler gerçekeştirmiştir. Ayrıca katılımcıların araştırmaya gönüllü olarak katılımlarına özen gösterilmiştir. Araştırma kapsamında 8 ilkokuldan 16'sı kadın, 5'i ise erkek olmak üzere 21 öğretmen ile görüşülmüştür. Öğretmenlerin hizmet süreleri 11 yıl ile 42 yıl arasında değişmektedir. Görüşmelerin gerçekeştirildiği öğretmenler en az 6 ay en fazla ise 10 yıldır sınıflarında yabancı uyruklu öğrencilere eğitim vermektedirler. Görüşülen öğrencilerin ise 12'si kadın 11'i ise erkektir. Öğrencilerin yaşları 7 ile 11 arasında değişmektedir. Görüşmelerin gerçekeştirildiği öğrencilerden 10'u Irak, 3'ü Afganistan, 2'si Özbekistan, 1'er öğrenci ise Bulgaristan, İnan, Amerika Birleşik Devletleri, Etiyopya, Nijerya, Rusya, Suriye ve Somali uyrukludur.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, insanların bakış açılarını, deneyimlerini, duygularını ve algılarını ortaya koymada kullanılan, oldukça güçlü bir yöntem olan görüşme tekniği ile toplanmıştır (Bogdan ve Biklen, 1997). Araştırma kapsamında toplanan veriler araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formları ve kişisel bilgi formları aracılığı ile elde edilmiştir. Görüşmeler, sınıf öğretmenlerinin ve yabancı uyruklu öğrencilerin ihtiyaçlarının, görüş ve deneyimlerinin derinlemesine incelenebilmesi için yarı yapılandırılmış görüşmeler ile toplanmıştır. Görüşme içeriğine dair bilgilendirme sağlanması için sınıf öğretmenlerine ve yabancı uyruklu öğrencilere “*Öğretmen Bilgi Formu* ve *Öğrenci Bilgi Formu*” görüşmeler öncesinde sunulmuştur. Öğretmenler ile yapılan görüşmelerde “*Öğretmen Kişisel Bilgi Formu*”, “*Öğretmen Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formu*”, öğrenciler ile yapılan görüşmelerde ise “*Öğrenci Kişisel Bilgi Formu*” ve “*Öğrenci Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formu*” kullanılmıştır.

Öğretmen Kişisel Bilgi Formu, araştırmaya katılan öğretmenlere ilişkin bilgi edinmek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilerek kullanılmıştır. Formun içeriğini öğretmenin adı-soyadı, cinsiyeti, yaşı, mezuniyet durumu, okutmakta olduğu sınıfı, hizmet yılı ve yabancı uyruklu öğrencilere eğitim verme süresi değişkenlerine ilişkin 5 sorudan oluşmaktadır.

Öğretmen Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formu, öğrencilerin eğitim-öğretiminde yaşanan sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Öğretmen yarı-yapılandırılmış görüşme formu 9 sorudan oluşmaktadır.

Öğrenci Kişisel Bilgi Formu, araştırmaya katılan öğrencilere ilişkin bilgi edinmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilerek kullanılmıştır. Formun içeriği öğrencinin adı-soyadı, yaşı, cinsiyeti, sınıfı, uyruğu, Türkiye’ye geliş tarihi, amacı, kimlerle geldiği, anne ve babasının eğitim durumu, meslekleri ve Türkiye’de ne kadar kalacaklarına ilişkin maddelerden oluşmaktadır.

Öğrenci Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formu, yabancı uyruklu öğrencilerin yaşamış oldukları sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Öğrenci yarı-yapılandırılmış görüşme formu 9 sorudan oluşmaktadır.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması aşamasında, öncelikle İl Milli Eğitim Müdürlüğü ile görüşmeler yapıp, yabancı uyruklu öğrencilerin yoğunlukta bulunduğu okullara dair bilgi alınmıştır. Araştırma verilerinin toplanmaya başlanmasında da gerekli izinler alındıktan sonra, katılımcıların görüşmelere kendi istekleri doğrultusunda katılımları sağlanmış, daha sonra görüşme için öğretmen ve araştırmacının uygun gördüğü bir tarih için randevu alınarak görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Geliştirilen görüşme soruları, 4 alan uzmanının görüşlerine sunulmuştur. Bu uzmanlardan gelen dönütler sonucunda, sorulara son hali verilmiş ve pilot görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler sonucunda, soruların işlevselliği için gerekli düzenlemeler yapılmış, görüşme formuna son şekli verilmiş ve gerekli izinler alındıktan sonra, yarı yapılandırılmış görüşme formları uygulanmıştır. Görüşmeler, 22/05/2014 – 10/06/2014 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir.

Görüşmeler araştırmacı tarafından ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Görüşme, araştırmacının katılımcıdan sesli olarak görüşme izni alması, kayıt ortamı, tarih ve saati ifade etmesi ve görüşme sorularını yöneltmesi biçiminde gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler ile gerçekleştirilen görüşmeler 4 ila 15 dakika arasında, öğretmenler ile gerçekleştirilen görüşmeler ise 12 ila 45 dakika arasında sürmüştür.

Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Araştırmada toplanan veriler içerik analizi yaklaşımı kullanılarak çözümlenmiştir. İçerik analizinde verilerin kavramsallaştırılması ve olguyu tanımlayabilecek temaların ortaya çıkarılması amacıyla kayıt cihazı ile kaydedilen görüşmeler olduğu gibi bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Veriler kodlanırken öğretmenler için “Ö”, yabancı uyruklu öğrenciler için ise “Y” kodları kullanılmıştır. Veriler bilgisayar ortamına aktarıldıktan sonra yazılı hale getirilmiştir. Ses kayıtlarının yazılı hale getirilmesi esnasında gerçekleşmiş olabilecek veri kayıplarını engellemek amacıyla, rastlantısal olarak belirlenen 3 görüşmeye ait ses kaydı, incelenmesi amacıyla bir başka uzmana verilmiştir. Gerçekleştirilen uzman incelemesinin ardından ses kayıtları ve dökümler arasında herhangi bir farklılığın bulunmadığı belirlenmiştir.

Elde edilen sonuçlara göre, bulgular yorumlanmıştır. Bulgular, içerik analizinin doğasına göre detaylı bir şekilde anlatılmış ve doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Uygulama sonrasında, görüşme kodlama anahtarları ve görüşme dökümleri araştırmacılar tarafından ayrı ayrı okunarak “görüş birliği” ve “görüş ayrılığı” olan konular tartışılarak gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Araştırmanın güvenilirlik hesaplaması için Miles ve Huberman’ın (1994) önerdiği güvenilirlik formülü kullanılmıştır (Miles ve Huberman, 1994’ ten akt. Duban ve Küçükylmaz, 2006).

$$R(\text{Güvenirlik}) = \frac{Na \text{ Görüş Birliği}}{Na (\text{Birliği}) + Nd (\text{Görüş Ayrılığı})}$$

Güvenirlik hesaplarının %70’in üzerinde çıkması, araştırma için “güvenilir” olarak kabul edilmektedir ve hesaplama sonucunda araştırmanın güvenilirliğinin %86 çıkması neticesinde, araştırmada elde edilen sonuçlar, araştırma için güvenilir kabul edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın amaçlarıyla paralel olarak, yabancı uyruklu öğrenciler ve öğretmenler ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular ve yorumlar sunulmuştur.

Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Eğitim-Öğretimlerinde Yaşanan Sorunlar

Yabancı uyruklu öğrenci ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular en genel biçimiyle Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. Eğitim-öğretimde yaşanan sorunlar

Şekil 1’de gösterilen, yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim-öğretiminde yaşadıkları sorunlar; “*Dil ve Kültür Farklılığı*”, “*Temel Dil Becerileri*”, “*Anlama*”, “*İfade Etme ve Yorum Yapma*”, “*Programın Gerisinde Kalma*” ve “*Akademik Başarısızlık*” olmak üzere altı alt temada kategorize edilmiştir. Bu alt tema ile ilgili bulgular, aşağıda ayrıntılı biçimde ele alınmıştır.

Dil ve kültür farklılığı

Öğrenci ve öğretmenler ile yapılan görüşmelerde eğitim-öğretim sürecinde yaşamış oldukları sorunlardan birinin dil ve kültür farklılığı sorunu olduğu belirlenmiştir. Araştırmacının, yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim-öğretiminde yaşadıkları sorunların neler olduğu ile ilgili sorusuna sınıf öğretmenlerinden Ö1, şu yanıtı vermiştir.

Türkçeyi gayet iyi konuşuyor diyorum ama mesela bizim deyimlerimizi anlamıyor, bazı deyimler kullanıyoruz. Bu nedir filan diye soruyor. Bizim gelenek- göreneklerimize göre birçok deyim var, cümlenin özellikleri var, onlarda zorlanıyor... Bunlar sorun oldu. “Evde sürekli İngilizce konuştuklarını düşünüyorum, o da tabii etkiliyor, burada Türkçe, evde İngilizce... Bir karmaşa içinde bocalıyor çocuk diye düşünüyorum.

Araştırmacının eğitim-öğretimde yaşanan sorunların neler olduğu ile ilgili sorduğu soruya, ikinci sınıf öğretmeni Ö12, “İlk aşamada dil konusunda çok sorunlarımız oldu. Çocuk Amerika’da öğrendiği yöntem ile Türkiye’de öğrendiği yöntemi, ülkelerin dillerini karşılaştırmaya başladı, dilin ağırlıklı olduğu tüm derslerde bocaladı.” şeklinde yanıt vermiştir.

Eğitim-öğretimde yaşanan sorunların dil ve kültür farklılığının neden olduğunu ifade eden öğrencilerden Y4 araştırmacının sorunlar ile ilgili sorusuna, “Türkçeyi çok az okuyorum, konuşuyorum. Birden okula başladık, bizim konuştuğumuz dil daha farklı, annemlerin yazısı da çok değişik. Derslerde çok zorlanıyorum.” yanıtını verirken; Y10 “Ben Arapça biliyorum, sizin diliniz çok zor, iki ay önce geldik ama hiç öğrenemedim.”

Ulaşılan görüşlerden hareketle yabancı uyruklu öğrencilerin dil ve kültür farklılığı ile ilgili sorun yaşadıkları, bu durumun çocukların eğitim-öğretiminde kültürel değerlere yabancı kalmalarına ve ders içeriklerini yeterince anlayamamalarına neden olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Temel dil becerileri

Görüşmelerden elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin eğitim-öğretiminde, temel dil becerileri olan dinleme, konuşma, okuma, yazma becerilerinde sorun yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacının, yabancı uyruklu öğrencilerin öğrenme öğretme sürecinde ne gibi sorunlar yaşadığı, en çok hangi derste/derslerde sorun yaşandığı ile ilgili sorusuna, Ö1 Nijeryalı öğrencisi ile birlikte dördüncü yılları olmasına rağmen, temel dil becerilerinden dilbilgisinde sorun yaşadığını ifade ederken, *“Türkçede zorlanıyor, özellikle dilbilgisi konularında zorlanıyor.”* cevabını vermiştir.

Üçüncü sınıf öğretmeni Ö3, sınıfındaki yabancı uyruklu öğrencilerin özellikle okuma-yazma becerilerinde yaşadıkları sorunları ve öğretmeni nasıl etkilediği ile ilgili olarak *“Okuma-yazma aşamasında çok büyük sorun yaşadım. Özbek öğrencim, Kiril alfabesi biliyordu geldiğinde. Çok zor uyum sağladı bizim alfabemize, farklı harfler ve seslerden dolayı. Iraklı öğrencim ile ise hemen hemen hiç aşama kaydedemedik. Ne okuyabiliyor ne de yazabiliyor.”* biçiminde görüşlerini açıklamıştır.

Görüşmelerin bazılarında hiç Türkçe bilmeyen öğrenciler ile görüşmede tercümanlık yapan, Arapça bilen tek öğretmen olan üçüncü sınıf öğretmeni Ö20, araştırmacının en çok hangi derslerde ve hangi konularda sorun yaşandığı ile ilgili sorusuna şu şekilde yanıt vermiştir:

Çocukların konuşmada çok sorun yaşadığını düşünüyorum. Çocuklar dilsiz gibiler. Konuşamıyorlar ki, Türkçe bilmedikleri için. Bence bu becerilerden en önemlisi konuşma. Konuşma bilmeyen çocuk, haliyle okuyamıyor, yazamıyor, dinliyor ama dinleme becerisi sadece işitme olarak kalıyor, çocuklar Türkçe bilmedikleri için dersleri sadece duyup duyup gidiyorlar, anlama gerçekleşmiyor.

Ulaşılan görüşlerden hareketle yabancı uyruklu öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma ile ilgili sorun yaşadıkları, Türkçe dil becerilerindeki bu sorunların ise Türkçe öğrenmede ve öğrencilerin akademik başarılarında yetersiz olmalarına neden olduğu görülmektedir.

Anlama

Öğrenci ve öğretmenler ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin eğitim-öğretiminde yaşadıkları sorunlardan birinin de anlama konusunda olduğu belirlenmiştir. Araştırmacının Nijeryalı öğrencinin, öğrenme öğretme sürecinde en çok hangi sorunları yaşadığı ve sorunların en çok hangi derslerde yaşandığı ile ilgili sorusuna, Ö1 şu şekilde cevap vermiştir:

İşte biraz Türkçeyi kullanmakta, Türkçenin içeriğini anlamakta hala sorun yaşıyoruz, Anlama en önemli sorunumuz. Sınav sorularını da çoğu zaman anlamıyor, o anda pat diye soruyor, söylüyorum tabi ama dinleyerek ne denli anlama gerçekleşecek, nasıl zihinde resmedecek! Sonuçlara bakınca da görüyoruz, anlama gerçekleşmiyor çocukta. Matematikte problemler konusunda ve Türkçe okuma-anlamada büyük sorunlar yaşanıyor. Özellikle problemlerde... Çocuk, çok zorlanıyor, okuduğunu anlamıyor.

Afgan ve Iraklı öğrencisi bulunan Ö7 en çok hangi derslerde sorun yaşandığı ile ilgili olarak düşüncelerini *“Bu çocuklar her derste sorun yaşıyorlar; çünkü anlama sıfır. Sözel derslerde özellikle... Matematiğe katılmaya çalışıyorlar, evrensel olduğu için. Ama onda da problemler mesela anlamayınca çözemiyorlar, hatta katılamıyorlar bile derse. Ancak benim şekillerle gösterdiğim şeyleri yapmaya çalışıyorlar”* şeklinde dile getirmiştir.

Öğrencilerden akademik başarısı yüksek olan Özbek öğrenci Y3, araştırmacının okul ya da sınıfta eğitimiyle ilgili yaşadığı sorunların neler olduğu, en çok hangi derste sorun yaşadığı ile ilgili sorusuna, *“Hayat Bilgisi’nde, Türkçe’ de zorlanıyorum, dersi*

anlayamıyorum. Sorular çok uzun.” şeklinde cevap verirken; sınıf öğretmeni tarafından da öğrencinin Matematik, Müzik gibi derslerde başarılı olduğu; ancak Türkçe ve Hayat Bilgisi derslerinde anlamının gerçekleşmediği ifade edilmiştir.

Iraklı ikinci sınıf öğrencisi Y5 ise aynı soruya *“Matematiği seviyorum, çarpma var, bölme, kesirler, işlemler var... Ama Türkçeyi biraz az seviyorum, bir okuma var, etkinlikler var... Anlamıyorum çoğunu.”* cevabını vermiştir.

Benzer şekilde, eğitim-öğretimde yaşanan sorunlar ile ilgili soruya Iraklı dördüncü sınıf öğrencisi Y9 *“Türkçe dersinde işaret ederse öğretmen, anlıyorum. Bütün dersler çok zor, altı ay önce geldik ama Türkçeyi bilmiyorum diye dersleri de anlamıyorum. Ödevleri yapamıyorum. Öğretmene bile soramıyorum.”* şeklinde ifade etmiş, dördüncü sınıf öğrencisi Y11 ise *“Anlamıyorum ki Türkçeyi de dersleri de nasıl sorun yaşamayacağım! Hangi dersin hangi ders olduğunu bile bilmiyorum ben!”* ifadeleri ile yaşadığı sorunun boyutunu göstermiştir.

Ulaşılan görüşlerden hareketle yabancı uyruklu öğrencilerin yaşadıkları ortamın düşünme ve algılama çeşitliliğini, Türkçe'nin yapısını ve anlatım olanaklarını anlayamayan dili öğrenemeyen öğrencilerin, özellikle sözel dersleri anlayamadıkları, evrensel derslere aşina olsalar bile dilin ağırlıklı olduğu tüm derslerde anlama ve muhakeme yapma konularında sorun yaşadıkları ve bu derslerde başarısız oldukları görülmektedir.

Kendini ifade etme ve yorum yapma

Öğrenci ve öğretmenler ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara göre, yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim-öğretiminde kendini ifade etme ve yorum yapma sorunları yaşadıkları görülmüştür. Sınıfında Afgan ve Irak asıllı öğrencileri bulunan Ö5, özellikle Iraklı öğrencisinin anlama sorunundan kaynaklanan, ifade etme problemi hakkındaki görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir:

Iraklı öğrencim Ali, söylediklerimi anlamıyor. Çocuk öğrenme güçlüğü yaşıyor, bir şey söylemek istese ifade edemiyor, tüm bunlara bağlı olarak da ne söylenenlere cevap verebiliyor, zaten pek sınavlara sokmuyoruz da, sınava soksak da nasıl soruları anlayacak da, yorum yapacak, kendini ifade edebilecek, imkansız tabii bunlar.

Dördüncü sınıf öğretmeni Ö10, araştırmacının öğrencilerin eğitim-öğretiminde yaşadıkları sorunların neler olduğu ile ilgili sorusuna şu şekilde yanıt vermiştir:

Sınıf içinde yaşadıkları sorunları değerlendirmek gerekirse, kendilerini ifade edememeleri çok büyük bir sorun. Diyelim ki arkadaşlarıyla sıkıntı yaşıyorlar, onu bana anlatamıyorlar bile. Ya da mesela sözel derslerde çocuklar tamam anlamıyorlar dersi; ama matematik dersinde bir işlem yapılacağı zaman çocuk o işlemi yapsa bile, parmak kaldıramıyor; çünkü konuşamıyor, dolayısıyla da ifade edemiyor ki kendini.

Belirtilen görüşlerden hareketle, Türkçe'nin yapısını ve temel dil becerilerini kazanamayan, kültürel aktarımdan yoksun olan yabancı uyruklu öğrencilerin, dilin işlevlerinden düşünme, değerlendirme ve değer yargılarını edinemedikleri için, kendini ifade etme ve yorum yapma ile ilgili sorun yaşadıkları sonucuna ulaşılmaktadır.

Programın gerisinde kalma

Öğretmenler ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin eğitim-öğretim sürecinde yaşamış oldukları sorunlardan birinin programın gerisinde kalma olduğu belirtilmiştir. Araştırmacının, yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim-öğretim sürecinde ne gibi sorunlar yaşadığı ve en çok yaşanan sorunların neler olduğu ile ilgili sorusuna dördüncü sınıf öğretmeni olarak görev yapan Ö8, program takibinde yaşadığı sorunu, *“Bu çocuklarla programa göre gidemiyoruz. Diğer çocukların da zamanından gidiyor bunlarla ilgilenirsek. Konular programa göre işlenmediğinden, çoğunlukla sınavlara da sokmuyoruz çocukları ne yazık ki.”* şeklinde, diğer öğretmen Ö9 ise *“Dördüncü sınıf öğretmenleri olarak bizim onlara*

Türkçe öğretmek gibi bir şansımız yok; çünkü diğer öğrencilerimizle de ders işlemek, programı takip etmek zorundayız ve belirli bir süremiz, planımız var.” şeklinde ifade etmiştir.

Üçüncü sınıf öğretmeni Ö19 ise Türk öğrencilere programa göre dersler işlenirken, yabancı uyruklu öğrencilerin öğretimi için program olmadığını, dolayısıyla da programa uyulmadığını belirtmiş, konu ile ilgili düşüncelerini şu şekilde özetlemiştir:

Gözle görülür bir sorun var, bu çocuklar Türkçe bilmeden geldiği zaman, hiçbir öğretmenin programa uyması gibi bir şey söz konusu olamaz. Programa uygun gitmek demek; konuların öğrenci tarafından başarı ile algılanıp, bir sonraki konuya geçebilmekse, okula birinci sınıftan başlamayan hiçbir çocukla programa uygun gitmek söz konusu olmuyor. Onlar bize bakıyor, biz onlara... Vicdanen rahat değilim ama çoğunluk için bu şekilde yapmamız gerekiyor.

Ulaşılan görüşler sonucunda Türk eğitim sisteminde yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimlerine yönelik bir politika bulunmadığı için, Türk öğrenciler ile birlikte öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimlerinin programa göre yürütülemediği görülmektedir.

Akademik başarısızlık

Öğrenci ve öğretmenler ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara göre, yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim-öğretim sürecinde yaşadıkları sorunlardan birinin de öğrencilerin çoğunlukla derslerde düşük akademik başarıya sahip olduğudur. Sınıfından iki yabancı öğrenciden Bulgaristanlı öğrencisinin öğrenme-öğretme sürecinde yaşadığı sorunlar sonucunda çocuğun başarısız olduğunu ifade eden sınıf öğretmeni Ö2, konu hakkındaki düşüncelerini şu şekilde açıklamıştır:

Bulgaristanlı çocuk öğrenme gücü yaşıyor. Okuma yazmaya başladık; fakat akademik başarı olarak çok düşük bir çocuk. Sadece okuma yazma öğrendi, heceleyerek okuyor, şu anda bana göre çok kötü, sınıftaki en kötü çocuk hatta diyebilirim. Yıl sonu geldi, daha çocuk heceleyerek okumaya, yamuk yumuk yazmaya çalışıyor.

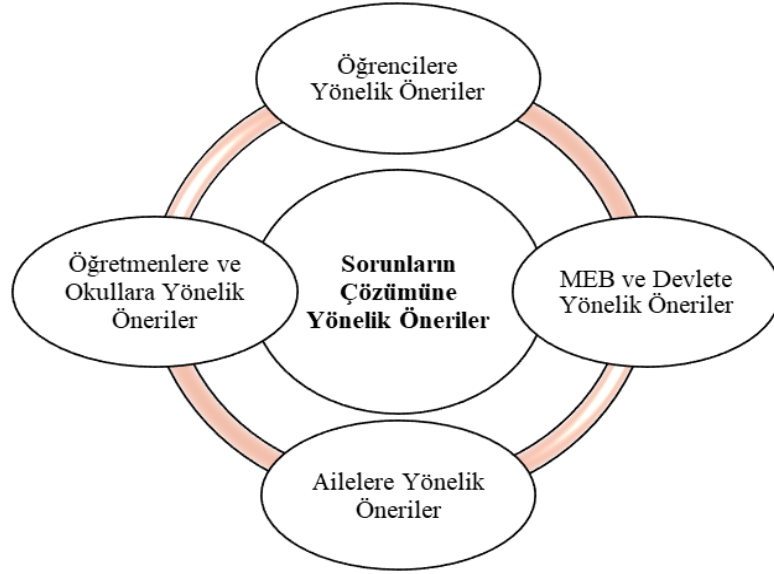
İki Iraklı öğrencisinin başarı durumlarını değerlendirirken ikinci sınıf öğretmeni Ö4 de düşüncelerine şu şekilde yer vermiştir:

Iraklı erkek öğrencim ikinci dönem geldi, ben birinci dönem okuma-yazmanın en önemli kısmını bitirmiştım. O, bir şey anlamadı, ben de onun anlamasına yönelik bir şey yapamadım. Çocuk özellikle okuma-yazma olmak üzere tüm derslerde çok başarısız. Sınıftaki akranlarıyla hiç karşılaştırılmaz bile. Çocuğun akademik başarısı da matematik dersi haricinde hiç yok diyebilirim.

Iraklı öğrencisinin sınıfa üçüncü sınıftaki eğitimin bitmesine bir ay kala okula başladığını, bu yüzden dil bilmeyen çocukta da haliyle bir öğrenme gerçekleşmeyeceğini ve bu çocuktan başarı beklenmesinin yanlış olacağını düşünen öğretmen Ö12, *“Iraklı öğrencim Ömer, okula bir ay önce geldi ve öğrenme gerçekleşmediği için akademik başarı da hiç yok. Hiçbir şekilde Türkçe anlamıyor, iletişim kuramıyor ki dersleri anlamasını da bekleyemem, hele başarılı olmasını hiç.”* şeklinde düşüncelerini anlatırken, geçen sene sınıftaki Iraklı öğrencisi ile sınıfta yaptıkları etkinlikleri ve başarı durumuna vurgu yapan Ö15 ise *“Iraklı öğrencim ile hiçbir ders yapamadık, sadece resim yaptırдыm.”* yorumlarında bulunmuştur.

İfade edilen görüşlerden hareketle öğretmenini, arkadaşlarını ve çevresindekileri anlayamayan, iletişim kuramayan, dil becerileri gelişemeyen yabancı uyruklu öğrencilerin, kendi duygu ve düşüncelerini, bilgi birikimlerini paylaşamadıkları, eğitim-öğretimde programın gerisinde kaldıkları ve bu bağlamda akranlarına nazaran daha düşük bir akademik başarıya sahip oldukları ya da çoğunlukla başarısız oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Sorunların Çözümüne Yönelik Öneriler İle İlgili Bulgular



Şekil 2. Sorunların çözümüne yönelik sınıf öğretmenlerinin ve yabancı uyruklu öğrencilerin önerileri ile ilgili bulgular

Şekil 2’de görüldüğü üzere öğrenci ve öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim öğretim sürecinde yaşadıkları sorunlara yönelik olarak görmüş olduğu eksiklikler ya da düzeltilmesi gerektiğini düşündüğü konularla ilgili önerileri, “*Öğrencilere Yönelik*”, “*Öğretmenler ve Okullara Yönelik*”, “*Ailelere Yönelik*”, “*Devlet ve MEB’e Yönelik*” öneriler olarak belirlenmiş ve aşağıdaki biçimiyle alt temalara ayrılmıştır.

Öğrencilere yönelik öneriler

Yabancı uyruklu öğrencilerin yaşadıkları sorunların çözümüne yönelik olarak öğretmenler “*Dil Düzeylerine Göre Okula Başlama*”, “*Dönem Başında Eğitime Dâhil Olma*”, “*Türkçe Eğitim Kurslarına Katılım*” önerilerinde bulunmuşlardır. Elde edilen bulgular, aşağıda ayrıntılı biçimde ele alınmıştır.

Dil düzeylerine göre okula başlama

Öğretmenler ile gerçekleştirilen görüşmeler kapsamında, birinci sınıf öğretmeni Ö2, yabancı uyruklu öğrencilerin büyük çoğunluğunun Türkçe bilmeden okula başladıkları için büyük sorun yaşadığını ve bu çocukların dil seviyelerine göre okula başlatılması gerektiği ile ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Keşke düzey belirleme sınavı olsa, bu çocuk altı yaşını bitirmiş, bizim okulun anaokulundan başlatılsaydı, onu da söyledim anneye hem çok geç geldiniz hem Türkçe sorunlarınız var, bir yaş geriden gitsin diye. Anaokulunda kurallarımızı öğrenir, okuma yazmaya hazırlık alırdı. Bu çocuk bir yıl geriden başlatılmalıydı. Diğer kademelerdeki çocuklar da düzeyleri belirlemeden, okula başlatılmamalı.

Öğrencilerin belirli bir program dâhilinde dil öğrenecekleri dikkate alınıp, öğrencilerin daha önceden Türkçeyi bilme düzeyleri öğrenilmeden yeni bilgilerin verilmemesi gerektiğini savunan dördüncü sınıf öğretmeni Ö7, görüşlerini “*Öğrenciler yaş gruplarına ya da düzeylerine göre toplanmalılar. Seviye tespit sınavına girmeli öğrenciler, devlet yapmıyor bunu, en azından aileler ve çocuklar kendileri açısından ya kursa yazılmalı ya da birinci sınıfta filan biraz okuma-yazma dersi görüp o şekilde seviyesine göre okula gelmeli.*” şeklinde aktarırken; dördüncü sınıf öğretmeni Ö9, öğrencilerin bu durumlarına yönelik olarak, “*Bunları direk alıp, üçüncü, dördüncü sınıfa vermemeleri için Okul Müdürü’ müze ve Milli Eğitim Müdürlüğü’ne isteklerimizi bildirdik. Çocuklara, birinci sınıf eğitimi, okuma-yazma ve Türkçe dersleri verilmesini istiyoruz. En azından birinci dönemi böyle geçirdikten sonra, düzeylerine göre sınıflarının ayrılmasını istiyoruz ve bunun çözüm olabileceğine inanıyoruz.*” ifadelerini kullanmıştır.

Elde edilen bulgular sonucunda, yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim-öğretimlerinde yaşadıkları sorunların çözülmesinde, öğrencilerin eğitime başlamadan önce Türkçe öğrenmeleri gerektiği, öğrencilere yönelik bir düzey belirleme sınavının uygulanması

gerektiği ve öğrencilerin bu sınava göre okula başlamalarının gerektiği ile ilgili önerilerde bulunulmuştur.

Dönem başında eğitime dâhil olma

Sorunların çözümüne yönelik önerileri ile ilgili soruya, öğretmenlerden Ö5, yabancı uyruklu öğrencilerin yaşadığı sorunlardan en önemlisinin, çocukların dönem başında eğitime dahil olmamalarından kaynaklandığını düşünmekte ve çocukların eğitime dönem başında dahil olmaları gerektiği konusundaki düşüncelerini “*Birinci sınıfın başında aldığım Iraklı öğrencim var, onunla yine biraz ilerleme gösterdik, ama bir çocuğum tam okuma-yazma çalışmalarını bitirdik, ikinci dönem geldi, onunla bir buçuk yıldır beraberiz ama pek verim alamıyoruz.*” şeklinde dile getirmiştir.

Elde edilen sonuçlardan hareketle, sorunlardan en önemlilerinden birinin öğrencilerin devam eden bir eğitim döneminde okula başlamaları olduğu görülmüştür. Bu bağlamda öğretmenlerin, öğrenciler ile ilgili öneriler kapsamında öğrencilerin dönem başında eğitime dâhil olmalarını önerdikleri görülmüştür.

Türkçe eğitim kurslarına katılım

Yabancı uyruklu çocukların yaşadıkları Türkçe sorunu ve kültürel uyumsuzluğun giderilmesi için Türkçe eğitim kurslarına katılmalarını öneren dördüncü sınıf öğretmeni Ö1, görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir:

Türkçe kursa gidiyordum öğrencim galiba, Türkçe eğitimi alması gerekiyor bu yabancı uyruklu çocukların buraya gelir gelmez, devletin alması gerekiyor. Onlar için kurslar açılarak gelenek-göreneklerimiz, başka şeylerimiz tanıtılabilir, Türkler böyle yapar, şöyle yapar, şu olabilir, bu olabilir, şöyle davranılır; çünkü onların gelenekleri ile bizim geleneklerimiz farklı tamamen. Türkçe eğitimi verilebilir bu çocuklara. Sanırım isteğe bağlı Halk Eğitim’de ya da özel derslerle

sağlanıyor, öğrenciler de bir çaresini bulup kurslara yazılmalılar, Türkçe öğrenmeden okula gelmemeliler, diye düşünüyorum.

Benzer şekilde Ö17 de öğrencilere yönelik önerilerini “*Çok fazla dilsel sorun yaşıyoruz. Çocukların öncelikle bir Türkçe eğitimine tabii olmaları gerekir. Ülkemizde onlara yönelik kurslar olmasa bir şekilde eğitim sistemimize gelmeden önce Türkçe eğitim kurslarına katılmalılar diye düşünüyorum.*” şeklinde dile getirmiştir.

Ulaşılan bu bulgulara göre, öğrencilerin sorun yaşamalarını engellemek amacıyla, öğrencilerin Türkçe öğrenmelerinin gerektiği, bunun için de Türkçe eğitim kurslarına katılımın sağlanmasının önerildiği görülmüştür.

Öğretmenlere ve okullara yönelik öneriler

Öğretmenlerin yaşanan sorunların çözümü için okullar ve öğretmenlere “*Yabancı Uyruklu Öğrenciler İçin Ayrı Sınıflar Açma*”, “*Öğrenciler ve Ailelerle İletişim Kurma*”, “*Öğrencilere İlgi Gösterme ve Uygun Sınıf Ortamı Sağlama*”, “*Uygun Öğretim Yöntem ve Teknikleri Kullanma*”, “*İlk Okuma-yazma Çalışmaları*”, “*Öğrencilerin Sınıf Tarafından Kabul edilmesini Sağlama*”, “*Türkçe Kurslar ve Etütler Düzenleme*”, “*Öğrencilere Kırtasiye ve Kıyafet Yardımı Yapma*”, “*Gelenek-Göreneklere Uyum ve Aile Eğitimi*” önerilerini getirdikleri tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular, aşağıda ayrıntılı biçimde ele alınmıştır.

Yabancı uyruklu öğrenciler için ayrı sınıflar açma

Araştırmacının yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim-öğretiminde yaşadığı sorunların çözümlerine yönelik olarak ne gibi önerileri olduğu sorulan dördüncü sınıf öğretmeni Ö8 görüşlerini, “*Valla bunlar için ayrı sınıflar açılın istiyoruz. Bu öğrenciler kalacaksa okuma-yazma öğretilsin, bizim ayrıca zamanımız olmuyor. Milli Eğitim, bu çocukları dağıtmamalı ve*

onlar için uygun materyallerin, programların, sınıf ortamının olduğu sınıflar açılıp, sağlanmasını istiyoruz.” şeklinde ifade etmiştir.

Türk ve yabancı öğrencilerin bir arada olduğu karma bir eğitimin yarattığı sorunların giderilmesi için okulların, öğrencileri kaydederken onlar için seviyelerine uygun sınıflar açması gerektiğini ifade eden üçüncü sınıf öğretmeni Ö20 ise, bu durum ile ilgili olarak okullara önerisini; *“Okullar, bu çocukları dağıtmamalı ve onlar için uygun materyallerin, programların, sınıf ortamının olduğu sınıflar açılmalı. Çocuklar yaşa göre değil; düzeyine göre bir sınıfta toplanmalı.”* şeklinde dile getirmiştir.

Elde edilen görüşlerden hareketle, yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimlerinde sorun yaşamalarını engellemek, var olan sorunların çözümüne yönelik öneriler getirmek amacıyla, okulların yabancı uyruklu öğrencilerin seviyelerine göre ayrı sınıflar düzenlemesi gerektiği önerilmiştir.

Öğrenciler ve ailelerle iletişim kurma

Görüşmelerden elde edilen veriler doğrultusunda, öğretmenlere yönelik önerilerden birinin de yabancı uyruklu öğrenci ve aileleri ile iletişim kurma olduğu tespit edilmiştir. Türkçe bilmeyen aileler ile iletişim kurmanın zor olduğunu düşünen, dördüncü sınıf öğretmeni Ö7, çözüm önerilerine yönelik olarak şu ifadeleri kullanmış, meslektaşlarına şu önerilerde bulunmuştur:

Öğretmenler olarak aileler, ailelerin ekonomik durumları, gelirleri ve çocuklar hakkında daha iyi bilgilendirilmeliyiz. Onların dillerini bilmesek de tercüman ile ya da hiç olmadı dillerine göre Google Translate den çeviri yapıp notlar gönderebiliriz, yarım yamalak da olsa belki kendimizi ifade edebiliriz. Ben okuldaki Arapça bilen öğretmenden not yolluyorum mesela, sorunları çözmek için faydalı diye düşünüyorum.

Elde edilen verilere göre, öğrenci ve ailelerin iletişim sorunu yaşadığı ve bu sorunun öğrencilerin eğitim-öğretim sürecinde oldukça önemli olduğu görülmüş, öğretmenlerin bu sorunu gidermeleri için öğrenci ve aileleri ile iletişim kurmaları gerektiği belirtilmiştir.

Öğrencilere ilgi gösterme ve uygun sınıf ortamı sağlama

Görüşmelerden toplanan verilere göre öğretmenlere getirilen önerilerden birinin de öğrencilere ilgi gösterme ve onlara uygun sınıf ortamı oluşturma olduğu görülmüştür. Dördüncü sınıf öğretmeni Ö1, araştırmacının yabancı uyruklu öğrencilerin sorunlarının çözümüne yönelik ne gibi uygulamalarda buldukları ve sorunların çözüm önerileri olarak düşüncelerini şu şekilde dile getirmiştir:

Okul kıyafetlerini ve kitaplarını verdi. Ben de kaynak konusunda yardımcı oluyorum. Buraya gideceksin, bunlardan yararlanacaksın, Dolabımıza bir bak, işine yarar bir şey varsa oraya da bak, Arkadaşlarıyla anlaş, birbirinizin evine gidin diye. Promosyon kitaplardan filan veriyorum. Bu öğrencilere sabırlı olmak lazım, özellikle 1. Sınıftaki durumuna bakılıp ön yargıyla yaklaşmamak gerekiyor. 2 yıl içinde ciddi aşama kaydedebiliyorlar. Onların kendilerini rahat hissedecek ve ihtiyaçlarını giderecek bir sınıf ortamı oluşturmak gerekiyor. Çocuklar kendilerini dışlanmış hissetmesin diye de iletişim sağlanmasa bile en azından bir başlarını okşamak, ilgi göstermek gerekiyor.

Benzer şekilde Ö14 *“Bu çocuklar zaten konuşamadıkları için pek çok konuda sorun yaşıyor, öteleniyor. Dilsiz gibi sınıfın bir köşesinde oturuyorlar. Öğretmenler olarak onlara ilgi göstermek her şeyden önce insanlık görevimiz. Çocukların bazıları çok büyük sarsıntı yaşayarak buraya gelmişler. Onların da sınıfta bir nebze rahat edeceği ortamlar oluşturulmalı.”* şeklinde önerilerde bulunmuştur.

Ulaşılan veriler sonucunda, öğrencilerin eğitimlerinde karşılaştığı sorunların giderilmesi için öğretmenlerin gerekli hassasiyeti göstermeleri ve yabancı uyruklu öğrencilere

daha fazla ilgi gösterilmesi, onların sınıf ortamında daha rahat edebileceği ortamların sağlanmasının gerektiği belirtilmiştir.

Uygun öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma

Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim-öğretimlerinde yaşadıkları sorunların çözümünde bir yol olarak öğretmenlerin yapması gerekenlerden birinin öğrencilere uygun öğretim teknik ve metotları kullanması olduğu belirlenmiştir. Bu konu ile ilgili olarak öğretmenlerden Ö4, kendi uygulamalarını ve meslektaşlarına önerilerini şu şekilde ifade etmiştir:

Okuma-yazma öğretmek için başında durmam gerekiyordu; ama onu da programın ilerleyişi açısından yapamadım. Okulumuzda projeksiyon ve İnternet ve sesli ve görsel şeyler kullandığımız için çocuk da görerek anlayama çalıştı, sene sonunda da dersler hafifleyince ben onunla tek ilgilendim, harfleri nasıl birbirine bağlayacağını gösterdim. Bakıyorum, pek çok öğretmen resim yaptırıp geçiriyor bu çocukları, onlara uygun öğretim yöntemleri kullanılması başarıyı da getirir diye düşünüyorum

Araştırmacının yaşanan eğitim sorunlarının çözümü için ne tür uygulamalar yapıldığı ve meslektaşlarına hangi önerilerde bulunacağı ile ilgili sorusuna öğretmenlerden Ö11 “*Öğretmenler yabancı uyruklu öğrencilere göre bir teknik kullanmalı, bireysel farklılıklar önemli diyoruz, bu çocukların dili, kültürü her şeyi ayrı, onlara uygun bir şekilde öğretim gerçekleştirmeliyiz.*” ifadesini kullanmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, yaşanan sorunların çözümüne yönelik olarak, öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verebilecek öğretim yöntem ve teknikleri uygulaması gerektiğini önerdikleri tespit edilmiştir.

İlk okuma- yazma çalışmaları

Öğretmenlere yönelik önerilerden bir tanesinin de öğrencilere ilk okuma-yazma çalışmaları yaptırma olduğu belirlenmiştir. Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe eğitim görebilmeleri ve derslerde sorun yaşamamaları için ilk okuma-yazma dersleri ve çalışmalarının önemli olduğunu düşünen ikinci sınıf öğretmeni Ö5, önerilerini şu şekilde aktarmıştır:

Bu çocuklar, temelden dilbilgisinden, gramerden başlatılmalı. Bunun için de I. sınıf eğitimimiz uygun, ilk okuma- yazma derslerimiz Türkçeyi en iyi şekilde öğretecek ders diye düşünüyorum. Çocuklar alfabeyi, sesleri, kelimeleri öğrenecek. Tamamen Türkçeye hakim olamazlar belki yine ama yazı dilini, okumayı daha iyi öğrenirler. Konuşuyoruz diğer öğretmenler ile adını soyadını bile yazamayan öğrenciler varmış, bunu önlemiş oluruz hiç olmazsa, İlk okuma-yazma çalışması sağlanmalı diye düşünüyorum.

Aynı şekilde dördüncü sınıf öğretmeni Ö8 önerilerini “*Okulda gözlemlediğim kadarıyla özellikle küçük yaşta yani birinci sınıfta okula başlayan öğrenciler dilimizi daha çabuk öğreniyorlar. Bunu birinci sınıfta verilen ses çalışmaları, ilk okuma-yazma çalışmalarına bağlıyorum. Öğrenci eğer bu çalışmaları yaparsa kesinlikle dile karşı daha ilımlı oluyor ve dili öğreniyor. Öğretmenler zamanları olmasa dahi ev ödevleri ile ilk okuma-yazmayı desteklemeliler.*” şeklinde ifade etmiştir.

Elde edilen bulgulara göre, resmi dil Türkçe ile eğitimin sağlanması için öncelikle dil bilmeyen öğrencilere, ilk okuma-yazma dersleri ile Türkçe öğretilmesi ve gerekli çalışmaların yapılması gerektiği belirtilmiştir.

Öğrencilerin sınıf tarafından kabullenilmesini sağlama

Öğretmenlere yönelik önerilerden birinin de yabancı uyruklu öğrencilerin sınıf arkadaşları tarafından kabullenilmesini sağlayacak etkinlikler ve düzenlemeler yapılması

olduğu görülmüştür. Yabancı uyruklu öğrencilerin gelişim, koruma ve katılım haklarının sağlanmasında herhangi bir ayrımcılık yapılmaması, çocukların dış görünüşleri, dil ve kültürel farklılıklarından dolayı sınıf tarafından dışlanmaması için kendi uygulamalarını anlatan ikinci sınıf öğretmeni Ö14, meslektaşlarına şu önerilerde bulunmuştur:

Ten rengi ve büyük olmasından dolayı sorun yaşamamak için diğer çocuklara, o yokken onun da bu sınıfın, ülkenin bireyi olduğunu anlattım. Gezilere, etkinliklere katılırken ben karşılamaya çalışıyorum, ona hissettirmiyoruz. Biz de eğitimciler olarak, bu çocukları dışlamamalı, diğer çocuklar ile kaynaşmalarını sağlamalıyız. Biz eğitimciler olarak, onlara bu eğitimi sağlamalıyız ki dünyaya Türkiye’ de de böyle bir eğitim olduğunu ispat edelim.

Ulaşılan verilerden hareketle, yeni bir ülkeye, çevreye ve okula uyum sağlamada zorlanan, dış görünümü nedeniyle sorun yaşayan öğrencilerin bu sorunlarını gidermek ve onları da kazanmak için öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencileri, sınıf tarafından kabullenmesini sağlaması gerektiği ifade edilmiştir.

Türkçe kurslar ve etütler düzenleme

Öğrencilerin eğitimlerinde sorun yaşamasının engellenmesinde öğretmenlerin meslektaşlarına getirdiği önerilerden birinin de öğrenciler için Türkçe kurs ve etüt düzenleme olduğu ifade edilmiştir. Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenmeleri ve eğitim sistemine dâhil olmadan önce Türkçe eğitim görmeleri gerektiğini düşünen üçüncü sınıf öğretmeni Ö12, bu konu ile ilgili önerilerini şu şekilde belirtmiştir:

Ders saatleri dışında bir sürede bunlara yarım saat, bir saat Türkçe öğretilmeli, dinleme, dinlediğini anlama, kısa cevaplı sorulara cevap verme gibi etkinlikler yapılabilir. Ankara Üniversitesi’nde okurken TÖMER oradaydı, biz de öğrenciyken Iraklılar, İranlılar filan geldiklerinde, onlara Türkçe öğretmeye çalışırdık, oradan benim biraz aşinalığım, yatkınlığım var; ama diğer öğrencilerle bunların eğitimleri çok zor. Özellikle yaz dönemi bu çocukların iyi değerlendirilmeli ki eğitim dönemine iyi başlasınlar.

Araştırmacının yabancı uyruklu öğrencilerin yaşadığı sorunların giderilmesi için ne gibi uygulamalar yapıldığı ile ilgili sorusuna öğrencilerden Afgan asıllı Y16, şu anki okulundan önceki okulunda, duyarlı bir öğretmenin okul dışında gönüllü olarak hem öğrencilere hem de ailelere okul sonrasında Türkçe etütler, Türkçe kurslar düzenlediğini, öğrencinin bu sayede nasıl Türkçe öğrenebildiğini anlatmıştır. Yapılan görüşmeler boyunca sadece bu katılımcı böyle bir uygulama yapıldığını belirtmiş ve araştırmacının gözlemlerine göre çocuğun Türkçeyi kullanımı, Türkçeye hâkimiyeti ve özgüveni oldukça yüksektir. Diğer okullara ve öğretmenlere örnek olan bu tutumun, bu konuda örnek oluşturması açısından Y16 bu konudaki deneyimlerini “*Önceki okulumda hem bize hem de ailemize okuldan sonra Türkçe dersi veriyordu Rıdvan öğretmenimiz. O okulda da yabancı çoktu, öğretmenimiz bunun için yardım etti; ben hiç Türkçe bilmiyordum, orada ders yapıyorduk, babam hariç hepimiz gittik, Türkçenin yarısını orada, yarısını da okulda öğrendim.*” şeklinde ifade etmiştir.

Elde edilen bulgulara göre, en büyük sorunlardan biri olarak ifade edilen dil bilmeden eğitime dâhil olmanın yarattığı sorunların çözümü için okulların Türkçe kurslar düzenlemesi ya da derslerden sonra ek dersler verilmesinin gerektiği önerilmiştir.

Öğrencilere kırtasiye ve kıyafet yardımı yapma

Araştırmacının yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim-öğretim sürecinde yaşadıkları sorunların çözümüne yönelik hangi uygulamalarda bulunduğu ile ilgili sorusunu dördüncü sınıf öğretmeni Ö1 şu şekilde yanıtlamış, okullara ve öğretmenlere şu önerilerde bulunmuştur:

Maddi sorun çekiyor bu insanlar, öğrenciler... Pek çok açıdan yetersiz kalıyorlar. Öğrencilerin okula yönelik hiçbir materyali, kıyafeti ve hatta beslenme alacak parası yok. Okulumuz, Nijeryalı öğrenciye kırtasiye malzemeleri verdi, kıyafetini verdi, ben de promosyon gelen kaynak kitaplardan verdim, zaten ödevlerini bir şekilde ihmal etmiyor, yapıyor, çalışkan bir

öğrenci olduğu için, o şekilde yardımcı olmaya çalışıyoruz. Okul, üzerine düşeni yapıyor, kıyafetini verdi, kırtasiye malzemelerini verdi, yeri geldiğinde mont, ayakkabı yardımları yapıyor, ben de kitap konusunda desteklemeye çalışıyorum, böyle hallediyoruz. Bizim okulumuzda yabancı uyruklu öğrenciler toplansa beş, altı tane, bu yüzden yardım edebiliyoruz.

Elde edilen bulgulara göre, ekonomik durumu kötü olan öğrencilerin, ders materyallerine ulaşmalarındaki sorunları gidermek için okulların gerekli hassasiyeti gösterip, öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda okul kıyafeti ve ders araç-gereç yardımı yapmasının gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Gelenek-göreneklere uyum ve aile eğitimi

Toplanan veriler sonucunda öğretmenlere yönelik bir diğer önerinin de öğrenci ve ailelerin Türk gelenek ve göreneklerine uyum sağlamaları açısından eğitim verilmesi olduğu belirlenmiştir. Yabancı uyruklu öğrenciler ve aileleri için Türk kültürünün tanıtılması ve ailelerin de eğitilmesinin gerektiğini düşünen üçüncü sınıf öğretmeni Ö18, kendi uygulamalarından Türk- Arap kültürünün tanıtılması, ailelerin kaynaşması için düzenlediği projeye şu şekilde yer vermiş ve bu konu ile ilgili önerilerini şu şekilde aktarmıştır:

Türk veliler çocuklarının bu çocuklarla arkadaşlık etmesini istemedikleri için onlar da bilinçlendirilmeliler, veliler arası kaynaşma sağlanmalı. Asıl branşım Rehberlik olduğu için velilerin ve çocukların bu çocukları kabullenmesi için çabalıyorum. Bir proje hazırladık, velileri de öğrenme- öğretme sürecine dâhil etmek için: “Arap Yemekleri” hakkında. Bu sayede velileri kaynaştırmak ve yabancılara olan önyargıyı kaldırmak istedik. Bu uygulamayla ailelere farklı gelenek- görenek tanıtımlarını göstererek, kaynaşmalarını sağlıyoruz. Türk yemekleri ve Türk kültürü hakkında da bir proje hazırlamayı düşünüyorum.

Elde edilen veriler sonucunda, yaşanan sorunların çözümünde, Türk ailelerin yabancı uyruklu öğrenci ve ailelere daha ılımlı yaklaşabilmesi için aile eğitiminin yapılması ve

etkinlikler düzenlenip farklı kültürlerin yakınlaştırılması gerektiği ile ilgili öneriler geliştirilmiştir.

Ailelere yönelik öneriler

Ailelere yönelik öneriler kapsamında öğretmenlerin “*Türk Kültürünü ve Eğitimini Kabullenme*”, “*Çocuklara İlgil Gösterme*”, “*Öğretmenlerle İletişim Kurma*” ve “*Türkçe Öğretim Kurslarına Katılma*” önerilerinde buldukları belirlenmiştir. Elde edilen bulgular, aşağıda ayrıntılı biçimde ele alınmıştır.

Türk kültürünü ve eğitimi kabullenme

Yapılan görüşmelerden elde edilen verilerden hareketle, öğretmenlerin ailelere yönelik getirdiği önerilerden birinin Türk kültürünü ve eğitimi kabullenme olduğu belirlenmiştir. Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçeye ve Türk kültürüne olan yaklaşımlarının aileleri ile paralellik gösterdiğini düşünen üçüncü sınıf öğretmeni Ö3, ailelere yönelik önerilerini şu şekilde ifade etmiştir:

...Evde kendi dillerini konuşuyorlar, Türkçeyi öğrenmeye çalışmıyorlar. Bizimle iletişim kurmaya da çalışmıyorlar. Gelseler okula, bizden yardım isteseler, nereden Türkçe öğreniriz diye sorsalar... Nasıl olsa başka ülkelere gideceğiz diye, burayı basamak olarak görüyorlar ne Türk dilini ne kültürünü ne de öğretim sistemimizi öğrenmeye çalışmıyorlar, kabullenmiyorlar adeta. Bu da çocukların da ailesi gibi davranmasına neden oluyor, çocuklar da eğitimi kabullenmiyor, akademik başarıları düşük oluyor. Aileler bu konuya hassas davranmalı diye düşünüyorum.

Ulaşılan veriler doğrultusunda, eğitim-öğretim sürecinde yaşanan sorunların ailelere yönelik önerilerinde, ailenin Türk kültürünü ve eğitimini kabullenip, bu doğrultuda çocuğuna rol model olması gerektiği ifade edilmiştir.

Çocuklara ilgi gösterme

Öğretmenlerden elde edilen verilerden hareketle, öğrencilerin eğitim sorunun giderilmesi için ailelere çocuklarına ilgi göstermeleri önerilmiştir. Ailelerin oldukça ilgisiz olduğunu, okula gelmediklerini, öğretmen ile iletişim kurmadığını ve çocuklarının ödevlerine de yardımcı olmadıklarını belirten dördüncü sınıf öğretmeni Ö9, yaşanan soruna ilişkin ailelere şu önerilerde bulunmuştur:

Iraklı öğrencilerimin ailelerinin eğitim düzeyleri çok düşük, çok çok kalabalık bir aile yapıları var, anne-baba oldukça ilgisiz. Aileler ilgili olmalı, benimle sorunlar hakkında, çocuğun durumunu ve şartlarını anlatsaydı, çocuklarını düzenli okula getirseler... Çocuklarda da kural yok zaten, ailenin "bugün ne yaptın, anladığımız kadar ödevlerini yapacağız" demesi lazım. Aileler, çocuklarının arkalarını aramalılar, iletişim kurmasalar bile bir yolunu bulup, bizimle iletişime geçmeliler.

Araştırmadan toplanan veriler sonucunda, yabancı uyruklu velilerin çocuklarının eğitim-öğretimlerinde sorun yaşamaması için, çocuğun ödev ve sorumlukları ile ilgilenmesi, öğretmenler ile gerekli irtibatın kurulması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerle iletişim kurma

Görüşmelerden elde edilen veriler doğrultusunda öğretmenlerin ailelere önerilerinden birinin de ailelerin kendileri ile iletişim kurmaları olduğu tespit edilmiştir. Yabancı uyruklu ailelerin okul, aile ve çevre ilişkilerinde pasif kaldığını, eğitim-öğretim sürecinde öğrenciye yardımcı olmadıklarını belirten üçüncü sınıf öğretmeni Ö18, ailelere iletişim konusunda şu önerilerde bulunmuştur:

Aileler, Türkçe bilmedikleri için bizimle hiç iletişim kuramıyorlar. Çocuklar bariz sorun yaşıyorlar, aile de öğretmenlere yardımcı olsa, Türkçe öğrenseler, internetten, sözlükten bir çaresini bulup ne gibi ihtiyaçları var bana anlatsalar... Genel ihtiyaçlar neler, beklentiler neler aileler bunları bana anlatmalılar, öğrenciler çok devamsız, okula getirseler her gün hem bizi de

sık görürler hem de diğer ailelerle kaynaşırlar; çünkü sosyal hayatları ve çevreleri de çok kısıtlı bu insanların. Veli desteğimiz sağlanmalı, aileler de bizimle iletişim kurmalılar sorunları çözmek için, diye düşünüyorum.

Elde edilen veriler sonucunda, yaşanan sorunların çözümünde, yabancı uyruklu öğrenci ailelerinin, çocuklarının eğitim ihtiyaçlarını dile getirmesi ve sorunların giderilmesi için okul ve öğretmenler ile iletişim kurması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Türkçe öğretim kurslarına katılma

Elde edilen veriler doğrultusunda ailelere yönelik bir diğer önerinin de ailelerin Türkçe öğretim kurslarına katılmaları olduğu belirlenmiştir. Bu konu ile ilgili Ö8 önerilerini *“Dil çok büyük bir sorun. Hatta yaşanan sorunların nerdeyse hepsi dile bağlı diye düşünüyorum. Öğrencilerin sorun yaşamaması, ailelerin çocuklarına yardımcı olabilmesi de yine dile bağlı. Bu yüzden hem öğrenci hem de aileler Türkçe öğrenmeli, kurslara gitmeli.”* şeklinde ifade etmiştir.

Yabancı uyruklu ailelerin öğrencilerin yaşadıkları sorunları dile getirebilmeleri, öğretmenler ile iletişim kurmaları ve sosyal hayata daha iyi adapte olabilmesi için Türkçe kurs görmelerinin gerektiğini belirten üçüncü sınıf öğretmeni Ö20, ailelere şu önerilerde bulunmuştur:

Aileler hem çocuklarını kurslara göndermeliler hem de kendileri Türkçe dil kursuna gitmeliler; çünkü bizimle iletişim kuramıyorlar, çocuklarına yardımcı olamıyorlar. Dil bilmedikleri için özgüvenleri düşük, sosyal açıdan kısıtlı bir ortamda yaşıyorlar, ancak kendi akrabalarıyla bir ortamları var. Keşke bize de kurs verseler, çok zorluk çekiyoruz biz de çocuklarımız da” diyorlar. Benden ders vermeme, Türkçe öğretmemi istiyorlar; ama benim zaten derslerim yoğun, mümkün değil.

Ulaşılan verilere göre, öğrencilerin sorun yaşamalarını engellemek amacıyla, öğrencilerin ve ailelerinin Türkçe öğrenmelerinin gerektiği, bunun için de Türkçe kurslara katılımın sağlanmasının önerildiği görülmüştür.

MEB ve devlete yönelik öneriler

Öğretmen ve öğrenci görüşlerinden hareketle devlet ve MEB ile ilgili önerilerin; “Mülteci ve Göçmen Politikası”, “Maddi Yardım”, “Öğrencilerin Denklığında Standartlar”, “Öğrencileri Dağıtırken Standartlar Getirme”, “Uygun Program ve Materyal”, “Düzey Belirleme Sınavı Yapma”, “Türkçe Eğitim Kursları Düzenleme”, “Okullara Çok dilli Psikolog ve Rehber Öğretmen Atama”, “Depodaki Öğretmenleri Değerlendirme”, “Üniversitelerle İş birliği”, “Çevrenin Bilinçlendirilmesi” olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular, aşağıda ayrıntılı biçimde ele alınmıştır.

Mülteci ve göçmen politikası

Görüşmelerden elde edilen veriler doğrultusunda devlete getirilen önerilerden mülteci ve göçmen politikası oluşturmanın önemine dikkat çekilmiştir. Türkiye'nin yabancı uyruklu insanlar için bir politikası olmadığını, bunun da yaşanan sorunlarda önemli bir etken olduğunu belirten üçüncü sınıf öğretmeni Ö3, bu konu hakkındaki düşüncelerini ve devlete önerilerini şu şekilde anlatmıştır:

Eğer bir ülke, mülteci kabul ediyorsa, öğrencileri oraya buraya dağıtmak yerine, onlara göre bir eğitim sistemi geliştirilip, ilk önce Türkçe öğretilmeli, ülkeye ekonomisi bozuk insanların gelmesinden önce ülkemize bir şeyler katan insanların gelmesinin daha önemli hale getirilmesi lazım... Daha bilinçli, eğitilmiş insanların gelmesi daha iyi olur. Amerika gibi ülkeler, ülkeye kabul edeceği insanlar için ne kadar çok özellik istiyor, üniversiteler Toefl belgesi, referans mektubu filan istiyor, pek çok ülke böyle... Biz neden ülkemiz açısından böyle politikalar

uygulamıyoruz! Ciddi bir politika eksikliği var, bu da eğitime yansıyor. Son yıllarda bu çocuklar, bu yabancı insanlar iyice arttı, devlet bir politika oluşturmalı acilen diye düşünüyorum.

Elde edilen veriler sonucunda, yaşanan sorunların çözümü için devletin bir göçmen politikası oluşturması gerektiği, bu politika kapsamında MEB ile gerekli iş birliğinin yapılıp, yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimleri için düzenlemelerin yapılması gerektiği ifade edilmiştir.

Maddi yardım

Görüşlerden elde edilen bir diğer önerinin ise devletin yabancı uyruklu öğrenci ve ailelere maddi yardım sağlaması olduğu tespit edilmiştir. Deneyimli ve duyarlı bir öğretmen olduğu gözlemlenen ikinci sınıf öğretmeni Ö14, yabancı uyruklu öğrenciler ve ailelere yapılması gereken maddi yardımları belirtirken, devlete yönelik önerilerini “*Devlet aile ve öğrencileri madem ülkeye kabul ediyorsa, onların ülkemizin her koşulundan faydalanması ve insanca yaşamasını sağlaması gerekli diye düşünüyorum.*” şeklinde ifade etmiştir.

Elde edilen bulgular kapsamında, devletin yabancı uyruklu öğrenciler ve ailelerin hayatlarını sürdürebilmeleri ve öğrencilerin eğitim masrafları için gerekli maddi yardımları sağlamanın gerektiği vurgulanmaktadır.

Denklik konusunda standartlar

Elde edilen verilerden hareketle, öğrencilerin yaşadığı sorunların çözümüne yönelik öğretmen görüşlerinden birinin de devletin bu öğrencilerin denkliklerinde standartlar getirmesi olduğu ifade edilmiştir. Yabancı uyruklu öğrencilerin, Türkiye’de eğitime başlarken öğrencinin denkliği konusunda belirli bir sistem ya da yasa olmadığı için öğrencilerin sorun yaşadığını belirten ikinci sınıf öğretmeni Ö13, MEB ve devlete önerilerini ve tespitlerini şu şekilde aktarmıştır:

Bu çocuklar direk alıp, üçüncü, dördüncü sınıfa vermemeleri için Okul Müdürü'müze ve Milli Eğitim Müdürlüğü'ne isteklerimizi bildirdik. Birinci sınıf eğitimi, okuma- yazma ve Türkçe dersleri verilmesini istiyoruz. En azından birinci dönemi böyle geçirdikten sonra, düzeylerine göre sınıflarının ayrılmasını istiyoruz ve bunun çözüm olabileceğine inanıyoruz. Devletimiz de denklik verirken bu çocuklara biraz daha “şeffaf” olmalı ve belirli standartları yerine getirmeli diye düşünüyorum.

Araştırmanın bulgularına göre, öğrencilerin ihtiyaçlarına göre eğitim alabilmesi ve olası yaşanılabilir sorunların giderilmesi için devlet ve MEB'in öğrencilere vereceği denklikte standartlar getirmesi ve bu doğrultuda öğrencilerin okullara kaydının yapılması gerektiği önerilmiştir.

Öğrencileri dağıtırken standartlar getirme

Görüşlerden elde edilen bir diğer önerinin ise devletin yabancı uyruklu öğrencileri okullara dağıtırken standartlar getirmesi olduğu tespit edilmiştir. Yabancı uyruklu öğrencilerin hep aynı okullara çok fazla sayıda dağıtılmasından kaynaklanan sorunlar olduğunu belirten ve bu bahsedilen okullarda uzun süredir görev yapan ikinci sınıf öğretmeni Ö4, yaşanan sorun ile ilgili olarak MEB'e şu önerilerde bulunmuştur:

En büyük sıkıntı bu öğrencilerin Eskişehir'de hep aynı okulda toplanmaları... Bu çocuklar, temelden başlatılacak, yaşa bakmadan birinci sınıfa alacaksın onları, okuma-yazmayı öğrenecek, ancak öyle üst sınıflara vereceksin. Bizim okulumuzda elli, altmış tane yabancı uyruklu var.... Pasaport dairesi, Emniyet vb. yabancı uyruklu insanların ihtiyaçlarına yönelik kurumlar bu mahalle içinde yer alıyor diye sanırım hep bizim okullara öğrenciler veriliyor. Çok zorlanıyoruz böyle olunca da, karmaşık bir okul ortamı oluyor. Öğrenciler açısından daha iyi bir eğitim verilebilmesi ve öğretmenlerin bu sorunlara maruz kalmamaları için MEB bu öğrencileri hep aynı okullara vermemeli diye düşünüyorum.

Elde edilen verilere göre, yabancı uyruklu öğrencilerin belirli okullara yığılmaması ya da bu öğrenciler için ayrı okulların belirlenmesi ve öğrencilerin okullara dağıtımında sistematik bir düzenleme yapılması önerilmektedir.

Uygun program ve materyal

Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim-öğretim sürecinde öğrencilerin seviyelerine göre uygun program ve materyal kullanılmamasının sorun yarattığını belirten üçüncü sınıf öğretmeni Ö18 bu konu ile ilgili olarak yaşanan sorunları ve önerileri şu şekilde belirtmiştir:

Yabancı uyrukluların ihtiyacına yönelik bir kitap bile kullanamıyoruz. Sadece defter, kalem, hikâye kitabı gibi materyallerimiz var. Ben Türk öğrencilerim ile üçüncü sınıfın programına göre eğitime devam ediyorum, bu çocuklar için programımızı uygun görmüyorum; çünkü çocuklar hiç Türkçe bilmiyorlar ve program onları yok sayan bir şekilde oluşturulmuş. Bu çocukların varlığı göz önünde bulundurulmalı ve onlar için program oluşturulmalı ve kitapları onlara uygun olmalı.

Yukarıda ifade edilen görüşler sonucunda, öğrencilerin eğitimlerinde yaşadıkları sorunların çözüm önerilerinde, devletin bu öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun bir öğretim programı oluşturması ve öğrenci seviyelerine göre ders kitapları hazırlanması gerektiği önerilmektedir.

Düzyer belirleme sınavı yapma

Öğretmenlerden elde edilen görüşler doğrultusunda, devlete yönelik önerilerden birinin öğrencilere düzyer belirleme sınavı yapma olduğu ifade edilmiştir. Sınıfında bir Bulgaristanlı öğrencisi bulunan ve çocuğun sınıfa dönem sonunda gelmesi ile birlikte uygun bir düzyere göre eğitime başlamadığını ve sorunlara neden olduğunu belirten birinci sınıf

öğretmeni Ö2, devlete ve MEB'e öğrencilere seviye tespit sınavı uygulamaları ile ilgili olarak şu önerilerde bulunmuştur:

Keşke düzey belirleme sınavı olsa, bu çocuk 6 yaşını bitirmiş, bizim okulun anaokulundan başlatılsaydı, onu da söyledim anneye, "hem çok geç geldiniz hem Türkçe sorunlarımız var ", 1 yaş geriden gitsin diye. Anaokulunda kurallarımızı öğrenir, okuma yazmaya hazırlık alırdı. Ama okul idaresi " I. sınıftan başlatacağız." dedi. Bizim eğitim sistemimizle aynı değil, I yıl geriden başlatılmalıydı. Dil bilmedikleri için konuları birlikte işleme fırsatımız olmadı. Bu çocuklar, düzey belirleme sınavları ile eğitim ortamına katılsalar hiçbir sorun olmazdı.

Elde edilen veriler sonucunda, yaşanan sorunların çözümünde, devletin ve MEB'in hiç Türkçe bilmeyen ve az bilen öğrencilerin belirlemesi, öğrencilerin seviyelerine göre denklik vermesi, okula başlatması gerektiği önerilmektedir.

Türkçe eğitim kursları düzenleme

Görüşlerden elde edilen bir diğer önerinin ise devletin yabancı uyruklu öğrenci ve ailelere Türkçe kursları düzenlemesi olduğu ifade edilmiştir. Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenmeleri ve sorunların giderilmesi için devletin ve MEB'in Türkçe kurslar düzenlemesi gerektiğini düşünen üçüncü sınıf öğretmeni Ö12, şu önerilerde bulunmuştur:

Devlet mi MEB mi bilmiyorum ama birisi bu yabancı uyruklu insanların Türkçe sorunu için bir uygulama yapmalı. Çünkü ara sınıflara veriyorlar çocukları, öğretmen programı mı öğretsin bu öğrencilerle mi ilgilensin, mümkün değil. Ben diyorum ki saat 15:00'ten sonra mesela aile bu çocukları, dil öğreten belirlenen merkezdeki bir okula götürse, devlet bunu planlayabilir, çok da zor bir iş değil bence. Hem aile hem çocuklar için Türkçe kurslar düzenlese... Eskişehir gibi küçük bir yerde bir, iki okulda yapılabilir bu proje... Din Kültürü öğretmenleri, Arapça bilen öğretmenler görevlendirilerek, Türkçe öğretimini gerçekleştirecek kurslar düzenlenmeli.

Elde edilen veriler sonucunda, öğrencilerin ve ailelerinin yaşadığı sorunların giderilmesi için yabancı uyruklu öğrencilere ve ailelerine yönelik Türkçe kurslar düzenlenmesi gerektiği önerilmektedir

Okullara çok dilli psikolog ve rehber öğretmen atama

Elde edilen verilerde öğretmenlerin çözüm önerilerinden birinin ise okullara çok dilli psikolog ve rehber öğretmen atama olduğu görülmüştür. Bu konu ile ilgili araştırmacının sorunların çözümüne yönelik önerileriyle ilgili soruları kapsamında dördüncü sınıf öğretmeni Ö10 görüşlerini ve önerilerini şu şekilde dile getirmiştir:

Bir kere bu çocukların başka bir okulda eğitim görmesi gerekiyor yani bu okullarda değil de başka bir öğretmen gözetiminde, uzman bir öğretmenle eğitim verecek öğretmenlere ihtiyaç var. Okul içinde bu öğrenciler ayrı bir sınıfa toplanabilir. Bunlarla birebir ilgilenmek gerekiyor ya da hem Arapça hem de Türkçe bilen birinin bunlara özel ders vermesi gerekiyor. Rehber öğretmenler de bu sürece eşlik ederek, bu çocukların eğitime ve çevreye adaptasyonuna yardımcı olmaları gerekiyor. Aynı zamanda da dil öğretmenleri paralel çalışmalı; sınıf öğretmenleri ile olacak iş değil!

Araştırmanın bulgularına göre, yabancı uyruklu öğrencilerin gerek genel gerekse de eğitim sorunlarının önüne geçilmesi ve farklı bir ülke ve eğitim sisteminde pek çok ihtiyacı olabilecek bu öğrencilere yardımcı olabilecek yabancı dil bilen psikologların, rehber ve uzmanların devlet ve MEB tarafından atanması gerektiği ile ilgili öneriler getirilmektedir.

Depodaki öğretmenleri değerlendirme

Öğretmen görüşlerinden elde edilen verilere göre devlete yönelik önerilerden birinin de MEB'in depodaki öğretmenleri değerlendirmesi olduğu ifade edilmiştir. Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim-öğretim sürecinde yaşadıkları sorunların çözümü için MEB' in depodaki

öğretmenler olarak tabir edilen henüz resmi kurumlara atanmamış, mesleki eğitimini ve formasyonunu almış öğretmenlerin gönüllü olarak ya da görevlendirilerek yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğretimi vermesi ile sorunların çözülebileceğini düşünen üçüncü sınıf öğretmeni Ö11, şu önerilerde bulunmuştur:

Gönüllü bir öğretmen ilgilenebilir bu çocukların Türkçe öğrenmesinde. Ne bileyim bir sürü boşta öğretmen var, onlar atanabilir. Bu tür çocuklarla onlar çalışabilir. ... Bir sürü boşta depo öğretmeni var, onlar Halk Eğitimde öğretim tekniklerini öğrense iki ayda filan bu çocuklar için görevlendirilseler sorunlar çözülür. Depoda bir sürü öğretmen var, ekstra birkaç sınıfta toplanır aslında bunlar diye düşünüyorum.

Araştırmada görüşlerine başvuru alan öğretmenler, yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimlerinde verim sağlanması ve sorunların engellenmesinde ihtiyaç duyulan öğretmen açığının kapatılması için ilgili mercilerin depodaki öğretmenlere uygun eğitimleri verip, onları değerlendirmesi ile ilgili öneride bulunmuşlardır.

Üniversiteler ile iş birliği

Çalışmanın verilerinden hareketle, öğretmenlerin sorunların çözümüne yönelik devlete getirdikleri önerilerden birinin üniversiteler ile iş birliği yapılması olduğu tespit edilmiştir. Yabancı uyruklu öğrencilerin yaşadığı sorunların önlenmesinin ailelerin de eğitime dâhil edileceği projeler ile sağlanabileceğini düşünen ikinci sınıf öğretmeni Ö14; *“Muhakkak aileler de eğitime dâhil edilmeli. “Okullar Hayat Olsa Projesi” ve “Halk Eğitim” gibi kuruluşlarla bu sağlanabilir. Kesinlikle Milli Eğitim bir proje hazırlamalı. Üniversiteler bir proje hazırlasa, bu çocuklara Türkçe öğretilse, sorunlar ortadan kalkar diye düşünüyorum.”* ifadeleri ile önerilerini dile getirmiştir.

Araştırmada görüşlerine başvuru alan öğretmenler tarafından, yaşanan sorunların çözümü için devletin ve MEB'in üniversiteler ile iş birliği yapıp, gerekli projeleri yapması önerilmektedir.

Çevrenin bilinçlendirilmesi

Görüşlerden elde edilen bir diğer önerinin ise yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimlerinde yaşadıkları sorunların çözümü için çevre bilinçlendirilmesi olduğu görülmüştür. Yabancı uyruklu öğrencilerin yaşadıkları sorunların giderilmesinde yapılması gereken bir uygulamanın da devletin ve MEB'in çevrenin bilinçlendirilmesi konusunda çalışmalar yapması olduğunu belirten üçüncü sınıf öğretmeni Ö18, düşüncelerini *“Anne babaların mahallelerde yabancılara bakış açısı, öğretmenin bakış açısı ile paralel gidiyor. Eğer öğretmen, öğrenciyi kabul etmişse, çocuklar da onları kabul ediyorlar. Ama çocuk dışlanmışsa, öğrenciler de onları dışlamaya müsaitler. Bir proje hazırladık, velileri de dâhil etmek için: “Arap Yemekleri” hakkında. Bu sayede velileri kaynaştırmak ve yabancılara olan önyargıyı kaldırmak istedik. Onların da çevre ve toplumla kaynaşmaları sağlanmalı.”* şeklinde önerisini ifade etmiştir.

Araştırmadan elde edilen veriler sonucunda, Türk halkının yabancı uyruklu insanlara olası olumsuz bakış açılarının giderilmesi için devlet ve MEB tarafından çevrenin bilinçlendirmesinin yapılması gerektiği önerilmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Çalışmada, Türkiye'ye gelen ve eğitime dil bilmeden başlayan öğrencilerin ve ailelerinin dil ve kültür farklılığına bağlı olarak, Türk gelenek ve göreneklerine uyum sağlama konusunda zorluk yaşadıkları ve bu olumsuz durumların öğrencilerin eğitim-öğretimlerini etkilediği ve pek çok sorun yaşandığı görülmüştür. Açık (2008), Ateşok (2016); Cığerci ve

Güngör (2016); Gürle (2012); Kasdemir (2010) ve Polat (2012)'in çalışmalarında da ortama uyum sağlamaya çalışan yabancı uyruklu öğrencilerin dil ve kültür farklılığı nedeniyle başta eğitim olmak üzere pek çok alanda sorun yaşandığı görülmektedir.

Polat (2012)'in çalışmasında, öğrencilerin ana dilleri ve kültürel farklılıkları nedeniyle akademik başarılarının düşük olduğu, eğitim sistemine uyum sağlayamadıkları, etkinlik ve beceri derslerine katılmadıkları, anlamada zorluk yaşadıkları, ödev ve sorumlulukları yerine getiremedikleri görülmüştür. Cığerci ve Güngör' ün (2016); Sarıtaş, Şahin ve Çatalbaş'ın (2016) yaptıkları çalışmalarda öğretmenlerin öğrencilerin ile iletişim kurmada zorlandığı, disiplin problemleri yaşandığı, ödev ve sorumlulukların yerine getirilmediği ve öğrencilerin akademik olarak başarısız olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Arı (2010) araştırmasında, yabancı öğrencilerin tüm derslerde anlatılanları anlamakta zorlandıkları, Yol (2011) ise araştırmasında, öğrencilerin okulda istenilen seviyede başarılı olamadıkları, yaşanan ülkenin öğrencileri ve diğer yabancı öğrencilerle karşılaştırıldığında; okuldaki mezuniyet oranlarının oldukça düşük olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Green (1998) ise çalışmasında, yaşadıkları toplumun dilini yabancı dil olarak öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin diğer çocuklardan standart testlerde daha düşük akademik sonuçlar aldığı sonucuna ulaşmıştır. Bu kapsamda araştırmanın bulgularında oluşturulan ana ve alt temalarında elde edilen bulguların alanyazın ile birebir örtüştüğü görülmektedir. Kanu (2008) ve Ishida vd. (2016) mülteci/göçmen öğrencilerinin eğitimlerinde yaşadığı sorunları belirlemeyi amaçladığı çalışmalarında öğrencilerin en çok akademik anlamda sorun yaşadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu bağlamda araştırmanın alanyazında yer alan araştırma sonuçlarıyla örtüştüğü; fakat bu çalışmada yaşanan sorunların sadece “*akademik başarı*” ya odaklanmak yerine yaşanan sorunları derinlemesine incelemesi açısından belirtilen araştırmalardan daha kapsamlı olduğunu söylemek mümkündür.

Araştırmada, ilkokul çağındaki çocukların farklı bir kültürle ve eğitim sistemiyle karşılaştıklarında, kendilerini ifade etme, arkadaşları ve öğretmenleriyle iletişim kurma, dersleri anlama konularında sorun yaşadığı ve akademik açıdan yaşıtlarına göre başarısız oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Arı (2010), Kasdemir (2010) ve Topcuoğlu (2012) ise çalışmalarında, öğrencilerin iletişim kurma yönünden oldukça önemli sorunlar yaşaması, okulda yaşanan sorunları okul idaresine aktaramamaları, dersleriyle ilgili sorunları öğretmenlerine danışamamaları, sınıf arkadaşlarıyla iletişim kuramamaları gibi iletişimsel sorunlar kapsamında öğrencilerin eğitimlerinin sekteye uğradığını belirtmiştir. Polat (2012) çalışmasında, yabancı uyruklu öğrencilerin, dil, anlama güçlüğü, kendini ifade etme, eğitim sistemi farkından kaynaklanan durumlar, Türkçe öğretimi ve öğrenimi, uyum, okul aile iletişimsizliği ve rehberlik gibi konularda sorun yaşadıklarını tespit etmiştir. Bu kapsamda çalışmanın alanyazında yer alan sorunlar açısından uyumlu olduğu söylenebilmektedir.

Araştırmada öğretmenlerin meslektaşlarına ve okullara, öğrenciler ve aileleri ile iletişim kurulması, öğrencilere ilgi göstermesi ve onlara uygun sınıf ortamının sağlanması, öğrencilere eğitim verilirken uygun öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılması yönünde öneriler getirdikleri görülmüştür. Arı (2010) araştırmasında, sorunların çözümüne yönelik olarak kitap etkinliklerinin artırılması, öğrencilerin öğrenme biçimlerinin farklı olduğu göz önünde bulundurularak görsel, işitsel vb. araç-gereç kullanmaya önem verilmesinin gerektiğini vurgulamıştır. Yol (2011) ise araştırmasında okulun aileler ile iş birliği içinde olması, ailelerin sosyo-ekonomik durumlarının tespit edilmesi, onlara yönelik bilinçlendirme çalışmaları yapılması gerektiğini dile getirmiştir. Derman (2010) da kendi içine kapanık gruplar hâlinde yaşamını sürdüren öğrencilerin okuldaki diğer öğrencilerle ve halkla sosyal ilişkiler kurmasının sağlanması gerektiği önerisinde bulunmuştur. Bu bağlamda, çalışmada alanyazında belirtilen araştırmalar ile öneriler açısından benzer bulgulara ulaşıldığı görülmektedir.

Araştırmanın ailelere yönelik öneriler ile ilgili bulgularında, ailelerin Türk kültürünü ve Türk eğitimini kabullenmesi, çocuklarına ilgi göstermeleri, öğretmenlerle iletişim kurması ve Türkçe kurslara katılmasıyla ilgili önerilere ulaşılmıştır. Arı (2010), Yılmaz (2005) ve Yol (2011) da araştırmalarında, ailelerin okulla iş birliği içinde olması, öğretmenlerle görüş alışverişi yapması, ailelerin ve öğrencilerin farkındalık düzeylerini arttıracak kültürel etkinliklerin yapılması yönündeki önerilerde bulunmaları, bu araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir.

Öğretmenlere ve okullara öneriler kapsamında ise sınıf öğretmenleri yabancı uyruklu öğrenciler için ayrı sınıflar açılması ve uygun öğretim yöntem ve teknikleri kullanılmasını önermiştir, Polat (2012) çalışmasında öğrencilerin ayrı sınıflarda eğitim görmesi ve öğrencilere yönelik program ve kitap hazırlanması gibi öneriler olduğunu tespit etmiştir. Kamalova ve Zakirova (2016) çalışmalarında göçmen öğrencilere yönelik programların geliştirilmesi gerektiğine vurgu yapmıştır. Bu kapsamda araştırmanın öneriler ana temasının alanyazında yer alan bulgular ile birebir örtüştüğü görülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde, yapılan çalışmaların daha çok ilkokul düzeyinden daha büyük bir yaş grubu ile ilgili olduğu ve hedef kitlenin daha çok Suriyeli öğrenciler ile kısıtlı kaldığı görülmüştür. Türkiye’ de yaşayan ve eğitim gören ilkokul öğrencileri üzerine yapılan çalışmalar yok denecek kadar azdır ve bu alanda yapılan çalışmalarda, öğrencilerin eğitimlerinde yaşadıkları sorunların temel nedenlerine ve MEB ve devlete yönelik herhangi bir öneriye yer verilmemiştir. Bu kapsamda MEB ve devlete yönelik şu önerileri getirmek mümkündür:

- Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesinde yabancı uyruklu öğrenciler için ayrı bir birim açılarak öğrencilere misafir öğrencilik statüsü yerine, karne ve diploma hakkının tanınması sağlanabilir.

- Yabancı uyruklu öğrencilerin okullara dağıtımlarında ve öğrenci denkliklerine bazı standartlar getirilerek öğrencilerin sadece belirli okul ve sınıflarda toplanması engellenebilir.
- Öğrencilerin Türkçe seviyelerine uygun sınıflarda eğitim-öğretim görebilmesi için öğrencilere seviye belirleme sınavları yapılabilir.
- Dönem başında okula başlama fırsatı olmayan ve özellikle ilk okuma-yazma açısından yetersiz öğrenciler belirli bir süre birinci sınıfta eğitim görebilir ya da bu öğrenciler için derslerden sonra Türkçe kursları düzenlenebilir.
- Öğrencilere uygun Türkçe dersi öğretim programı ve okula uyum programları geliştirilebilir.
- Öğrenciler için daha çok görsel içeren materyaller sağlanabilir.
- Bazı illerde Halk Eğitim ya da Sosyal Toplum Kuruluşları' nın gerçekleştirdiği Türkçe dil kursları standart bir program dahilinde uygulanarak ülke genelinde yaygınlaştırılabilir.
- Aileler için Türkçe öğretim kursları düzenlenerek ailenin de eğitim-öğretime katılımı sağlanabilir.
- Ailelerin okullarla iş birliği yapabilmesi ve çocuklarının eğitimlerinde daha fazla söz sahibi olabilmeleri için ailelere yönelik seminerler ve okul etkinlikleri düzenlenebilir.
- İletişim ve uyum problemleri yaşayan yabancı uyruklu öğrencilere yönelik rehber öğretmenler görevlendirilebilir.
- Okullarda Arapça ve İngilizce bilen rehber öğretmenler görevlendirilerek öğrencilere danışmanlık yapmaları sağlanabilir.

- Ücretli öğretmenler, depo öğretmenleri vb. öğretmenler ülke genelinde görevlendirilerek okul saatleri dışında öğrencilere ve ailelerine Türkçe dersleri verilebilir.
- Türk aileler ve yabancı uyruklu öğrenci velilerin kaynaşması ve çevrenin bilinçlenmesi için seminerler ve etkinlikler düzenlenebilir. Üniversiteler ile iş birliği yapılarak okullarda konferans ve toplantılar düzenlenebilir.
- Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenlere ikinci dil ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi konusunda kurslar düzenlenebilir.
- Türkçeyi toplum dili ve yabancı dil olarak öğrenen yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerine yönelik ihtiyaç analizi çalışmaları yapılabilir.
- Yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri kapsamında ailelerin de görüşlerinin alındığı araştırmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Açık, F. (2008). *Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretilirken karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri*. Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu, Doğu Akdeniz Üniversitesi.
- Alaca, F. (2011). *İki dilli olan ve olmayan öğrencilerde okul yaşam kalitesi algısı ve okula aidiyet duygusu ilişkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Arı, Ş. (2010). *Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’nde ilköğretimin ikinci kademesinde öğrenim gören yabancılara Türkçe öğretimi üzerine bir değerlendirme* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Başak, C. (2011). *Mülteciler, sığınmacılar ve yasa dışı göçmenler*. Ankara: Sonsöz Matbaacılık.

Bogdan, R. & Biklen, S. K. (1997). *Qualitative research for education*. Boston, MA: Allyn & Bacon.

Çiğerci, F. M. & Güngör, F. (2016). The problems encountered by the foreign primary school students from the perspectives of classroom teachers (Bilecik sampling). *Journal of Education And Future*, 10, 137.

Çalık, T. & Sezgin F. (2005). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 7(20), 441-453.

Derman, S. (2010). Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğreniminde karşılaştıkları sorunlar. *Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 29, 227- 247.

Duban, N. & Küçükyılmaz, E. A. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi özyeterlik inançlarının arttırılabilmesi için alınacak önlemlere ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3, 2.

Er, O., Biçer, N. & Bozkırlı K. Ç. (2012). Yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların ilgili alan yazını ışığında değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*. 1, 51-69.

Green, J. P. (1998). A meta- analysis of the effectiveness of bilingual education. *The Public Policy Clinic of The Department of Government*, University Of Texas At Austin.

Gürle, N. Ş. (2012). *İstanbul' da refakatsiz sığınma ve mülteci çocukların karşılaştıkları sorunlar ve uygulamalar* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Ishida, K., Nakamuro, M., & Takenaka, A. (2016). The academic achievement of immigrant children in Japan: An empirical analysis of the assimilation hypothesis. *Educational Studies In Japan*, 10, 93-107.

- Kamalova, L.A. & Zakirova, V. (2016). Peculiarities of teaching the Russian language to children of immigrants. *IJESE*, 11, 1657-1669.
- Kanu, Y. (2008). Educational needs and barriers for African refugee students in manitoba. *Canadian Journal of Education*, 31(4), 915.
- Kasdemir, B. (2010). *Türkiye' de sığınma hareketi Eskişehir örneği* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Özer, Y. Y., Komsuoğlu, A., & Ateşok, Z. Ö. (2016). Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi: sorunlar ve çözüm önerileri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(37), 34-42.
- Polat, F. (2012). *Türkiye'de öğrenim gören yabancı uyruklu ilköğretim öğrencilerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elâzığ.
- Saban, A. (2006). *Lisansüstü öğrencilerin nitel araştırma metodolojisine ilişkin algıları*. 15. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Muğla Sıtkı Tarancı Üniversitesi.
- Sarıtaş, E., Şahin, Ü., & Çatalbaş, G. (2016). İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaşılan sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 208-229.
- Topcuoğlu, R. (2012). *Türkiye' de göçmen çocukların profili, sosyal politika ve sosyal hizmet önerileri hızlı değerlendirme araştırması*. Ankara.
- Uyar, Y. (2007). *Türkçe öğretiminde kültür aktarımı ve kültürel kimlik geliştirme* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, S. (2014). *Yurt dışında yaşayan Türk çocukları için Türkçe ve Türk kültürü dersi öğretim programı inceleme ve değerlendirme raporu*. Fransa.

Yol, A. (2011). Yurtdışındaki Türk çocuklarına Türkçe öğretimindeki sorunlar. *Academic Student Journal of Turkish Researches*, 1.

Extended Summary

Requirements of the today and conditions such as globalization have increased the interaction of nations with each other; nonetheless being Turkey's developing and prosperous country, and favorable environment inasmuch as the other countries has led to migration for various reasons from many countries, ethnics, religion who have got adverse conditions in their own countries, ethnic, religion (Başak, 2011). Throughout history, there has been straight interaction between the individual and society. Today, with globalization, social and cultural communication connections have gained a top level of intensity. This led to composing of the homogeneity and increasing heterogeneity in many areas (Çalık and Sezgin, 2005).

With the including in foreign students to education increasingly the fact that foreign students has begun to show in education, communication and interaction between cultures has become inevitable in this direction. In addition to be the most important implement that can be used in the protection and development of cultures, all countries transmit their cultural values and national identities to new generations through education. The successful implementation of education depends on analyzing the behaviors that will be given to the individuals and gain the desired behaviors. Therefore, it is necessary to organize the appropriate education environment, make regular guidance for changing student behaviors and control the systematically and reliably the extent to which the targeted behaviors are realized (Uyar, 2007).

Purposes of the foreigner students having been in Turkey and training range have a foreign education for children in Turkey. The start of training students in Turkey, it can be their choices, often it stems from the arrival of a compelling reason. In Turkey, which being seen a step or station until being accepted to the various countries, students are accepted to the schools without future and education plans. Foreign students who are faced with a different educational system from their countries are taken directly into classes according to their ages and therefore they are undergoing an interim period in which they are inadequate in

communication with their teachers, classmates and near surroundings. Without look for Turkish level of the student, being given accreditation interim period and classes the majority of these unable to speaking Turkish students has led to many problems in terms of teacher, Turkish students, foreign nationals and foreigners, Ministry of National Education and state politics. Undoubtedly, the most victims of this process are foreign students.

It is inevitable being problems in this issue in the Turkish education system which does not have the necessary program and course material for the foreign students. The fact that the Turkish language teaching programs are not prepared according to the mother tongue, age, education level and culture of the foreign students are the most important problems. In addition to this, the methods and materials used don't respond to the needs of the students and many deficiencies are also an important source of problems (Er, Biçer and Bozkırlı, 2012; Polat, 2012). Our educational systems developing education policy for the foreign students is insufficient in terms of the quality and quantity is expressed by the teachers and parents. When it is considered that education is related not only to socialization but also to humanization; in order to being corresponded students' needs and being solved the problem, firstly students need to learn Turkish well, which is the language of the society they live in (Arı, 2010; Parekh, 2002).

In terms of foreign children who settled in Eskişehir, basis of the problem consists of the training Turkish students who are native speakers of Turkish and foreign students who learn Turkish as a foreign language on the same program, materials and teaching methods in the same environment. The absence of a leveling test that measures the level of Turkish language skills and the absence of special practices in our curricula for these individuals causes the students unable to use the Turkish language effectively. In this context, students various concerns in social life during their stay in Turkey, they can't access benefits as stipulated in the curriculum, can't understand contents of the course, can't express themselves in written and verbal.

All these negativities affect the academic achievements of the foreign students also in the negative; because although bilingualism is seen as a wealth for the individual, especially bilingualism which is experienced by individuals who are trained to learn the language of the society in which they live, and who are directly trained on this level, is a big problem in education and social life beyond the benefits it provides. The second language that is acquired during the school period on a mother tongue that is learned only from the family environment and not supported by the necessary academic education can cause the linguistic problems of

the individual (Alaca, 2011; Kelaga, 2005; Smith and Domico, 1996). When the literature is examined, it is seen that the studies carried out are mostly related to a larger age group than the primary school level and the target group is mostly restricted to the Syrian students (Derman, 2010; Basak, 2011; Polat, 2012; Topcuoğlu, 2012; Sarıtaş et al.2016). There is almost no study that is interested with the foreign primary school students who live and train in Turkey and the studies don't contain of the fundamental reasons of the problems and proposals of the Ministry of Education and the state (Ciğerci, and Güngör, 2016; Er et al., 2012; , Polat, 2012; Rumble, 2012; Özer et al., 2016, Sarıtaş et al.). It is thought that research is important in terms of bringing out educational problems of the foreign students and providing solutions of these problems, being gain a perspective, being taken the necessary precautions.for educators, parents and policy makers.

Causes of Violence by High School Students: A Teachers and Principals Perspective

Vali MEHDINEZHAD¹, Javad RASHKI²

Submitted by 28.04.2017

Accepted by 11.04.2018

Research Paper

Abstract

This study aimed to investigate the causes of violence of students from the teachers and principals' perspective. This study uses a survey method and the sample was consisted of 191 subjects, including 141 teachers and 50 principals respectively, who were selected by simple random and stratified sampling. In order to collect data, a questionnaire consisting of 40 items, with five-point Likert scale was used. Statistical analysis of the data was done through calculating frequency, percentage, mean, standard deviation, one-sample t-test, and independent-sample t-test, using SPSS version 20. The results showed that all external factors such as family, media, personal characteristics, society, and victimization play an important role in the incidence of violence in students. The role of family and victimization of students in the incidence of this phenomenon is more than any other factors. Internal factors such as the characteristics of teachers, school management and school structure have an influential role in the incidence of violence of students as well. The principal is more effective than other factors in this phenomenon. The results also showed that internal factors of school are more effective than outside factors of the school in the incidence of violence. However, school principals consider external factors to be more effective in the incidence of violence compared with teachers. In this regard, principals consider the following items to be more effective in the incidence of violence: families, victimization, society, personal characteristics, and media, respectively. While teachers, consider the following items to be more effective in the incidence of violence: victimization, family, personal characteristics, society, and media. The findings also showed that women compared to men, considered external factors to have more effect in the violence, while men believed that internal factors are more effective in the incidence of violence in students. It seems that to prevent and control the violence phenomenon, the spread and revival of the social work services at the society level and within schools is necessary and vital.

Keywords: Violence, external factors, internal factors, high school students

¹ University of Sistan and Baluchestan, e-mail: valmeh@ped.usb.ac.ir

² University of Sistan and Baluchestan, e-mail: mehdinezhad@gmail.com

Introduction

Violence in its modern sense is more seen only in humans and primitive societies. But over time, however, violence has slowly gave way to more human treatments, so that modern human beings respect their fellow and for this commemoration writes the Declaration of Human Rights in the United Nations, and in case of its violation rebels and holds demonstration anywhere in the world. Today, it's rarely seen that an individual, department or a government that clearly advocate the violence of human rights or advocate the violent behavior, even though some governments are trying to justify cultural or ideological violence. Today we may rarely see that even offenders be sentenced with harsh verdicts, because the knowledge of psychology believes that the behavior of each individual is the consequence of the familial, cultural, social, political background and hundreds of other factors; So we should dry up their roots and treat the disease.

Violence has different causes, the density of students in the classroom, garrison architecture, uncomfortable bench, lack of sports environments, unattractive educational programs, non-applicability of the lessons in everyday life of the student, long and boring speeches of the teacher and educators, makes students elusive from the school. A student with bad feelings toward school will have a tendency to violence. Social problems, social, economic and family instabilities are other causes for violence at school. Poverty, unemployment, illiteracy of parents, divorce and addiction are cases of social disorders which most frequently affects the schools in deprived areas and outlying towns.

So in a conclusion we can divide affecting factors in the violence of students into two categories: **A:** external causes towards the school and **(b)** internal causes towards the school. Each of these two categories are divided into several other factors, including, **(a)** external causes towards the school, including: the effect of family; the media; the personal characteristics of students, social factors, and being a victim of violence. **(b)** Internal causes

towards the school, including: characteristics of teacher and school management and policies, and educational facilities and structure of schools (Chen & Astor, 2011; Clark, 2011; Malinauskienė, 2011).

Violence in schools includes a wide range of abusive, physical and mental behaviors which threatens the health of children and adolescents, and irreparable breadth and depth of its representation is very difficult to individuals, families and society. Violence in schools in the second half of the 21st century became an important issue. Before the 1950s, there was little concern in this case for school principals. In a survey that was conducted in 1949, it was revealed that school principals didn't have any particular problems with violence of students or destruction of property. But in 1956, the National Education Association, considered violence in schools, something more than a simple concern (Scherz, 2004).

Increasing violence in young people, especially in students, which has now become a major concern for the general public is studied by some researchers. Dennenberg, Dennenbers and Braverman (1998) stated in this regard: the level of violence in schools is very high, which refers to the "eruption of violent crimes" in schools in recent years. Schwartz (1996) in regional-scale studies, shows that youth violence is on the rise, Bluestein (2001) reports that the prevalence of violence among young people has been relatively stable over decades and the number of violent incidents has decreased. His comparison between 1998 and 1999 years shows that in 1999, statistics related to school is 20,000 violence and 6700 extreme violence lower than the year 1998. National Center for Educational Statistics shows that violent and non-violent crimes has remained constant during the past 10 years. It might be that youth crime is relieved in a generation, but as a cover-up, adults believe that violence of adolescents is increasing. A justification for this discussion is the lack of conclusive, comprehensive and national studies in youth violence (Bluestein, 2001).

Assuming that there has been a relatively small increase in the prevalence of violence in schools, the question remains that why students feel unsafe at school. Survey of Srebalus, Schwartz, Vaughan and Tunick (1996) from American adolescents, shows that 47 percent of them believe that schools have become more violent. Perhaps the level of violence in school, though stable, is still at a high level and this is why students feel insecure. Whether with wisdom and reason, or by research, the nature of fear in the students should be discovered.

An area to explore is the features of violence. Although some researchers claim that statistical trends may only show a certain part of the population, the reality is that school violence is created by the cross of ethnic, race, economic, and sexual lines and it occurs in almost every field. In a study of a group of 1600 young people from different races, 85 percent of girls and 76 percent of boys reported to have experienced some sort of physical abuse at school (Dupper & Meyer-Adams, 2002).

Warner, Weist and Krulak (1999) noted that: Although the cause of school violence, according to circumstances such as lack of resources or the existence of different bands may be unique, it may also be the result of aggressive behavior, which includes regular effects of the school. Observing hidden violence, in any environment can lead to free exploration of prejudice to anything. Out of schools which exist in violent societies, there is little direct correlation for the violence of students. However, there is a correlation with the media, which is not solved permanently, splendid violent movies, family turmoil, and many other factors.

Homogeneous prevention programs for all schools in the region, or country, are offered regardless of hidden and apparent differences of school culture. For example, in one city, the violence of students in a school may be at a low level that reflects the neighborhood stress, lack of financial resources and attitudes toward violence at home. However, in the same city, another school may not experience daily violence, but it may have relatively few clashes and the students may have good financial situation. It is clear that each of these two

schools need different type of violence prevention measures. In addition, by thinking about urban and rural schools, principals in urban schools may use conservative methods to maintain the power, and that is in contrast with a rural school where a principal may use punishment and deprivation methods to force students to follow orders. In fact, prevention efforts must be taught so that cultural differences should be sensitive to the characteristics of the school. In other words, diversity in the organizational structure of the school and the society should be incorporated in flexible and comprehensive measures to prevent violence at school.

Price states: It seems that violence in schools is originated from a number of factors which may be internal or external to the school, but many of these factors are not dependent to the school culture, including lack of parental supervision at home and violence in the mass media (Scherz, 2004). According to some reasons, few studies have been done on this subject, studying the violence of students particularly its relationship with the culture of violence and school students is difficult. Price (1997) showed that a small number of studies, have addressed the understanding of school principals. Pietrzak, Peterson and Speaker (1998) showed that principals' understanding is crucial for developing comprehensive programs. Schwartz (1996) stated that principals may be reluctant to acknowledge the affective factors of violence at school because of their fear of public perception, for example, "boycotting school for unsafe label" and "blame for failing to keep the peace". Bill Hardy, the former president of the Teachers Federation of America, supported this assumption, he suggested that principals should not fully report violence because it may have a negative effect on their performance (Henry, 1994).

Regarding the literature of teachers' impression, to the lack of sufficient similar research to support the notion that teachers understand the school culture differently than administrative colleagues, this finding was supported by Finley (2002) and it states that "the

lack of studies that directly determine how safety measures can be understood by the teachers, how they affect teachers and how teachers, in turn, affect the students is a clear neglect." However, available research refers to the impressions of teachers and school management as an important cultural factor of School. Telljohann, Everett and Price (1997) conducted a study in Australia which showed that even a certain style of leadership in school may not be directly related to student life, but it certainly has an effect on teachers, which directly affects the performance of students. Telljohann, Everett and Price (1998) showed that the impression of principals is very important for comprehensive and developing programs. The present research refers to the perceptions of teachers and school management, as an important factor of school culture in respect with the violence (Silins, 1999).

Investigating the authors finding on this issue indicates the diversity of the results, some of which are mentioned in the following. In a study entitled "Evaluation of some behavioral problems in children caused by corporal punishment by parents " carried out by Ghasemi (2007) on 240 children with a descriptive-analytic method, it was concluded that behavioral problems such as practical and verbal aggression, isolation and lack of cooperation is significantly more in children who have been punished by the parents in comparison with those who were not punished by their parents.

Kordi conducted a study (2011) to respond to the question that whether the three variables of parental supervision, delinquent peer company and family structures have the ability to predict crime. By doing research on two groups of delinquent and non- delinquent juveniles in Tehran, the test results showed that there was a significant relationship between the two groups in terms of family structure, parental conviction, parental substance abuse, family economic status and number of children. Based on the results of family structure and companionship with delinquent peers, he could significantly predict the occurrence of crime.

Direct parental supervision failed to predict the occurrence of crime, but parents monitoring can significantly predict the amount of companionship with delinquent peers.

Alikhani (2005) in a study as the investigation of correlation between watching television and videos with violent behaviors in students showed that high school students significantly devote more hours watching television and videos. There has been a significant positive correlation between watching these devices with violent behaviors and students who carried weapons bullied significantly more than others. The researchers also suggest that: prospective research has shown that very aggressive children are more eager to television violence. The more they see it, the more likely they resort to violence to solve problems. This pattern of learning, in adolescence and early adults helps to anti-social behaviors. TV violence makes children heartless towards aggression and makes them more willing to this issue to treat aggressively with others.

Many of the aggressive scenes of television is rendered in the form of jokes, and violent programs in children's cartoons can have negative effects on aggression and violence have on children and adolescents. In a study of school students in public middle schools of Tehran prevalence of aggression in users of video games was significantly more than other students, because one of the most basic issues in these games are themes such as destruction, killing and aggression against another.

Asgari and Hasani (2010) in an article entitled intervention in the aggression of children and adolescents, suggest that: "The family and the educational system in the family plays an important role in the formation of aggression. In the meantime the lack of warm and cordial relations, extreme deprivations and discrimination of parents are of fundamental importance. Sometimes aggression in children or adolescents is due to unrealistic and hostile interpretations of the world around them. "Finally, appropriate parental relationship with the

child and avoiding him from watching violent movies are recommend as effective ways to improve and control aggressive behavior.

A study entitled "Adolescent health and peer group" done by Parvizi (2006). In this qualitative study which was conducted on forty adolescents, they came to the conclusion that, adolescents felt themselves under the influence of peer groups, and this effect has on the one hand favorable results, and on the other hand, it had undesirable consequences. According to the findings of this expensive research, peer influence is even more than parents. The vulnerability of adolescents from the peer group, will be more according to the characteristics of adolescence. Many participants, especially young boys, mentioned many examples of peer group's effectiveness. Peers, have a great effect on beginning smoking, alcohol and violence during adolescence. According to the participants, communication skills in adolescents has an important influence on the pattern of their relationships. Adolescents put great value to maintain their relationships with peers and sometimes, in fear of being rejected from the group, they pay a high price for their survival of friendship and self-expression among friends. Some adolescents who cannot engage in rational dialogue, their friendship is associated more with emphasis rather than criticizing and being corrected. Such communication will be detrimental rather than the benefits of being approved.

Khayer (2003) in a study concluded that: Predicting the level of student behavior problems obtained two different patterns, according to the independent variables for boys and girls. Among girls in the home situation, the only variable was family size, which was the best predictor of behavior problems. At school situation, in the girls group, family size, parents' educational level were the best predictors of behavior problems respectively. In the situation of behaving with peers, none of the independent variables could predict the girls' behavior problems. In boys group, in the home situation, family size and mothers' educational level were the best predictor of behavior respectively. While in school situation, the mother's

educational level and father's jobs were best predictor of behavior problems for the boys. In the situation of behaving with peers, mother's educational level was the only predictor of behavioral problems in boys.

In a study conducted by Lavasani (2008) entitled "Prevalence and causes of violent behaviors in middle schools of Lorestan, from the perspective of teachers, principals and students" he came to the conclusion that teachers and school principals consider the importance of individual, family and social factors in the incidence of violence in school more than students in the school.

Studies conducted in different countries have yielded a range of results. For example, Kerr et al., (2004) in study concluded that children who were punished by their parents show greater projection behavior. According to the findings of Ghasemi (2007) physical punishment is done more by unemployed mothers or those with lower educational level and in children with higher birth rank. This issue can be due to the lack of knowledge of these mothers from ill effects of physical punishment, appropriate trainings methods and the long time that mothers spend home with the child.

According to the findings of Hilton and Levinson (1998) improper conducts of students that include a wide range of behaviors are on the rise. Many of the tensions and unrest of the school is originated from the interpersonal behaviors of students that despite different social and cultural backgrounds, they study together and receive little training to build understanding and improve social skills. On the one hand, a part of violent behavior of students can result from non-normative and non-constructive treatments of school officials towards the students. School may boost violent and improper behavior, and the researcher believes that a behavior that may look unreasonable, improper, and violent by the teachers and school officials can be a logical response to the school situation. Presentation of course material by teachers, competitive hierarchy, discrimination in school, isolation, distance

between teacher and student and harsh regulations of school each can be an excuse for poor behavior of students. According to Levinson, conservatives believe that the main reason for violence in school is family disintegration, lack of moral strictness, and ignorance of personal responsibility. The group is looking for serious ways, intense discipline and inclusion of topics such as moral education in the school. Liberals believe that lack of social support for the eradication of poverty and despair in the society is the main reason for violence and aggression. This group believes that the fair distribution of wealth, creation of jobs and make up education programs can be effective in solving the problem. Radicals suggest that the discriminatory system, creates a selfish and competitive climate at school and deprives many students from persuasion of education and gaining facilities and qualifications. The group offers political-economic restructuring.

Lavoie (2002) conducted a research on violence and aggression of 717 boy students in a longitudinal study of eight years. He showed that children who were abandoned by their parents and there was no one to supervise them, had much more violent behaviors than others. Also there was a significant effect between the violent behavior of parents and the aggressive behavior students especially in children ages 10 to 12 years. Kuntsche (2004) in a sample consisting of 4222 Swiss students in seventh and eighth Academic Years, investigated the effect of gender, watching TV and playing video games on insecurity feeling in school and violence and aggression of the students towards each other. The results showed that the variables are related to each other. In the study sample, violence among boys was significantly more than girls. Also there was a direct and significant relationship between watching scenes of violence with the violence and playing violent video games with the level of violence of students.

But the results Eamon (2001), in a study entitled "social background and consequences of corporal punishment of children in the family" has shown that educational level of the

father alone plays a very weak role compared to the educational level of mothers in predicting children's social and emotional difficulties. Also mothers with higher education are more likely to be more emotionally experienced, and treat with their children more positively and apply fewer physical punishment than mothers who have lower educational level. These mothers have reported fewer behavior problems about their children.

In a study entitled "The new Research on Media and Violence" Kunczik and Sheikh al-Eslami (2008) by sending questionnaires to psychologists and psychiatrists, asked them for their opinion about the relationship between media and violence. Regarding the experience of the respondents on potential effects of violence demonstration, a questionnaire was designed on the effect of the violent movies, and that answers collected showed that the overwhelming majority of psychologists and psychiatrists of children and adolescents, believe that videos with violence scents have destructive effects. According to respondents, the symptoms that are related to the harmful effects of media violence include: Some aggressive behaviors, poor sleep and hyper-excitability. Regarding the particular experience of respondents on each of the media also there can be seen a clear consensus among both groups of respondents. In particular, the activation of aggressive behavior was emphasized through watching violent videos. More than three-quarters of both groups of respondents said they have often or sometimes faced with such effects. Barger (1974) in a study entitled "Violence in school, causes and solutions" raises three main causes of violence at school as: policy of the school, interpersonal communication and leadership, and proposes solutions such as increasing the knowledge of students in decision-making, reducing the class size, interaction between teacher and student, stoppage of using repressive discipline, increase of the responsiveness to the needs of faculty members and using appropriate management to reduce violence. Lemasters (1997) in a study entitled "Evaluation of educational facilities with academic achievement and student behavior in school," and states that there's a significant relationship

between the independent variables, noise, life of facilities, color, light and the structure of the classroom with academic achievement of students behavior.

The main objective of this research is investigation of the causes of the violence of high school students from the perspective of teachers and principals. In this regard, the following questions were examined:

- What factors outside of the school setting are affective in the incidence of student's violence?
- What factors within the school are affective in the incidence of student's violence?
- How the factors that affect students' violence are prioritized from the perspective of teachers and principals?
- Is there a significant difference in the view of respondents between internal and external factors in the violence?
- Is there any difference in viewpoints of the teachers and principals about the factors in the incidence of violence?
- Is there any difference in prioritizing the causes of violence from the perspective of teachers and principals?
- Is there any difference in viewpoints of women and men about factors influencing the incidence of violence?

Methodology

A quantitative method is used in research and the target population of the present study was the teachers and high schools' principals of Sistan and Baluchistan in Iran. The population sample for this study consisted of 191 subject, respectively, 141 teachers and 50

principals. Stratified and random sampling were used in this study. Table 1 shows details of the sample study.

Table 1

Number of Population and Sample

	Teachers			Principals			Total
	Male	Female	Total	Male	Female	Total	
Sample	68	73	141	24	26	50	191

Data collection was conducted through a questionnaire. The questionnaire consisted of two parts and that the first part investigated the demographic features such as age, sex, academic degree, and work experience. Section II were items related to the causes of violence of children that contained 40 questions in the five-point Likert scale from options of 5 = very high to very low = 1. Regarding content validity, researchers requested from experts to review the questionnaire and assess each item based on some criteria such as, clarity, simplicity, and necessity. Content Validity for each item was obtained by dividing the number of professionals who ranked the items as compatible or full compatible for each criterion (relevancy, clarity, and simplicity) to the total number of professionals. The average value of three criteria was used as the total content validity for each item and minimal required amount of content validity for each item was 0.72. The statistical results to measure of reliability of questionnaire showed that the Cronbach's alpha coefficient for the questionnaire was estimated 0.83. The following results shows the components of the violence questionnaire in Table 2.

Table 2

Reliability Coefficients of The Questionnaire Components

		N. Items	α
External factors	Family	7	0.71
	Media	3	0.65
	personal characteristics	5	0.63
	Society	3	0.62
	Be sacrificed of the student	3	0.64
	External factors (total)	21	0.76
Internal factors	Features of Teacher	7	0.61
	Principal and school policies	7	0.77
	Educational structures and facilities	5	0.66
	Internal factors (total)	19	0.78
Total		40	0.83

The data after collection were analyzed using tool indices such as calculating frequency, frequency, percentage, mean, standard deviation, one-sample t-test, and independent-sample t-test, using SPSS₂₀.

Findings

What factors outside of the school setting are affective in the incidence of student's violence?

Results of Table 3 in relation to the effect of external factors on student violence from the perspective of school teachers and principals indicates that all external factors such as family, media, personal characteristics, social and be sacrificed play an important role in the incidence of violence of children. The role of the family and be sacrificed of students is more in the incidence of this phenomenon.

Table 3

Test Results of Single Group T in Relation to The Influence of External Factors on Violence

Component	N.	Mean	St.D.	Test Value	t	df	Sig
Family	191	28.08	4.00	21	24.41	190	0.001
Media	191	10.93	1.88	9	14:19	190	0.001
Personality Characteristic	191	18:21	3.06	15	14:50	190	0.001
Society	191	11:59	1.64	9	21.77	190	0.001
Be sacrificed of the student	191	12:34	1.62	9	28.55	190	0.001

- What factors within the school are affective in the incidence of student's violence?

Results of Table 4 in relation to the effect of school factors in the violence of students from the perspective of teachers and principals suggest that such external factors, internal factors such as the characteristics of teachers, school management and school structure play an important role in the incidence of violence of children. In this regard, the school management has a greater effect compared to other factors in this phenomenon.

Table 4

Test Results of T Single Group in Relation to The Effect of Internal Factors in Violence

Component	N	Mean	St.D.	Test Value	t	df	Sig.
Features of Teacher	191	26.21	3.48	21	20.69	190	0.001
School management	191	29.39	3.22	21	36.04	190	0.001
School structure	191	17:16	3.17	15	9.39	190	0.001

- How the factors that affect students' violence are prioritized from the perspective of teachers and principals?

Results of the table suggests that teachers and principals have classified the following factors in the incidence of violence of the students as follows: The role of school management in violence, be sacrificed, family, role of teacher, society, personal characteristics, the structure of the school and the media.

Table 5

Percentage and Mean Frequency Distribution Results in Relation with Affecting Factors in the Incidence of Violence in Students

Factors affecting violence		Very Low	Low	Average	much	Very high	Mean
		%	%	%	%	%	
External factors	Be sacrificed of the student	0.5	3.7	23.6	48.7	23.6	3.91
	Family	2.6	8.4	30.9	33	25.1	3.7
	Society	7.9	15.7	28.8	16.8	30.9	3.47
	personal characteristics	1	18.8	35.1	28.8	16.2	3.4
	Media	3.1	18.8	37.2	33.5	7.3	3.23
Internal factors	Principal	1	0.5	17.3	46.6	34.6	4.13
	Teacher	1	7.9	35.1	39.3	16.8	3.63
	School structure	3.7	16.2	38.2	27.7	14.1	3.32

- Is there a significant difference in the view of respondents between internal and external factors in the violence?

Results of Table 6 in connection with the difference between internal and external factors of violence of students indicate that the factors within the school are more effective than the incidence of violence outside the school.

Table 6

Independent T-Test on The Difference Between External and Internal Factors of Violence

Components	Factors	Mean	St.D.	t	df	Sig
The factors of violence	External	3.11	0.88	4.32	190	0.001
	Internal	3.48	0.75			

- Is there any difference in viewpoints of the teachers and principals about the factors in the incidence of violence?

Results of Table 7 shows that school principals compared with teachers, believe that external factors are more effective in the incidence of violence. However, in relation with the effect of internal factors in the incidence of school violence, there's no difference between two groups of principals and teachers.

Table 7

Test Results of Independent T in Relation to The Difference Between The Attitudes of Teachers and Principals

Components	group	N	Mean	St.D	t	df	Sig
External factors	Principals	50	84.22	7.08	3.73	189	0.001
	Teachers	141	80.06	6.65			
Internal factors	Principals	50	72.56	8.08	0.25	189	0.799
	Teachers	141	72.83	5.74			

- Is there any difference in prioritizing the causes of violence from the perspective of teachers and principals?

The results in relation to the prioritization of external factors shows that there's difference between prioritization of principals and teachers, in fact principals believe that

family, be sacrificed, society, personal characteristics, and the media are effective in the incidence of violence respectively, this is while teachers believe that school management, be sacrificed, teacher characteristics, family, personal characteristics, society, School structure and media are affective in the incidence of this phenomenon.

Table 8

The Mean of Responses to Factors Affecting Violence from The Perspective of Teachers and Principals

	External factors				Internal factors			
	Family	Media	Personal characteristics	Society	Be sacrificed	School management	Teacher characteristics	School structure
Principal	4.10	3.14	3.54	3.86	3.98	3.96	3.71	3.36
Teacher	3.55	3.20	3.35	3.33	3.88	4.19	3.62	3.31

- Is there any difference in viewpoints of women and men about factors influencing the incidence of violence?

The findings suggest that women believe that external factors are more effective in the incidence of violence compared to male, while men believe that internal factors are more effective in the incidence of violence of students.

Table 9

The Independent T- Test About The Difference Between Viewpoints of Male and Female

Components	Sex	N	Mean	St.D.	t	df	Si
External factors	Male	92	79.44	7.23	3.34	189	0.001
	Female	99	82.73	6.40			
Internal factors	Male	92	73.94	5.87	2.50	189	0.013
	Female	99	71.65	6.73			

Discussion and Conclusion

The results indicate that the family, media, personal and social characteristics, in which the student lives as well as the be sacrificed of students are effective in the violent behavior of students. These finding are consistent with research findings of Shields, Pierce and Ghasemi (2007) family, society and peers; Kerr (2004) victimization of the person, Kordi (2011) the role of family and peers; Alikhani (2005) Media; Alizadeh (2011) personality factors; Scherz (2004), social factors and Alaghebandrad (2003) victimization. Investigation of the second question showed that the characteristics of teachers, school management and school structure are effective in the violence of learners. This finding is consistent with research results of Bazargan (2004) and Scherz (2004) and Poshtmashhadi (2010).

The results also showed that respondents in the effect of external factors in the violence of students emphasized respectively the be sacrificed, family, society, characteristics of the individual and the media, and regarding the effect of internal factors in the violence of students to the role of principal, the role of teacher and school structure are emphasized. In a study carried out by Scherz (2004) the external factors from the perspective of teachers and principals included: the be sacrificed, family, media , individual and social characteristics and affecting internal factors from the perspective of teachers and principals included: teacher, principal, school structure, which had the greatest effect on student violence. The results were not consistent with research of Scherz (2004).

In explaining the status of internal and external factors in the incidence of violence of students, the results suggest that internal school factors are more effective in the incidence of violence in schools than external factors. These results are consistent with Sachrz's study (2004). The results also show that school principals compared with teachers, believe that external factors are more effective in the incidence of violence. One of the findings of the study was that the principals believed that the family, be sacrificed, society, Personal

characteristics, and the media, are effective in the incidence of violence, while teachers believed that school management, be sacrificed, teacher characteristics, family, personal characteristics, society, School structure and media are effective in the incidence of such phenomenon.

Several factors play a role in the violent behavior of the students that are within internal and external factors of school students. According to the findings of research, external factors influencing violence include: Be sacrificed 2. Family, 3. Society, 4. Personal characteristics 5. Media, and internal factors affecting the violence includes: Personal characteristics of students 1. School policies and procedures 2. Teacher characteristics 3. structure and facilities of school. The results indicate that the effect of internal factors in the incidence of violence are more than external factors, and this is a very important point that has not been mentioned. After the family, school is the first social location that each person enters and will have a tremendous impact on the student life.

The respondents believed that the three factors of be sacrificed, school and family policies are among the first priorities of influence in the violent behavior of students. One of the most influential factors in the incidence of violence of student is self-victimization. Student which is exposed to violence at home, neighborhood or school, will most likely apply violence when is put in the same situation with a weaker person. Other factor, is the policies and procedures of the school. Students that spend most of their day at school if observe that in facing the incidence of violence by students, the school is not decisive, then without a doubt, he will become more bold in his violent behavior. The third factor affecting student violence in the view of the respondents is the family. Divorce and parental involvement, the level of parental supervision, the size of the family and drug addiction will have an important role in the behavior of students.

As the former president of America Bill Hardy had acknowledged, principals tend not to show school as a rough place for students, the results also underscored the point, the principals believed that the effect of external factors on student violence are more than internal factors. Women believe that the role of external factors, especially the family and exposure to violence are important in the incidence of violent behavior in students. However, men believe that the role of internal factors and especially, management and school policies are highlighted on the student violence. Respondents considered the role of the media in the violence of students as trivial and this may be related to the dual role of the media. The media can also cause or prevent violent behavior in students. In this study, the elderly and educated people believed that the effect of external factors on the incidence of violence is more, whereas those with higher work experience believed that the effect of internal factors in the incidence of violence is more which can be reflected upon. On the other hand, the features of teachers are introduced by respondents as one of the most important factors affecting the violence of the students. The teacher is the student's first model after parents and the teacher interacts with the students more than anyone else in the school. If the teacher for any reason (lack of necessary skills, the existence of problems outside of school, personal characteristics, job dissatisfaction, etc.) show violence in the classroom, then the students will model that behavior.

Based on the results, the following suggestions are offered:

- Education Office pay more attention in the selection of school principals.
- School principals are advised to take appropriate and reasonable measures considering the violence done by the students.
- The Education Office, provide appropriate supporting laws for students so they become less victimized by the teacher and principal.

- Protecting organizations of children be formed to prevent the formation of the phenomenon of child abuse in the family and other institutions of the society.
- Training courses be held on external and internal factors in Education Office in line with teaching appropriate ways of communicating with children and adolescents.
- Teams of social workers be formed in the community to help external factors of schools, as well as school social worker team consisting of psychologists, counselors, social anthropologists, and... Schools so that they provide the necessary guidance in following up and controlling the violence.

References

- Alaghbandrad, J. (2003). Exposure to violence in adolescents: Cognitive-behavioral factors. *Journal of news in Cognitive Science*, 2, 87- 95.
- Alikhani, M. (2005). Investigating the correlation between watching television with violent behaviors in the students. Islamic Azad University, *Journal of Medical Sciences*, 17(1), 38- 45.
- Alizadeh, M. (2011). The relationship of characteristic factors with a tendency to violence. *Journal of Applied Psychology*, 17, 25-38.
- Askari, S., & Hosseyni, Z. (2010). Intervention in aggression of children and adolescents. *News on Mental Health*, 56, 59- 67.
- Bazargan, A. (2004). *Research methodology in behavioral sciences*. Tehran: Agah publication.
- Bluestein, J. (2001). *Creating emotionally safe schools*. Deerfield Beach, FL: Health Communications.

- Chen, JK. & Astor, RA. (2011). Students' personal traits, violence exposure, family factors, school dynamics and the perpetration of violence in Taiwanese elementary schools. *Health Educ Res*, 26(1),150-66. doi: 10.1093/her/cyq083.
- Clark, SL. (2011). *Factors related to school violence victimization: the role of extracurricular activities*. (PhD (Doctor of Philosophy) thesis.), University of Iowa.
- Denenberg, T. S., Denenberg, R. V., & Braverman, M. (1998). Reducing violence in U.S. schools. *Dispute Resolution Journal*, 53, 28-35.
- Dupper, D. R., & Meyer-Adams, N. (2002). *Low-level violence: A neglected aspect of school culture*.
- Eamon, M. (2001). Antecedents and socio emotional consequences of physical punishment on children in two-parent families. *Child Abuse & Neglect*, 6, 787-802.
- Finley, L. L. (2002). *Teachers' perception of school safety, safety-based changes, and their resulting impact on school climate: A case study*. (Ph.D. Dissertation), Western Michigan University.
- Ghasemi, F. (2007). Exploring some behavioral problems caused by corporal punishment by parents of primary children, *Scientific-Research Journal of the Finding*, 9(4), 59 -71.
- Henry, T. (1994) .*Violence in schools grows more severe*. USA Today, Life Section, p.01.D.
- Hilton, F.G.H., & Levinson, A., (1998). Factoring the environmental Kuznets curve: Evidence from automotive lead emissions. *Journal of Environmental Economics and Management*, 35, 126–141.
- Kerr, D., Lopes, N., Olson, S., & Sameroff, A. (2004). Parental discipline and externalizing behavior problems in early childhood: The roles of moral regulation and child gender. *J Abnorm Child Psychol*, 32(4), 369-83.
- Khayyer, M. (2003). Predicting behavioral problems of children at home, school and with peers. *Journal of Psychology*, 7(1), 73- 81.

- Kordi, S. (2011). The role of family and peer groups in explaining juvenile delinquency. *Journal of Zahedan Research in Medical Sciences*, 13, 91- 112.
- Krejcie, R.V., & Morgan, D.W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30, 607-610.
- Kuntsche, E. (2004). Progression of a general substance use pattern among adolescents in Switzerland? Investigating the relationship between alcohol, tobacco, and cannabis use over a 12-year period. *Eur Addict Res*, 10,118–125.
- Kunczik, M., & Sheikh al-Eslami, M. H. (2008). New research on media and violence, *Communication Research*, 54, 102-121.
- Lavasani, Gh. (2008). The frequency and causes of violent behavior in middle schools of Lorestan, from the perspective of teachers, principals and students, *Journal of Psychology*, 38(2), 102-119.
- Lemasters, Linda Kay, (1997). *A synthesis of studies pertaining to facilities, student achievement, and student behavior*. Record Details - ED447687.
- Malinauskienė, D. (2011). Factors affecting violent behavior of children in school. *Social Work*, 10(2), 229-240.
- Parvizi, S. (2006). Peers and adolescent health, *Scientific-Research Journal of Fiez*, 10(4), 87-98.
- Pietrzak, D., Petersen, G. J., & Speaker, K. M. (1998). Perceptions of school violence by elementary and middle school personnel. *Professional School Counseling*, 1(4), 23-33.
- Price, J. H. (1997). A national assessment of secondary school principals' perceptions of violence in schools, *Health Education and Behavior*, 24(2) 218-229.
- Scherz, Jared Michael, (2004), *Organizational health: A qualities study of administrator's and teacher's perceptions regarding school violence Persistently Safe School*.

Schwartz, W. (1996). *An overview of strategies to reduce school violence*. (Report No. 115).

New York, NY: Eric *Clearinghouse* on Urban Education (ERIC Document
Reproduction Service No. ED 410321).

Silins, H. (1999). What makes a good secondary school?. *Journal of Education
Administration*, 37(4), 329-339.

Srebalus, D. J., Schwartz, J. L., Vaughan, R. V., & Tunick, R. H. (1996). Youth violence in
rural schools: Counselor perceptions and treatment resources. *The School Counselor*,
44, 1-6.

Telljohann, S., Everett, S., & Price, J. (1997). Evaluation of third grade sexual abuse
curriculum. *The Journal of School Health*, 67(4), 149-15.

Neden Dik Temel Yazı?: Öğretmen Algıları ¹

Oğuz GÜRBÜZTÜRK², Sevda KOÇ AKRAN³, Zehra İŞ ÜNER⁴

Geliş Tarihi: 12.07.2018

Kabul Tarihi: 08.08.2018

Araştırma Makalesi

Öz

Bu araştırmanın temel amacı, okuma-yazma öğretiminde uygulanacak olan dik temel yazı konusunda öğretmen algılarını belirlemektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılarak Diyarbakır, Batman, Siirt, Bitlis ve Van illerinin merkeze bağlı ilkokullarında görev yapan ve gönüllülük esasına göre belirlenen 110 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından geliştirilen ve uzman görüşü alınan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış ve sınıf öğretmenlerine “dik temel yazı.....benzemektedir. Çünkü.....” ifadesinin yer aldığı bir form dağıtılmıştır. Öğretmenlerin burada yapmış oldukları benzetmeler, metafor analizi ile beş aşamada ele alınmıştır. Bunlar (1) kodlama ve ayıklama, (2) örnek metafor imgesi derleme, (3) kategori geliştirme, (4) geçerlik ve güvenilirliği sağlama ve (5) verilerin bilgisayar ortamına aktarılması aşamasıdır. Ayrıca görüşme formu ile öğretmenlerin bitişik eğik yazı ve dik temel yazıyı kıyaslama ve dik temel yazının olumlu/olumsuz yanları konusundaki algıları da belirlenmiştir. Araştırmada elde edilen verilerin analizinde, betimsel ve içerik analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenler dik temel yazıyı bitki, hız, yiyecek, spor dalı, kural ve araç olarak; bitişik eğik yazıyı ise hayvan, yemek, doğa, sanat, karmaşıklık ve basit bir eylem olarak tanımlamışlardır. Yapılan benzetmelerden yola çıkılarak öğretmenlerin dik temel yazıyı pratik, hızlı, rahat, disiplinli ve derli toplu bulurken, bitişik eğik yazıyı daha karmaşık, zor, zahmetli ve zaman alıcı buldukları tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: İlkokul, yazı, dik temel yazı, bitişik eğik yazı

¹ Bu çalışma 26-28 Ekim 2017 Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi tarafından düzenlenen 5. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresinde sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş halidir.

² İnönü Üniversitesi, e-mail: ogurbuzturk@gmail.com

³ Siirt Üniversitesi, e-mail: sevdakc@gmail.com

⁴ Siirt Üniversitesi, e-mail: zehra.iss@hotmail.com

Why Using Upright Basic Script?: Teacher Perceptions

Submitted by 12.07.2018

Accepted by 08.08.2018

Research Paper

Abstract

The main purpose of this research is to determine the teacher perceptions about the upright basic script, which were applied in the read-write teaching. In this research, one of the qualitative research methods, the phenomenological design was used. The working group of this research, consists of 110 primary school teachers who are working at primary schools attached to the center in Diyarbakır, Batman, Siirt, Bitlis and Van and are determined according to voluntariness by using easily accessible sampling method. Semi-structured interview form, developed by researchers and based on expert opinion, were used as data collection tool in the research and a form has be delivered to form teachers, which contains the statement: “The upright basic script resembles, because...”. The analogies that teachers were made here were dealt with in five steps by metaphor analysis. These five steps are: (1) decoding and debugging, (2) compiling sample metaphor images, (3) developing a category, (4) providing validity and reliability, (5) transferring data to computer environment. Furthermore, with the interview form, the teachers’ receptions about comparing cursive script and upright basic script and the positive/negative sides of the upright basic script were determined. In the analysis of the data obtained in the research, descriptive and content analysis method were used. The results obtained from the research findings were discussed with supporting research findings and recommendations were presented accordingly. As a result of the research, the teachers defined “upright basic script” as planting, speed, food, sports branch, rule and tool; on the other hand, they were able to define "adjoining oblique script" as animals, food, nature, art, complexity, and a simple action. From the analogies made, the teachers found that the upright basic script is practical, fast, comfortable, disciplined and profound; they found that adjoining oblique script is more complicated, difficult, laborious and time consuming.

Keywords: Primary school, script, upright basic script, cursive script

Giriş

Dil, toplumların ve onları oluşturan bireylerin yaşadığı çağa uyum sağlamasında, uygar medeniyetler seviyesine ulaşmasında, iletişim kurmasında etkili bir araç ve beceridir (Çaycı ve Demir, 2006;Yücel, 2000). Birey dünyaya geldiği andan itibaren bu beceriyi kullanarak, yaşadığı dünyayı dinleyerek, konuşarak, okuyarak ve yazarak keşfetmektedir (Savaş, 2006). Başka bir deyişle, birey çevresindeki sesleri dinlemekte, onlara anlam yüklemekte ve çevresindeki bireylerle sosyalleşmek amacıyla konuşmaktadır (Göçer, 2008;Ünalın, 2007). Bireyin sosyalleşmesi, iletişim ve zihinsel yapısını aktif tutmasında kullandığı dil, onun okuma, dinleme (Özby, 2007), konuşma (Güleryüz, 2006) ve yazma becerilerine katkı sağlamaktadır (Adalı, 2003; Akyol, 2006; Demirel, 1999).

Dört temel dil becerisi olarak adlandırılan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri içerisinde en karmaşık beceri yazmadır (Schiller, 1954). Birey dinlediklerini, konuştuklarını ve okuduklarını doğru bir şekilde yazma becerisiyle aktarır. Diğer dil becerilerinin etkili kullanılmasında önemli görülen bu becerinin bu sebeple uzmanlar yani öğretmenler tarafından bireye kavratılması beklenir. Böyle bir beklenti okul çatısı altında ilk okuma yazma eğitimiyle verilmektedir.

İlk okuma yazma eğitiminde bireye Türk dilini sevdirmeye, noktalama işaretlerini doğru kullanma, büyük ve küçük harflerin yazılım yönlerini kavratma, hızlı okuma becerisi kazandırma (Akyol, 2009), duygu ve düşüncelerini yazılı aktarma, kurallara uygun yazı yazma vs. davranışları kazandırılmaktadır (Çelenk, 2007). Bu beceriler bireye kısa sürede verilememekte, uzun bir zaman diliminde öğretmenin bilgi ve becerisi doğrultusunda aktarılmaktadır. Öğretmenin yazma eğitimi sürecinde hangi? yazı türünün kullanıldığını, diğer yazı türlerinden farkının ne? olduğunu, öğretim programında yaşanan değişim ve gelişmelerin neler? olduğunu, tarihi süreç içerisinde ne tür? yazı tekniklerinin var olduğunu bu süreçte bilmesi gerekir. Örneğin 1924 yılında bazı öğretmenler ses, bazıları sözcük

yöntemini kullanmıştır. 1926'da sözcük ve karma, 1936'da cümle öğretimi yöntemi esas alınmıştır (Güleryüz, 2000). Okuma yazma öğretiminde cümle yöntemi, 1982 yılına kadar devam etmiştir. Daha sonra 2005 yılına kadar çözümleme yöntemi uygulanmış, 2005-2006 eğitim-öğretim yılında ise ses temelli cümle yöntemine geçiş yapılmıştır. Bu geçiş sürecinde “Yazma kurallarını uygulama” bölümünde “Düzgün, okunaklı ve işlek “bitişik eğik yazı”yla yazar.” açıklamasına yer verilmiştir (MEB, 2005). Bitişik eğik yazının tercih edilmesinin nedenleri arasında, öğrencinin elini kaldırmadan yazması, bu durumun akıcı yazma becerisini kazandırması ve yazılacak ifadelerin akılda tutulmasını sağlaması olarak gösterilmektedir (Duran, 2009). Bitişik eğik yazının belirtilen olumlu yönlerine karşı 9 Haziran 2017 tarihinde MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü bitişik eğik yazıdan dik temel yazıya geçilmesine karar vermiştir.

Ülkemizde dik temel yazıya geçiş yapılmasının sebepleri arasında; bitişik eğik yazı öğretiminin zaman alması, ders kitaplarının dik temel harflerle yazılması, çocukların günlük yaşamda bitişik eğik yazıyı kullanmaması gösterilmektedir. Buna karşın, öğretmenler öğrencilerin gelişimsel özellikleri gereği başlangıçta eğik ve dairesel çizgiler çizmesi, harflerin doğru yazımını desteklemesi, öğrencilerin farklı yazı karakterlerine kolay uyum sağlaması gibi nedenlerden dolayı bitişik eğik yazıyı tercih etmektedir. Özellikle sınıf öğretmenleri arasında yaşanan bu ikilem hangi yazı türünün kullanılması gerektiği konusunda daha farklı fikirleri ortaya çıkarabilir. Çünkü öğretmenler de öğrenciler gibi yapılan değişikliklere uyum sağlamada problemler yaşayabilir. Yapılan bir yeniliğe uyum sağlamadan başka bir değişikliğe gidilmesi, onların yetiştireceği insan profiline de yansiyabilir. Bundan dolayı hangi değişiklik yapılırsa yapılsın öğrenci kadar öğretmenin de yapılan değişiklikleri benimsemesi, bunlara uyum sağlaması, bilgi sahibi olması, eski-yeni uygulamaları karşılaştırması gerekmektedir. Buradan hareketle, sınıf öğretmenlerinin neden dik temel

yazıya geçildiği konusundaki algılarını belirleme gereksinimi, araştırmanın problemini oluşturmaktadır. Bu problem doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Öğretmenlerin dik temel yazı ile bitişik eğik yazı için ürettikleri metaforlar nelerdir?
- Öğretmenlerin dik temel yazı ile bitişik eğik yazı arasındaki benzerlik ve farklılıklara ilişkin görüşleri nelerdir?
- Öğretmenlerin dik temel yazının olumlu ve olumsuz yönlerine ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Olgubilim (fenomenoloji/phenomenology) deseni “farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgular yaşadığımız dünyada olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimlerde karşımıza çıkabilmektedir.” (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılarak Diyarbakır, Batman, Siirt, Bitlis ve Van illerinin merkeze bağlı ilkokullarında görev yapan ve gönüllülük esasına göre belirlenen 110 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırmada Diyarbakır, Batman, Siirt, Bitlis ve Van illerinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin çalışma grubu olarak belirlenmesinde, araştırmacıların bu illerdeki

öğretmenlere kolay ulaşması ve iki araştırmacının Siirt ve Batman'da görev yapması etkili olmuştur.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ve doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2008) göre görüşme sosyal bilimlerde çok kullanılmakta ve bireyler görüşme yoluyla duygu ve düşüncelerini, tutumlarını, şikayetlerini, doğrudan aktarmaktadır. Başka bir deyişle görüşme bireyin iç dünyasını yorumlamak ve anlamaktır. Bu araştırmada da konunun problem cümlesi doğrultusunda araştırmacılar tarafından sorular hazırlanmıştır. Görüşme formunda sorular iki bölüm halinde katılımcılara yönetilmiştir. Birinci bölümde dik temel ve bitişik eğik yazı hakkında metafor oluşturmaları istenmiştir. İkinci bölümde ise dik temel ve bitişik eğik yazının benzerlik ve farklılıkları ve dik temel yazının olumlu-olumsuz yönlerine ilişkin sorular hazırlanmıştır. Görüşme formunda yer alan sorular hazırlandıktan sonra, uzman görüşüne (eğitim programları ve öğretim anabilim dalından dört, ölçme ve değerlendirmeden üç, Türkçe alanından beş uzman) başvurulmuştur. Uzmanlardan gelen eleştiriler ve öneriler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak, form çalışma grubuna uygulanmıştır. Doküman incelemesi yoluyla, öğretmen görüşlerini desteklemek üzere, MEB (2015) ve MEB (2017) Türkçe Öğretim Programından bitişik ve dik temel yazı hakkında yapılan açıklamalar ve öneriler konusunda alıntılara ve resimlere yer verilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bitişik eğik ve dik temel yazı kavramlarına ilişkin algılarını belirlemek amacıyla "Bitişik eğik yazı gibidir; çünkü

.....” “Dik temel yazı gibidir; çünkü” ifadelerinin yer aldığı bir form dağıtılmıştır. Elde edilen veriler üzerinde betimsel ve içerik analizi yapılmıştır. Betimsel analizde, araştırma sonucunda elde edilen veriler üzerinde derinlemesine analiz yapılmazken, içerik analizinde veriler derinlemesine analiz edilmekte ve bazı temalara ulaşılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Yani içerik analizi okuyucuya betimsel analizden daha fazla bilgi sunmakta, kavramlar arasındaki ilişkileri mantıklı bir şekilde organize etmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu çalışmada betimsel analiz yöntemi kullanılırken, öğretmen görüşleri doğrultusunda ilk önce temalar oluşturulmuş, sonra bu temalar özetlenmiştir. En son olarak da öğretmen görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Alıntılar yapılırken öğretmen isimleri yerine branşının baş harfi kullanılarak kodlama yapılmıştır. [Örneğin, Sınıf öğretmeni (S10, S101, S109.....)]. Kodlamalarla birlikte okuyucunun metin içerisinde yer alan yorumlarla alıntılar arasında bağlantı kurmasını kolaylaştırmak amacıyla da, her alıntı numaralandırılmış ve alıntılara yapılan atıflar parantez içerisinde verilmiştir. [Örn, (1) “Dik temel yazı öğrencinin gelişimsel özelliğine uygun değildir” (S1)].

Toplanan verilerle ilgili içerik analizinde beş aşama dikkate alınmıştır: (1) kodlama ve ayıklama aşaması, (2) örnek metafor imgesi derleme aşaması, (3) kategori geliştirme aşaması, (4) geçerlik ve güvenilirliği sağlama aşaması ve (5) verilerin bilgisayar ortamına aktarılması aşamalarından oluşmaktadır.

Kodlama ve ayıklama aşamasında, öğretmen görüşlerinden hareketle metaforlar oluşturulmuştur. Metaforlar oluşturulurken, öğretmenlerin açıklamaları, kategoride yer alan temaların anlamsal yapısı ve bu temaların kategorileri temsil edip etmemesine dikkat edilmiştir. Örneğin, öğretmenler bitişik eğik yazıyı, yavaş öğretilmesinden, zaman almasından dolayı kaplumbağaya, harfler arasında bağlantı kurması ve bazı harflerin kıvrımlı yazılması sebebiyle yılan, her harfin farklı yazılışlarının olmasından dolayı ise bukalemuna

benzetmiştir. Bu benzetmelerden hareketle, bitişik eğik yazı ile ilgili hayvan kategorisi oluşturulmuştur. Araştırmada bu şekilde oluşturulan ve gruplandırılan metaforlar daha sonra alfabetik olarak sıralanmış ve ortak öğretmen görüşlerinden birer örnek ifadeye yer verilmiştir. Üçüncü aşama olan kategori geliştirmede “bitişik eğik yazı” ve “dik temel yazı” kavramlarına ilişkin öğretmenlerin sahip oldukları metaforlar ortak özellikler bakımından incelenmiştir. Son olarak, geçerlik ve güvenilirliği sağlama aşamasında dik temel yazı ile ilgili 28, bitişik eğik yazı ile ilgili 59 adet örnek metafor uzmanlara verilmiştir. Uzmanların oluşturulan kategorileri eşleştirmeleri istenmiştir. Daha sonra, uzmanların yaptığı eşleştirmeler araştırmacıların kendi kategorileriyle karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmalarda görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları tespit edilerek araştırmacının güvenilirliği, Miles ve Huberman’ın (1994: 64) formülü ($\text{Güvenirlik} = \frac{\text{görüş birliği}}{\text{görüş birliği} + \text{görüş ayrılığı}}$) kullanılarak hesaplanmıştır.

Nitel çalışmalarda, uzman ve araştırmacı değerlendirmeleri arasındaki uyumun 0.90 ve üzeri olduğu durumlarda istenilen düzeyde bir güvenilirlik sağlanmış olmaktadır (Saban, Koçbeker ve Saban, 2006). Bu araştırmanın güvenilirlik çalışması kapsamında görüşüne başvuru uzman, bitişik eğik yazıyla ilgili 59 metafordan 3’ünü; dik temel yazıyla ilgili 28 metafordan 2’sini araştırmacının yaptığından farklı bir kategoriye yerleştirerek ilişkilendirmiştir. Bunun sebebi aynı metaforlardan bazılarının öğretmenler tarafından yüklenen anlam farklılığından dolayı araştırmacı tarafından farklı kategoriler içerisine dâhil edilmesidir. Bu durumda, bitişik eğik yazı için $\text{güvenirlik} = \frac{56}{56+3} = 0.94$; dik temel yazı için $\text{güvenirlik} = \frac{26}{26+2} = 0.93$ olarak hesaplanmıştır. Bu aşamadan sonra bütün veriler bilgisayar ortamına aktarılarak metafor sayısı (f) bulunmuştur.

Bulgular

Bu bölümde, araştırmaya katılan öğretmenlerin “Bitişik eğik yazı” ile “Dik temel yazı” kavramları hakkında geliştirdikleri metaforlarla ilgili olarak elde edilen bulgular tablolar halinde sunularak ve araştırma sorularına göre alt başlıklar halinde analiz edilerek yorumlanmıştır.

Öğretmenlerin “Bitişik Eğik Yazı” Kavramına İlişkin Sahip Oldukları Metaforlar

Araştırmada öğretmenler, “bitişik eğik yazı” kavramına ilişkin 59 metafor üretmişlerdir. 59 metafordan 14’ü (yılan, salata, tsunami, dalgalar, tablo, estetik, sanatçı, çivi yazısı, ip yumağı, bulmaca, sarmaşık, doktor yazısı, uzun ve çıkılmaz yol, halat) 2 ila 6’şar kişi tarafından üretilmiştir. Diğer metaforlar ise yalnızca birer katılımcı tarafından geliştirilmiştir. Üretilen metaforlar ve bu metaforların frekansları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Bitişik Eğik Yazı” Kavramına Yönelik Metaforlar ve Kategorileri

Kategoriler	Metafor Adları	f	n
Hayvan	Kaplumbağa (1), Yılan (2), Bukalemun (1), Deve (1), Kuyruk (1), Karınca (1)	7	6
Yemek	Spagetti (1), Salata (2)	3	2
Doğa Olayı	Tsunami (2), Fay hattı (1), Dalgalar (3), Kuyruklu yıldız (1)	7	4
Sanat	Tablo (3), Estetik (2), Şarkı (1), Nakarat (1), Sanatçı (2), Şiir yazmak (1)	10	6
Karmaşıklık	Çivi yazısı (5), İp yumağı (2), Bulmaca (2), Kıvrıcık saç (1), Sarmaşık (2), Doktor yazısı (6), Uzun ve çıkılmaz yol (6), Halat (3), Kıvrımlı yol (1), Örgü (1), Manuel vites (1)	30	11
Basit Bir Eylem	Pratik bir yemek (1), Tren (1)	2	2
TOPLAM		59	31

Tablo 1’de görüldüğü üzere, öğretmenlerin bitişik eğik yazıya ilişkin sahip olduğu metaforlar altı kategoride yer almaktadır. Bunlar aşağıda detaylı bir şekilde ele alınmıştır.

Kavramsal Kategoriler

Hayvan olarak bitişik eğik yazı

Bu kategoriyi 7 öğretmen ve 6 metafor temsil etmekte ve kategoride; Kaplumbağa (1), Yılan (2), Bukalemun (1), Deve (1), Kuyruk (1), Karınca (1) gibi metaforlar bulunmaktadır. Aşağıda bu kategorideki metaforlara ilişkin öğretmenlerin örneklerine yer verilmiştir.

“Bitişik eğik yazı kaplumbağa gibidir. Çünkü çok yavaş öğrenilir.” (S2)

“Bitişik eğik yazı yılan gibidir. Çünkü kıvrıla kıvrıla ilerler.” (S7)

“Bitişik eğik yazı bukalemun gibidir. Çünkü herkesin yazısı birbirinden farklıdır.” (S6)

“Bitişik eğik yazı deve gibidir. Çünkü ağır ağır işliyor.” (S12)

“Bitişik eğik yazı kuyruk gibidir. Çünkü hareketlidir.” (S42)

“Bitişik eğik yazı karınca gibidir. Çünkü çok hızlı yazılıyor. (S67)”

Yemek olarak bitişik eğik yazı

Bu kategoriyi 3 öğretmen ve 2 metafor temsil etmekte ve kategoride; Spagetti (1), Salata (2) metaforları yer almaktadır. Aşağıda bu kategorideki metaforlara ilişkin öğretmenlerin örneklerine yer verilmiştir.

“Bitişik eğik yazı spagetti gibidir. Çünkü karmakarışık.” (S9)

“Bitişik eğik yazı salata gibidir. Çünkü ne ararsan var. (S54)

Doğa olayı olarak bitişik eğik yazı

Bu kategoriyi 7 öğretmen ve 4 metafor temsil etmekte kategoride; Tsunami (2), Fay hattı (1), Dalgalar (3), Kuyruklu yıldız (1) gibi metaforlar bulunmaktadır. Aşağıda bu kategorideki metaforlara ilişkin öğretmenlerin örneklerine yer verilmiştir.

“Bitişik eğik yazı tsunami gibidir. Çünkü dalgalıdır.” (S99)

“Bitişik eğik yazı fay hattı gibidir. Çünkü yazılar sağa sola doğru kayıyor.” (S100)

“Bitişik eğik yazı dalgalar gibidir. Çünkü sol, sağ, aşağı, yukarı ne yön ararsan var.” (S102)

“Bitişik eğik yazı kuyruklu yıldız gibidir. Çünkü iki harf arasında çocuğun eli rahatça kayıyor.” (S107)

Sanat olarak bitişik eğik yazı

Bu kategoriyi 10 öğretmen ve 6 metafor temsil etmek ve kategoride; Tablo (3), Estetik (2), Şarkı (1), Nakarat (1), Sanatçı (2), Şiir yazmak (1) gibi metaforlar bulunmaktadır. Aşağıda bu kategorideki metaforlara ilişkin öğretmenlerin örneklerine yer verilmiştir.

“Bitişik eğik yazı tablo gibidir. Çünkü bir tablodaki resim gibi itina ile işlenir” (S1)

“Bitişik eğik yazı estetik gibidir. Çünkü eğer düzgün yazılırsa çok güzel görünür.” (S3)

“Bitişik eğik yazı şarkı gibidir. Çünkü her harf bir şarkı sözü gibi uyum içindedir.” (S9)

“Bitişik eğik yazı nakarat gibidir. Çünkü harflerin yönü hep aynı tekrar ediyor.” (S43)

“Bitişik eğik yazı sanatçı gibidir. Çünkü estetik bir yönü vardır.” (S90)

“Bitişik eğik yazı şiir yazmak gibidir. Çünkü kelimeler ve cümleler bir ahenkle yazılıyor.” (S98).

Karmaşıklık olarak bitişik eğik yazı

Bu kategoriyi 30 öğretmen ve 11 metafor temsil etmekte ve kategoride; Çivi yazısı (5), İp yumağı (2), Bulmaca (2), Kıvrırcık saç (1), Sarmaşık (2), Doktor yazısı (6), Uzun ve çıkılmaz yol (6), Halat (3), Kıvrımlı yol (1), Örgü (1), Manuel vites (1) gibi metaforlar bulunmaktadır. Aşağıda bu kategorideki metaforlara ilişkin öğretmenlerin örneklerine yer verilmiştir.

“Bitişik eğik yazı çivi yazısı gibidir. Çünkü eğri büğrü bir şekilde yazılıyor.” (S4)

“Bitişik eğik yazı ip yumağı gibidir. Çünkü bir karıştı mı çözmek epey zordur.” (S6)

“Bitişik eğik yazı bulmaca gibidir. Çünkü onu okuyabilmek bulmaca çözmek kadar uğraştırıcıdır.” (S12)

“Bitişik eğik yazı kıvrırcık saç gibidir. Çünkü kıvrır kıvrır bir görünümü vardır.” (S33)

“Bitişik eğik yazı sarmaşık gibidir. Çünkü kıvrıla kıvrıla ilerler.” (S40)

“Bitişik eğik yazı doktor yazısı gibidir. Çünkü okunması ve anlaşılması çok zordur.” (S41)

“Bitişik eğik yazı uzun ve çıkılmaz bir yol gibidir. Çünkü okuma yazma sürecini gereksiz yere uzatır ve zorlaştırır.” (S52)

“Bitişik eğik yazı halat gibidir. Çünkü herhangi bir kopukluk olmaksızın sürer gider.” (S53).

“Bitişik eğik yazı kıvrımlı yol gibidir. Çünkü harflerin yazılış yönleri aynı değildir.” (S65).

“Bitişik eğik yazı örgü gibidir. Çünkü örgü nasıl ilmek ilmek işleniyorsa harfler de birbirine öyle bağlanıyor.” (S70)

“Bitişik eğik yazı manuel vites gibidir. Çünkü kullanımı zordur.” (S89).

Basit bir eylem olarak bitişik eğik yazı

Bu kategoriyi 2 öğretmen ve 2 metafor temsil etmekte ve kategoride; pratik bir yemek (1), Tren (1) gibi metaforlar bulunmaktadır. Aşağıda bu kategorideki metaforlara ilişkin öğretmenlerin örneklerine yer verilmiştir.

“Bitişik eğik yazı pratik bir yemek gibidir. Çünkü öğrenci nasıl yazıldığını öğrendi mi hemen elini kaldırmadan diğer harfi yazıyor.” (S8)

“Bitişik eğik yazı tren gibidir. Çünkü harfler tren rayları gibi birbirine kolaylıkla bağlanıyor.” (S67)

Öğretmenlerin “Dik Temel Yazı” Kavramına İlişkin Sahip Oldukları Metaforlar

Araştırmada öğretmenler “dik temel yazı” kavramına ilişkin 28 metafor üretmişlerdir. 28 metafordan 4’ü (çiçek, asansör, merdiven, otomatik vites) 2’şer kişi tarafından üretilmiştir. Diğer metaforlar ise yalnızca birer katılımcı tarafından geliştirilmiştir. Üretilen metaforlar ve bu metaforların frekansları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Dik Temel Yazı” Kavramına Yönelik Metaforlar ve Kategorileri

Kategoriler	Metafor Adları	f	n
Bitki	Çiçek (2), Dal (1)	3	2
Hız	Tazı (1), At yarışı (1), Asansör (2), Merdiven (2), Şelale (1)	7	5
Yiyecek	Pirinç (1), Açık büfe (1)	2	2
Spor Dalı	Uzun atlama (1), Koşu (1), Güreş (1), Halter (1), Masa tenisi (1), Bowling (1)	6	6
Kural	Disiplinli öğretmen (1), Düzenli ordu (1), Dinlenme tesisi (1), Otobüs durağı (1), İnce uzun bir yol (1)	5	5
Araç	At arabası (1), Fayton (1), Otomatik vites (2), Gemi (1)	5	4
TOPLAM		28	24

Tablo 2’de görüldüğü üzere, öğretmenlerin dik temel eğik yazıya ilişkin sahip olduğu metaforlar altı kategoride yer almaktadır. Bunlar aşağıda detaylı bir şekilde ele alınmıştır.

Kavramsal Kategoriler

Bitki olarak dik temel yazı

Bu kategoriyi 3 öğretmen ve 2 metafor temsil etmekte ve kategoride; Çiçek (2), Dal (1) metaforları bulunmaktadır. Aşağıda bu kategorideki metaforlara ilişkin öğretmenlerin örneklerine yer verilmiştir.

“Dik temel yazı çiçek gibidir. Çünkü yaprak yaprak, tane tanedir.” (S5)

“Dik temel yazı dal gibidir. Çünkü harfler bir ağacın dalları gibi bağımsızdır.” (S6)

Hız olarak dik temel yazı

Bu kategoriyi 7 öğretmen ve 5 metafor temsil etmekte ve kategoride; Tazı (1), At yarışı (1), Asansör (2), Merdiven (2), Şelale (1) gibi metaforlar bulunmaktadır. Aşağıda bu kategorideki metaforlara ilişkin öğretmenlerin örneklerine yer verilmiştir.

“Dik temel yazı tazı gibidir. Çünkü çok hızlı yazılabilir.” (S7)

“Dik temel yazı at yarışı gibidir. Çünkü çocuklar hızlı yazarken birbiri ile yarışıyor.” (S10)

“Dik temel yazı asansör gibidir. Çünkü kullanımı pratiktir.” (S21)

“Dik temel yazı merdiven gibidir. Çünkü harfler tek tek yazılıyor.” (S34)

1. Grup	e, l, a, k, i, n	E, L, A, K, İ, N
2. Grup	o, m, u, t, ü, y	O, M, U, T, Ü, Y
3. Grup	ö, r, i, d, s, b	O, R, İ, D, S, B
4. Grup	z, ç, g, ş, c, p	Z, Ç, G, Ş, C, P
5. Grup	h, v, ğ, f, j	H, V, Ğ, F, J

Şekil 1. Bitişik eğik ve dik temel yazı harf grupları (MEB, 2017).

“Dik temel yazı şelale gibidir. Çünkü şelale yukarıdan aşağıya akar, harfler de yukarıdan aşağıya doğru yazılır.” (S44).

Yiyecek olarak dik temel yazı

Bu kategoriyi 2 öğretmen ve 2 metafor temsil etmekte ve kategoride; Pirinç (1), Açık büfe (1) gibi metaforlar bulunmaktadır. Aşağıda bu kategorideki metaforlara ilişkin öğretmenlerin örneklerine yer verilmiştir.

“Dik temel yazı pirinç gibidir. Çünkü harfler pirinç gibi tane tane yazılır.” (S11)

“Dik temel yazı açık büfe gibidir. Çünkü her şey birbirinden bağımsız farklı tatlar var. (S14).

Spor dalı olarak dik temel yazı

Bu kategoriyi 6 öğretmen ve 6 metafor temsil etmekte ve kategoride; Uzun atlama (1), Koşu (1), Güreş (1), Halter (1), Masa tenisi (1), Bowling (1) gibi metaforlar bulunmaktadır. Aşağıda bu kategorideki metaforlara ilişkin öğretmenlerin örneklerine yer verilmiştir.

“Dik temel yazı uzun atlama gibidir. Çünkü tek yönde hareket var.” (S3)

“Dik temel yazı koşu gibidir. Çünkü düz bir yolda nasıl koşarsan, dik temel yazıda da tek yön var.” (S18)

“Dik temel yazı güreş gibidir. Çünkü çocuklar kalemi sürekli kaldırarak yazar, kalemle mücadele eder.” (S20)

“Dik temel yazı halter gibidir. Çünkü çocuk harfler arasında durakladığında dikkati dağınık ve başarısız olur.” (S46)

“Dik temel yazı masa tenisi gibidir. Çünkü ne yönde yazılacağı bellidir.” (S99)

“Dik temel yazı bowling gibidir. Çünkü harfler bowlingdeki labutlar gibi birbirinden bağımsızdır.” (S110)

Kural olarak dik temel yazı

Bu kategoriyi 5 öğretmen ve 5 metafor temsil etmekte ve kategoride; Disiplinli öğretmen (1), Düzenli ordu (1), Dinlenme tesisi (1), Otobüs durağı (1), İnce uzun bir yol (1) gibi metaforlar bulunmaktadır. Aşağıda bu kategorideki metaforlara ilişkin öğretmenlerin örneklerine yer verilmiştir.

“Dik temel yazı disiplinli öğretmen gibidir. Çünkü karmaşıklığa yer yoktur.” (S19)

“Dik temel yazı düzenli ordu gibidir. Çünkü her şey düzenli ve tertiplidir.” (S23)

“Dik temel yazı dinlenme tesisi gibidir. Çünkü çocuk her harf arasında mola verir.”
(S47)

“Dik temel yazı otobüs durağı gibidir. Çünkü her durak farklıdır tıpkı harfler gibi.”
(S49)

“Dik temel yazı ince uzun bir yol gibidir. Çünkü harfler de art arda gelir.” (S50)

Araç Olarak Dik Temel Yazı

Bu kategoriyi 5 öğretmen ve 4 metafor temsil etmekte ve kategoride; At arabası (1), Fayton (1), Otomatik vites (2), Gemi (1) gibi metaforlar bulunmaktadır. Aşağıda bu kategorideki metaforlara ilişkin öğretmenlerin örneklerine yer verilmiştir.

“Dik temel yazı at arabası gibidir. Çünkü onun gibi yavaş yavaş yazılır.” (S4)

“Dik temel yazı fayton gibidir. Çünkü yazması keyiflidir.” (S8)

“Dik temel yazı otomatik vites gibidir. Çünkü kullanımı kolaydır.” (S9)

“Dik temel yazı gemi gibidir. Çünkü belirli bir rotada dümdüz ilerler. (S35)

Dik Temel Yazı İle Bitişik Eğik Yazı Arasındaki Benzerliklere ve Farklılıklara İlişkin

Bulgular

Dik temel yazı ile bitişik eğik yazı arasındaki benzerliklere ve farklılıklar ilişkin 110 sınıf öğretmenin görüşlerinin betimsel analiz sonuçları Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3

Dik Temel Yazı İle Bitişik Eğik Yazı Arasındaki Benzerlik ve Farklılıklara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Betimsel Analiz Sonuçları

	Kategori	Kaynak		Kodlama Yoğunluğu	
		f	%	f	%
Dik temel yazı ile bitişik eğik yazı arasında benzerlikler nelerdir?	Eğitim anlayışı	23	20,9	23	20,5
	Okuma-yazma süreci	20	18,2	20	17,9
	Metinlerin nitelikleri	20	18,2	22	19,6
	Tarihsel süreç	20	18,2	20	17,9
	Ölçme ve değerlendirme	15	13,6	18	16,1
	Eğitim kademesi	12	10,9	9	8,0
	TOPLAM		110	100	112
Dik temel yazı ile bitişik eğik yazı arasında farklılıklar nelerdir?	Yazma	35	31,8	64	54,7
	Bilişsel gelişime etkisi	20	18,2	16	13,7
	Fiziksel gelişimine etkisi	20	18,2	13	11,1
	Tema	10	9,1	8	6,8
	Okuma	10	9,1	5	4,3
	Zaman	5	4,5	4	3,4
	Kazanım	5	4,5	4	3,4
	Önerilen konular	5	4,5	3	2,6
TOPLAM		110	100	117	100

Dik Temel Yazı İle Bitişik Eğik Yazı Arasında Benzerliklere Ait Bulgular

Sınıf öğretmenlerine göre her iki yazı tekniğinin eğitim anlayışı [öğrenci merkezli program olması (f=6), yaparak öğrenmesi (f=5), öğretmenin rehber olması (f=5), bireysel farklılıkların dikkate alınması (f=4), bilgiyi inşa etmesi (f=3)]; okuma-yazma öğretimi [her iki yazı türünde hazırlık aşaması ile başlanması (f=4), sesi hissetmesi, (f=3), sesler arasındaki farkı görmesi (f=3), gördüğü harfleri okuması-yazması (f=3), harfleri hecelere ayırması (f=3), kelimeler oluşturması (f=2), cümleler oluşturması (f=2)] yönünden benzerlik gösterdiği görülmüştür. Bunun yanı sıra, dik temel yazı ile bitişik eğik yazıdaki metinler [bilgilendirici (f=5), sınıf düzeylerine uygun (f=4), seçilen yazarın metinleri (f=4), eğitsel yönü (f=3), kazanımlara uygun (f=2), her sınıf düzeyinin metinleri farklı (f=2), her iki yazı türünde yer alan metinlerde büyük harflerin ayrı yazıldığı (f=2)] olması vurgusu yapılmıştır. İki yazı türünün tarihsel süreçleri [çok eskiye dayandığı (f=5), yeni bir yazı türü olmadığı (f=4), farklı yıllarda kullanıldığı (f=4), farklı programlarda uygulandığı (f=4), 2005 yılı ile ortaya çıkmadığı (f=3)] söylenebilir. Ölçme ve değerlendirme kategorisinde [süreç dikkate alma (f=3), performansları göz ardı etmeme (f=2), öğrencilerin gelişimleri dikkate alma (f=2), gözlem yapma (f=2), tanı amaçlı yapma (f=2), puanlama anahtarı kullanma (f=2), sınav yapmama (f=2), hazırbulunuşlukları belirleme (f=2), dönüt verme (f=1)] her iki yazı türünün benzer yönlerini oluşturduğu görülmüştür. Eğitim kademesi kategorisinde ise [birinci sınıfta ilk okuma yazma ile başlanması (f=3), birinci sınıfta okumaya ağırlık verilmesi (f=2), 2.-4. sınıflarda anlama çalışmalarının yapılması (f=2), konuşma ve dinlemenin birinci sınıftan başlanması (f=2)] yönünden benzerlik gösterdiği söylenebilir. Buradan hareketle, dik temel yazı ile bitişik eğik yazının öğrenci merkezli bir eğitim anlayışının ürünü olduğu (örn.1-2-3-4-5-6), iki yazı türünün bir başlangıç aşamasının bulunduğu (örn.7-8-9-10), geçmişe yönelik bir uygulamanın olduğu (örn.11-12-13-14-15), her iki yazı türünde yer alan metinlerin bilgilendirici yönlerinin bulunduğu (örn.16-17-18-19-20), öğrencinin performansının süreçte

izlendiği (örn.21-22-23) ve eğitim kademesi olarak ilk okuma yazma sürecinin olduğu birinci sınıftan başlandığı (örn.21-22-23) görülmüştür.

[1] “...bitişik eğik ve dik temel yazı günümüze uygun bir yazı” (S1)

[2] “her ikisinde de öğrenci önemli” (S5)

[3] “gelişimleri dikkate alınmış.....”(S33)

[4]”öğrencinin yaşına, gelişim evrelerine uygun olarak hazırlanmış” (S69)

[5] “...öğrenci bir bütün olarak değerlendirilmekte” (S75)

[6]”...öğrencinin ince kaslarına uygundur” (S79)

[7] “...her iki yazı türünde bir ilk aşama vardır” (S82)

[8] “...öyle rastgele başlanmamaktadır ilk önce sesler öğretilir” (S84)

[9] “..sesi hisseden çocuk harfi doğru okumaya çalışır” (S88)

[10] “öğrenci sesi tanımalı, harfi yazıp okumalı, kelimeler oluşturmalı ve metinlere geçmelidir” (S90)

[11]” bitişik eğik yazı eğitimini Atatürk tarafından teşvik edilmiştir” (S92)

[12]”1960 yıllarda bile temel yazı konusunda çalışmalar yer almaktadır” (S93)

[13]”2005 programın bir ürünü değil iki yazı türü” (S97)

[14]”bu yazı türlerinin bir geçmişi bulunmaktadır” (S99)

[15]” senelerin öğretmeniyim biz ilk okuma yazmaya dik temel harflerle başladık sonra ikinci sınıfta bitişik eğik yazıyı öğretmenimiz kullandı” (S100)

[16]” çocuk günlük yaşamdan örneklerle okuma yazmayı öğrenir” (S101)

[17]” ikisinde de çocuğun yaşadığı ortam ile ilgili bilgilendirici metinler var” (S102)

[18]”çocuklar somut dönemde..... metinler gayet bilgilendirici” (S104)

[19]”sınıfa her iki yazı türünde de günlük yaşamla ilgili resimler astım” (S105)

[20]” metinler daha önce de güzeldi şimdi de” (S106)

[21]”yazma işlemi ilk sınıflarda görülmektedir” (S107)

[22]”kalemin çocukla ilk buluşması tam anlamıyla birinci sınıftır” (S108)

[23]”.....ikisi de birinci sınıfta verilmektedir” (S109)

Dik Temel Yazı İle Bitişik Eğik Yazı Arasında Farklılıklara Ait Bulgular

Dik temel yazı ile bitişik eğik yazı arasındaki farklılıklarına ilişkin 110 sınıf öğretmenin görüşleri Tablo 3’te yer almaktadır. Bu görüşlerde yazma, bilişsel ve fiziksel gelişime etkisi, tema, okuma, zaman, kazanım ve önerilen konular kategorileri oluşturulmuştur. Bu kategorilerden öğretmenlerin yazma ile ilgili [bitişik eğik yazı ile dik temel yazının harf gruplarında yer alan harflerin gösteriminin farklı olduğu (f=4), bitişik eğik yazıda büyük harflerin öğretiminde özel isimlerden yararlanıldığı (f=3), parçadan bütüne giden okuma-yazma öğretim yöntemlerine uygun olduğu (f=3), bazı harfler küçük harflerle bağlanmadığı (f=3), dik temel yazı, hızlı yazma becerisi kazandırmadığı (f=3), kısa ve kesik çizgilere ihtiyaç olduğu (f=3), göz ve fiziki yorgunluk çok fazla olduğu (f=3), bitişik eğik yazı estetik olduğu (f=3), bitişik eğik yazı hecelemeyi önlediği (f=3), hızlı yazma isteği uyandırdığı (f=3), devamlılığı sağladığı (f=3), bitişik eğik yazıda bazı harflerin büyük ve küçük yazımlarının benzer olduğu (f=3), bitişik eğik yazıda öğrenci yazı yazarken elini hiç kaldırmadığı (f=3), sürekli harflerin şekil değiştirdiği (f=3), dik temel yazıda hece öğretiminde büyük harf kullanılmadığı (f=3), bitişik eğik yazıda öğrenci yazı yazmayı maksimum hızda öğrendiği (f=3), bitişik eğik yazı sayfa boyunca soldan sağa doğru olan hareketleri kolaylaştırdığı (f=3), dik temel yazıda önce büyük harflerin yazımının öğretildiği (f=2), bitişik eğik yazı hafif engelli çocuklar tarafından daha kolay öğrenildiği (f=2), hece veya sözcük atlama/ekleme gibi hataları daha az yaptığı (f=2), bitişik eğik yazının geri dönüşlere izin vermediği (f=2) ve kelime türetmede açık heceleme önemi verildiği (f=1), dik temel yazıda kapalı heceler açık hâcelerden önce ulaşıldığı (f=1), bitişik eğik yazıyı öğrenen dik temel harfleri daha kolay yazabildiği (f=1), bitişik eğik yazı öğrenciler için

zorlayıcı ve yorucu olduğu (f=1), günlük yaşamda dik temel yazı ile daha fazla karşılaşıldığı (f=1), kitaplar dik temel yazı ile yazıldığı (f=1)] görülmüştür. Bilişsel gelişim kategorisinde [bitişik eğik yazı ile öğrencinin bilgi ve düşüncelerini zihninde bütünleştirdiği (f=3), bitişik eğik yazı bir karakter kazandırdığı (f=2), bilgilerin sentezlendiği (f=2), bitişik eğik yazı zihinsel gelişimi geliştirdiği (f=2), dik temel yazı ayrıntılı düşünmeyi geliştirmedeği (f=2), bitişik eğik yazıda rakamlar kolay fark edildiği (f=2), bitişik eğik yazı öğrencilerin görsel zekâ alanlarına hitap ettiği (f=2), dik temel yazıda öğrencinin kendisini ifade edemediği (f=1)] görüşü yer almaktadır. Öğrenci fiziksel gelişimine etkisinde ise [dik temel yazı birinci sınıflara uygun olmadığı (f=3), bitişik eğik yazı çocukların parmak kaslarını engellemediği (f=2), sol ellerini kullanan öğrencilerin dik temel yazıda zorlandığı (f=2), dik temel yazının geri dönüşlere izin verdiği (f=2), bitişik eğik yazı öğrencilerin estetik algılarını geliştirdiği (f=2), çocuklara, bitişik eğik yazı ile öğrencilerin parmaklarının yorulduğu (f=1)] söylenebilir. Fiziksel gelişimde ise [bitişik eğik yazı ile öğrencinin bilgi ve düşüncelerini zihninde bütünleştirdiği (f=2), bitişik eğik yazı bir karakter kazandırdığı (f=2), bilgilerin sentezlendiği (f=2), bitişik eğik yazı zihinsel gelişimi geliştirdiği (f=2), dik temel yazı ayrıntılı düşünmeyi geliştirmedeği (f=2), bitişik eğik yazıda rakamlar kolay fark edildiği (f=2), bitişik eğik yazı öğrencilerin görsel zekâ alanlarına hitap ettiği (f=2), dik temel yazıda öğrencinin kendisini ifade edemediği (f=1)] vurgulanmıştır.

Öğretmenler tema kategorisinde [bitişik eğik yazının sekiz temayı (f=3), dik temel yazının 16 temayı dikkate aldığı (f=2), her iki yazı türünün temasında yer alan konuların farklı olduğu (f=2) ve bitişik eğik yazıda yer alan temaların sınıf düzeylerine dağılımının açık olduğu konusunda (f=1)] görüş belirtmişlerdir. Okuma kategorisinde [başkalarının yazdığı bitişik eğik yazıları daha kolay okuyabildiği (f=3), akıcı okuma becerisi geliştiği (f=2); zaman kategorisinde [harflerin yazımı zaman aldığı (f=3), harflerin arasındaki bağlantılar için zamanın olmadığı (f=1)]; kazanıma yönelik [dik temel yazıdaki ilk kazanımlar dinlemeye

yönelik olduğu (f=2), bitişik eğik yazıda ise dinleme sözlü iletişim içerisinde verildiği (f=2)]; son olarak önerilen kategorilerde ise [dik temel yazıda günümüz toplumsal olayları önermekte (f=2), bitişik eğik yazıdaki konular ile eğik yazıdaki konular aynı kategoride yer almaması gerektiği (f=1)] görülmüştür.

Yukardaki bulgulardan hareketle, dik temel yazı ile bitişik eğik yazı arasında farklılıklara bakıldığında her iki yazı türünün harf gruplarının gösteriminde farklılıklar bulunduğu (örn. 24-25-26-27), bitişik eğik yazının öğrencilerin bilgileri bilişsel yapısında bütünleştirdiği (örn. 28-29-30), dik temel yazı gelişimsel olarak küçük yaş gruplarına uygun olmadığı (31-32-33), dik eğik yazının temalarının daha fazla olduğu (örn.34-35-36), bitişik eğik yazı ile bireyin farklı bireylerin yazılarını okuyabildiği (örn.37-38-39) söylenebilir. Bunun yanı sıra dik temel yazının zaman aldığı (örn.40-41-42), dik temel yazıda başlangıçta dinlemeye yönelik olduğu (örn.43-44) ve dik temel yazı ile ilgili önerilerin günümüz konularına yönelik (örn. 45-46) olduğu söylenebilir.

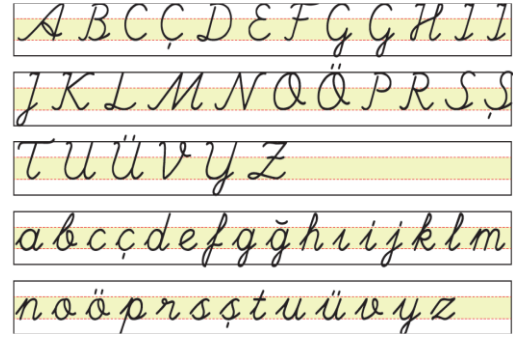
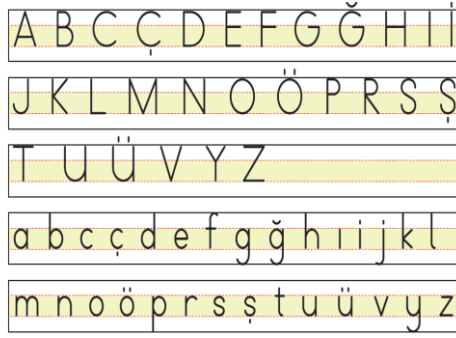
[24] “bitişik eğik yazının harf grupları küçük harflerle gösterilmektedir” (S2)

SES/HARF GRUPLARI		
1. Grup	e, l, a, n	E, L, A, N
2. Grup	i, t, o, b, u	İ, T, O, B, U
3. Grup	k, i, r, ö, s, ü	K, İ, R, Ö, S, Ü
4. Grup	m, d, s, y, c, z	M, D, S, Y, C, Z
5. Grup	ç, ğ, p, h	Ç, Ğ, P, H
6. Grup	f, v, ğ, j	F, V, Ğ, J

Şekil 2. Bitişik eğik yazıda yer alan ses/harf grupları (MEB, 2015).

[25]”dik temel yazıda beş grup var büyük harfler bulunmaktadır.” (S6)

[26]”her iki yazı türünde yer alan harflerin gösterimi benzer değildir” (S12)



Şekil 3. Dik temel yazı (MEB, 2017). Şekil 4. Bitişik eğik yazı (MEB, 2017).

[27]”dik temel yazıda gruplarda küçük harf öğretimi tercih edilmemiştir.” (S39)

[28]” bitişik eğik yazıda öğrenci elini kaldırmamakta bu da bilgileri zihninde ilişkilendirmesini sağlamaktadır.” (S41)

[29]”dik temel yazıda öğrenci elini sürekli kaldırmaktadır” (S43)

[30]”bitişik eğik yazıda zincirleme bir bağlantı olduğu için bu durum öğrencinin bilgileri bütünleştirmesine yardımcı olmaktadır.” (S51)

[31]” dik temel yazı öğrencinin ince kaslarına uygun değildir” (S58)

[32]”öğrenci sadece yukardan aşağıya yazıyor” (S62)

[33]”çocuklar dairesel çalışmaları daha çok yapmakta oysa dik temelde bu yok” (S64)

[34] “bitişik eğik yazıda 8 tema vardır” (S66)

[35]”dik temel yazıda 16 tema bulunmaktadır.” (S67)

[36]” temalar günümüz olaylarını içermektedir” (S69)

[37]”bitişik eğik yazı zordur bundan dolayı kendi yazısını okuyan başka öğrencilerin yazılarını da okur” (S70)

[38]”dik temel yazıda yazı yönü bellidir ama dik temel yazıda önemli olan başkalarının yazılarını da okumaktır. (S72)

[39]”estetik bir yazı olan bitişik yazıda herkes birbirinin yazısını kolaylıkla okur” (S73)

[40]”bitişikte öğrenci elini kaldırmıyor o da zaman kazandırıyor öğrenciye” (S75)

[41] “dik temelde öğrenci sürekli elini kaldırıyor” (S79)

[42]bir harften diğerine geçiş olduğu için dik temelde arada bir süreç oluyor doğal olarak”
(S80)

[43]”dik temel yazı için 16 dinleme yapıldığı.....”(S82)

[44]”dinleme dik temel yazıda önemlidir” (S90)

[45]”..toplumu etkileyen olaylara yönelik temalar vardır ve buna yönelik öneriler
bulunmaktadır” (S93)

[46]”çocukların farkındalıklarını artıracak öneriler sunulmuştur.” (S110)

Dik Temel Yazının Olumlu ve Olumsuz Yönlerine Ait Bulgular

Dik temel yazının olumlu ve olumsuz yönlerine ilişkin 110 sınıf öğretmenin görüşlerinin betimsel analiz sonuçları Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4

Dik Temel Yazının Olumlu ve Olumsuz Yönlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri Betimsel Analiz Sonuçları

	Kategori	Kaynak		Kodlama Yoğunluğu	
		f	%	f	%
Dik temel yazının olumlu yönleri nelerdir?	Kullanım alanları	30	27,3	32	29,1
	Devinişsel Gelişim	25	22,7	31	28,2
	Bilişsel Gelişim	25	22,7	20	18,2
	Yapılandırıcı eğitim anlayışına uygunluğu	20	18,2	17	15,5
	Duyuşsal Gelişim	10	9,1	10	9,1
	TOPLAM	110	100	110	100
Dik temel yazının olumsuz yönleri nelerdir?	Parça-bütün eksikliği	40	36,4	46	41,8
	Düşünme eksikliği	30	27,3	26	23,6
	Beden gelişimine uygun olmadığı	25	22,7	25	22,7
	Dikkat eksikliği	15	13,6	13	11,8
	TOPLAM	110	100	110	100

Dik Temel Yazının Olumlu Yönlerine Ait Bulgular

Dik temel yazının olumlu yönlerine ilişkin Tablo 4’de 110 sınıf öğretmenin ilk kategorisi dik temel yazının kullanım alanı olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmenlerine göre kullanım alanında [okunulan kitaplar dik temel yazı ile yazıldığı (f=5), internet yapılan araştırmalar bu yazı ile yazıldığı (f=4), ailelerin çoğunun bu yazıyı kullandığı (f=4), gazeteler dik temel yazı ile basıldığı (f=4), televizyonun dik temel yazıyı kullandığı (f=4), çocuklar gelecekteki mesleklerinde dik temel yazıyı kullanacağı (f=4), öğretmenler günlük yaşamdan daha rahat örnekler verebildiği (f=4), çocukların bu yazıya ilişkin örnekleri kolay verebileceği (f=3)] yer aldığı söylenebilir. İkinci kategori devinışsel gelişimde [yazımının kolay olduğu (f=6), göz ve fiziki yorgunluk az (f=5), kas hareketlerine uygun (f=5), birinci sınıf öğrencisinin yapabileceği hareketler (f=5), harfleri birleştirmede kısa çizgiler kullanıldığı (f=5), bu yazı türünün öğretiminde çocuklar kadar öğretmenlerde yorulmadığı (f=5)] olduğu görülmüştür. Üçüncü olarak bilişsel gelişimdir. Dik temel yazının bilişsel gelişimini kullanırken [benzetmelerden yararlandığı (f=5), öğretmenin benzetmeler yer verdiği (f=4), okunması kolay olduğu (f=4), öğretmenler bu yazı türünü daha kolay öğretebildiği (f=4), öğretmenin bu yazıyı nasıl öğreteceği konusunda hazır bulunuşluğu olduğu (f=3)] söylenebilir.

Yapılandırmacı eğitim anlayışına uygunluğuna ilişkin [öğrencinin gelişimi dikkate alındığı (f=5), öğrencinin bireysel hızı göz önünde bulundurulduğu (f=4), hızlı ve yavaş öğrenen öğrencilere uygun olduğu (f=4), öğretmen öğretim sürecinde farklı yolları kolay kullanabildiği (f=4)] görüşüne vurgu yapmışlardır. Son olarak duyuşsal gelişim kategorisi yer almaktadır. Duyuşsal gelişime katkıları arasında [basit olduğu için öğrencilerin sevebileceği (f=4), öğretmenler bitişik eğik yazıdan çok bu yazı türünü tercih ettiği (f=3), öğretmenin dik temel yazının öğretiminden zevk alabileceği (f=3)] belirtilmektedir.

Elde edilen bulgulardan hareketle, dik temel yazının günlük yaşamda çok karşımıza çıktığı (örn.47-48-49-50-51), yazımının kolay olduğu (örn. 52-53-54-55-56-57), yakın çevresindeki nesnelere ilişkilendirmeyi yaptığı (ör.58-59-60-61-62), öğrencinin gelişimi dikkate aldığı (ör.63-64-65-66-67), basit olduğu için öğrencilerin sevebileceği (örn.68-69-70-71) söylenebilir.

[47]"her yerde dik temel yazı var" (S2)

[48]" günlük yaşamımıza en yakın ve uygun yazı türü dik temel yazıdır" (S7)

[49]"kitaplarda, TV, her alanda kullanılır bir yazı türü dik temel yazı" (S12)

[50]"bitişik eğik yazı sadece okulda kullanılır" (S13)

[51]"bitişik eğik yazının kullanım alanı dardır" (S17)

[52]"fazla hareket gerektirmez" (S18)

[53]"bitişik eğik yazı gibi bir sağa bir sola bir yukarı dik temelde yok" (S19)

[54]"kısa çizgiler kullanılır öğrenci yorulmaz" (S29)

[55]"harfler çok net ve açık yazılır" (S32)

[56]"çocuğun eli yorulduğunda durabiliyor" (S33)

[57]"çok fazla karmaşık değil ve yazım yönü bellidir" (S43)

[58]" bu yaştaki çocuklara yazmayı öğretirken dik temelde olduğu gibi benzetmeler kullanılarak yapılmalıdır" (S64)

[59] "...gerçek yaşamdan çok örnekler sunabiliyoruz" (S65)

[60]"mutlaka yakınından bir nesne ile ilişkilendirebiliyoruz" (S67)

[61]"etrafındaki olaylarla eğitim yapılmakta buda okuma ve yazmayı somutlaştırmaktadır" (S70)

[62]" dik temel yazıda yakından uzağa ilkesi güzel kullanılmaktadır" (S71)

[63]"öğrencinin yaşı dikkate alınmıştır" (S72)

[64]"öğrenci bir bütün olarak değerlendirilmektedir" (S73)

[65]”el kol koordinasyonu bu yazı için uygundur” (S74)

[66]”gelişimlerine uygun bir yazı çok çabuk yorulmuyorlar” (S76)

[67] “istediklerinde ellerini kaldırabiliyorlar bu dönem çocukları çok çabuk sıkılabirler”
(S88)

[68]” çocuklar zor olmayan bir şeyi sevmezler” (S91)

[69]” kolaydır yazımı çocukların ilgisini çeker” (S101)

[70]” küçük çocukların eminim seveceği bir yazı türü olacak” (S103)

[71]”bitişik eğik yazı karışık değil birinci sınıftakiler daha rahat yazı yazarlar ve isteyerek yazarlar. (S107)

Dik Temel Yazının Olumsuz Yönlerine Ait Bulgular

Dik temel yazının olumsuz yönlerine ilişkin Tablo 4’de 110 sınıf öğretmenin ilk kategorisi dik temel yazının kullanım alanı olduğu görülmüştür. Parça bütün eksikliğinde öğrenciler [harfleri yukardan aşağı tek yazdığı (f=7), birçok kez kelimeye ait harfleri yazmak zorunda kaldığı (f=6), harflerin tek tek yazılmasının kelime ve cümle bütünlüğünü bozduğunu (f=6), harfler arasında bağlantı kurulmadığı (f=6), bütünlüğün olmadığı kelimelerde okuma-yazma etkili olmadığı (f=6), parçadan bütüne ilişkisi olan okuma-yazma öğretimine uygun olmadığı (f=6), dik temel yazıyı kullanan öğrencinin bitişik eğik yazı yazmada problemlerle karşılaşacağı (f=5), kelimeyi oluşturan harfleri iyi analiz edemediği (f=4)] görülmüştür. Düşünme eksikliği kategorisinde öğrencilerin [ayrıntılı düşünemediği (f=6), kesik çizgilerin kullanımı düşünmeyi engellediği (f=5), düşüncelerin akıcı ve devamlı olmasını sağlamadığı (f=5), bireyin kendini ifade etmesini desteklemediği (f=5), rakamlar kolay fark edemediği (f=5)] görüşüne yer verilmiştir. Beden gelişimi üzerinde dik temel yazının [parmak kasları için uygun olmadığı (f=5), el-parmak kordinasyonunu sağlamadığı (f=4), kol kaslarını rahat kullanamadığı (f=4), bileklerini rahat hareket edemedikleri (f=4),

öğrencilerin sağ ellerini daha rahat kullanabildikleri (f=3), göz hareketlerini geliştirmemekte (f=3), çocukların anatomik yapısı gereği kalemi eğik tuttuğu, dik tutmakta zorlandığı (f=2)] söylenebilir. Dikkat eksikliği kategorinde ise öğrencilerin dik temel yazı ile [okumada istenilen başarıyı gösteremeyeceği (f=5), yazarken kelime, harfe yoğunlaşmadığı (f=4), ellerini sürekli kaldırdığı (f=4)] görülmüştür. Buradan hareketle, dik temel yazının harfleri yukardan aşağı yazdığı (örn. 66-67-68-69-70-71-72), ayrıntılı düşünemediği (örn.73-74-75-76-77-78), parmak kasları için uygun olmadığı (örn.79-80-81-82-83), okumada istenilen başarıyı gösteremeyeceği (örn.84-85-86-87-88) söylenebilir.

[66] “bu yaşta öğrenciler farklı dairesel şekiller çizer bu yazıda böyle bir şey dikkate alınmamış” (S4)

[67]”birleşik eğik yazı ne güzel farklı çizgiler kullanılabilirdi bunda böyle bir şey yok” (S6)

[68]”tek yönlü bir yazım biçimi” (S20)

[69]”sanki öğrenci sürekli elini aşağıdan yukarı kullanacak tek yönlü iletişim gibi” (S22)

[70]”hareketli bir dönemdeki çocuk için kısa, yukardan aşağı bir çizgi kullanılır mı?” (S24)

[71]”kuralcı bir yazı bu dönemdeki çocuklar tek yönde çizgi çizmezler” (S25)

[72]”resim yaparken bile farklı çizimler yapar yazıya gelince tek taraflı bir çizim” (S27)

[73]”neden-sonuç ilişkisi çocukta yok” (S28)

[74]”yazılar bir birinden kopuk olduğu için çocuk harfler arasında bağlantı kuramıyor” (S29)

[75]”çocuk kelimeler arasında bağlantı kuramıyor” (S34)

[76]”çocuklar olayları zihninde ilişkilendiremiyor” (S35)

[77]”tek yönlü bir düşünme var çocuklarda derine inemiyor” (S43)

[78]”detayda çocuk harfin, kelimenin mantığını kavramakta zorlanıyor” (S45)

[79]”ince kaslar daha gelişmemiş...”(S67)

[80]”sanki iğne ile yazı yazar gibi çocuk bu yazıda zorlanıyor” (S77)

[81]”el kol koordinasyonunda çocuk zorlanmaktadır” (S79)

[82]”çocuk parmak uçlarına hakim olamamakta biz ondan dik yazmasını bekliyoruz” (S80)

[83]”bitişikte ne güzel çocuk ellerini her yöne kullanabiliyordu” (S83)

[84]”yavaş yazan çocuk yavaş okuyacaktır” (S85)

[85]”okuma hızı inanılmaz düşecektir” (S87)

[86]”bitişik eğik yazıda çocuk daha hızlı yazıyor ve okuyordu” (S88)

[87]”dik temel yazıda yazı çok yönlü yazılmadığı için bu durum çocuğun okumasını etkiler” (S92)

[88]”çocuğun okuma becerisi düşer gibi geliyor bana bu yazı ile” (S100)

Araştırma sonucunda öğretmenler dik temel yazıyı bitki, hız, yiyecek, spor dalı, kural ve araç olarak; bitişik eğik yazıyı ise hayvan, yemek, doğa, sanat, karmaşıklık ve basit bir eylem olarak tanımlamışlardır. Yapılan benzetmelerden yola çıkılarak öğretmenlerin dik temel yazıyı pratik, hızlı, rahat, disiplinli ve derli toplu bulurken, bitişik eğik yazıyı daha karmaşık, zor, zahmetli ve zaman alıcı buldukları tespit edilmiştir. Oysaki Başaran ve Karatay’a (2005) göre bitişik eğik yazıda çocuk elini hiç kaldırmamakta ve harfler arasında bağlantı kurmakta bu durum çocuğun zihinsel yapısını kullanmasına neden olmaktadır. Dik temel yazıda ise harfler arasında bağlantı olmaması ve çocukların elini sürekli kaldırması öğrenmeleri arasındaki bağı azaltmaktadır. Benzer şekilde Güneş (2007) bitişik eğik yazı ile çocukların daha hızlı yazmayı öğrendikleri, bitişik eğik yazı ile çocukların bir birine benzeyen harflerin küçük ve büyük yazılımlarını ayırt edebildikleri (Akyol, 2005), bitişik eğik yazının öğrencinin bakış açısına estetiklik kazandırdığı (Özpolat, 2006) görülmüştür. Yazıya estetik bir görünüm sağlayan ve çocukların gelişimsel özelliklerine uygun olan bitişik eğik yazı bu sebeple Atatürk döneminden bu yana uzun yıllardır kullanılmaktadır. Ülkemizde olduğu kadar bu gün birçok ülkede de tercih edilen bir tekniktir (İrlanda, Finlandiya, Norveç, İsveç, Danimarka, Fransa, İngiltere, Kanada, Almanya, Belçika). Buna karşın Artut ve Demir’e

(2004) göre bitişik eğik yazı çocukların yaşamlarının her alanında kullanamamaktadır. Çocuklar yaşamlarının büyük çoğunluğunda dik temel yazı ile karşı karşıya kalmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin bitişik eğik yazı konusunda yeterli hazır bulunuşluk düzeyine sahip olmaması, ilkokuldan sonraki dönemlerde çocukların dik temel yazıya yönelik bir eğitim alması, çocukların bitişik eğik yazıda bazı harflerin yazımında zorlanması (Taylan 2001) dik temel yazıya geçişin hızlı olmasını sağlamıştır.

Araştırmada dik temel yazı ve bitişik eğik yazının; eğitim anlayışı, okuma-yazma süreci, metinlerin nitelikleri, tarihsel süreç, ölçme ve değerlendirme ve eğitim kademesi yönünden benzer yönleri olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmenlerine göre, her iki yazı türünün eğitim anlayışı öğrenci merkezli program olması, yaparak yaşayarak öğrenilmesi, öğretmenin rehber olması, bireysel farklılıkların dikkate alınması, bilgiyi inşa etmesi; okuma-yazma öğretimi, hazırlık aşaması ile başlanması, harfleri hecelere ayırması ve cümleler oluşturması yönünden benzerlik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca dik temel yazı ile bitişik eğik yazıdaki metinlerin bilgilendirici yönüne, tarihsel süreç içerisinde iki yazı türünün geçmişte kullanılmasına, öğrenciyi süreçte değerlendirmesine, ilk okuma sürecinin ilkokulun ilk yıllarında başlamasına vurgu yapılmıştır. 2005-2006 eğitim-öğretim sürecinde yapılandırmacı eğitim anlayışı ile birlikte öğrenciler bitişik eğik yazıyla, 2017 yılında ise dik temel yazıyla öğrenmelerini gerçekleştirmişlerdir. Öğrenmeyi öğrenme yolunda öğrenci merkezli anlayışla öğrencilerin gelişimsel özellikleri her iki yazı türünde dikkate alınmaya çalışılmıştır (MEB, 2005). Yani, bitişik eğik ve dik temel yazının uygulanmaya konulduğu öğretim programında öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel yapıları ön planda tutulmuştur. Programda öğrencilerde başta bir “merak” duygusu uyandırılmaya çalışılmaktadır. Öğrencinin Türkçeyi doğru ve etkin kullanması amaçlanmaktadır. Öğretim programında yer alan metinlerde öğrencilerin geçmişten günümüze gelmiş sanatsal, edebi ve kültürel çalışmaları (vatan,

bayrak, millî bayramlar, tarihî şahsiyetler, saygı, sevgi, paylaşma gibi) (MEB, 2005), “düzeğe uygunluk “ilkesinden hareketle ele alınmaya çalışılmıştır.

Öğrencilerin düzeyleri ve bireysel farklılıklarını dikkate alan bitişik eğik ve dik temel yazının ilk aşamasında “ilk okumaya hazırlık” yapılmakta, ilk okuma yazmaya başlanmakta, bu konuda öğrencinin ilerleme kaydetmesi sağlanmakta, öğrencinin gösterilen sesi hissetmesi, tanınması ve bu sesleri ayırt etmesi kavratılmakta, gruplar halinde harfler öğretilmekte, cümleler oluşturulmakta ve son olarak metin oluşturma sürecine geçilmektedir (MEB, 2005; MEB, 2017). Bütün bu süreçleri başarı ile tamamlayan öğrenciler bağımsız okumayı gerçekleştirmektedir. Her iki yazı türünün benzer yönleri bunlarla sınırlı değildir. Gerek bitişik eğik gerekse dik temel yazının tarihi bir süreci bulunmaktadır. Ülkemizde, 1924 yılından 2017 yılına kadara harf yöntemi, kelime (sözcük) yöntemi, karma (karışık) yöntem, cümle (tümce) yöntemi, ses temelli cümle yöntemi kullanılmıştır (Öz, 2001). 1924 ilkököl programında ses ve sözcük yöntemlerini kullanma konusunda öğretmenler özgür bırakılmıştır. 1926 yılında harf ve ses yöntemi uygulamadan kaldırılmıştır. 1926 yılında basit cümlelerden hareketle, çözümlemeli bir yolla okuma yazma öğretilmiştir. 1948 yılına gelindiğinde okuma yazma öğretimde çeşitli araçlar kullanılmış ve yazma işlemine büyük harflerin okunup yazılmasıyla başlanmıştır. 1968 yılında büyük harflerin yanında küçük harflerin öğretilmesi ve büyük-küçük harflerin bağlantı kurularak yazılması öğretilmiştir. 1982 yılında basit cümleler öğretilmiş ve cümleler kelimelere, kelimeler hecelere, heceler harflere bölünmüştür. 2005 yılına gelindiğinde ilk okuma yazma işlemine bitişik eğik yazıyla başlanmıştır (Cemaloğlu ve Yıldırım, 2005; Kılıç, 2005; MEB, 2005).

Dik temel yazı ile bitişik eğik yazının farklılıklarına ilişkin öğretmenler; yazma, bilişsel ve fiziksel gelişime etkisi, tema, okuma, zaman, kazanım ve önerilen konulara ilişkin görüş belirttikleri görülmüştür. Öğretmen görüşlerinde dik temel ve bitişik eğik yazının harf gösterimine, çocukların bilişsel yapılarına, tema sayısına, bitişik eğik yazının okuma

becerisine olumlu katkı sağlamasına, dik temel yazının ise kazanımlarında daha çok dinleme becerisine öncelik vermesine vurgu yapılmıştır. MEB'e (2005) göre bitişik eğik yazı çocukların gelişimsel özelliklerine uygun bir yazı türüdür. Çünkü çocuklar ergenlik çağına girmeden önce dünyayı somut olarak algılamakta ve büyük kas becerilerini daha çok kullanmaktadır. Kas becerilerini kullanırken dairesel çizimler yapmakta, ellerini kaldırmadan harfler arasında bağlantı kurmaktadır. Çocuklar sadece okulda değil aynı zamanda günlük yaşamda da bitişik eğik yazı çalışmalarına uygun örnek ve etkinlikler yapmaktadır (örneğin topun yuvarlak özelliğinden hareketle yuvarlak çizimler yapma, bulut ve denizde oluşan dalgaların resimlerini çizme gibi). Bu çizimlerin çoğunu okul öncesinden ilkokula kadarki süreçte çocuklar tarafından kolay bir şekilde yapılmaktadır (Keskinliç, 2005). Çünkü ilkokul çağındaki çocuklar fiziksel gelişimleri gereği düz çizgiler çizmekte zorlanmaktadır. Ellerin kalemi kavraması, el ve göz uyumunu dengeli bir şekilde sağlamaları zamanla gelişmektedir. Bu sebeple dik temel yazının ilkokulda başlanması başta çocukların fiziksel gelişimleri açısından uygun olmadığı söylenebilir. Fiziksel gelişimleri kadar bilişsel gelişimleri içinde uygun değildir. Dik temel yazıda çocuklar ellerini çok sık kaldırmakta ve harfler arasında bağlantı kuramamaktadır. Oysaki bitişik eğik yazıda harfler arasında bağlantılar kesintisiz devam etmektedir. Bitişik eğik yazıda çocukların harfler arasında süregelen kurdukları bu bağlantılar, çocukların dikkatlerinin dağılmasına engel olmaktadır. Bitişik eğik yazının bu olumlu yönüne karşın günlük yaşamda çok kullanılmaması dik temel yazının okuma-yazma eğitiminde daha fazla kullanılmasını sağlamaktadır. Çocuklar bitişik eğik yazı ile öğrendikleri okuma-yazma becerilerini eğitimlerinin daha sonraki dönemlerinde ve günlük yaşamlarında kullanmamaktadırlar. 2015 yılındaki öğretim programında ise bu ifadenin aksine başta öğretmenlerin “..yazı öğretimine birinci sınıftan itibaren bitişik eğik yazıyla başlanması ve bütün yazı çalışmalarının bitişik eğik yazı harfleriyle yapılması ve bütün sınıf seviyelerinde sürdürülmesi.... “(MEB, 2015, s.4) açıklamasına uyması

beklenmiştir. Bu açıklamalara karşın öğretmenler daha sonraki eğitim kademelerinde dik temel yazıya yer vermiştir. Böyle bir durum çocukların bilişsel yapılarında bir ikilem oluşturmuştur.

Bitişik eğik ve dik temel yazı arasında tema yönünde de farklılık bulunmaktadır. Bitişik eğik yazıda “Biz Ve Değerlerimiz, Dünya ve Çevre, Milli Kültürümüz, Millî Mücadele ve Atatürk, Vatandaşlık Bilinci, Sağlık, Spor ve Oyun, Sanat ve Toplum ve Bilim ve Teknoloji” olmak üzere sekiz; dik temel yazıda ise “Erdemler, Millî Kültürümüz, Millî Mücadele ve Atatürk, Birey ve Toplum, Okuma Kültürü, İletişim, Hak ve Özgürlükler, Bilim ve Teknoloji, Kişisel Gelişim, Sağlık ve Spor, Zaman ve Mekân, Duygular, Doğa ve Evren, Sanat, Vatandaşlık ve Çocuk Dünyası” olmak üzere 16 tema bulunmaktadır (MEB, 2015; MEB, 2017). Dik temel yazıdaki temaların birçoğunda (iletişim, milli mücadele ve Atatürk, okuma kültürü gibi) günün koşullarında ortaya çıkan olaylar ve toplumu etkileyen konular dikkate alınmıştır. Bu temalar çocuklara öğretilirken, bitişik eğik yazıda ilk önce, “e, l, a, n” olan birinci grup harfler öğretilirken, dik temel yazıda, “ e, l, a, k, i, n” olan harfler öğretilmektedir. Bitişik eğik yazıda birinci grup sesler (“e, l, a, n”) verilirken heceye, ikinci grup seslerde (i, t, o, b, u) kelime, üçüncü grup (k, ı, r, ö, s, ü) seslerde ise cümle, dördüncü grup (m, d, ş, y, c, z) seslerde ise metin çalışmalarına ağırlık verilmektedir. Bitişik eğik yazıda bu süreçte büyük harf kullanılmamakta, büyük harflerle cümleler kullanılırken, dik temel yazıda olduğu gibi harfler arasında bağlantı kurulmamaktadır. Bunun yanı sıra “D,F,N,P,V” harfleri kendilerinden sonra gelen küçük harflerle bağlanmamaktadır. Dik temel yazıda büyük harflere yönelik böyle bir ayırım yapılmamaktadır. Dik temel yazıda özellikle hece öğretiminde büyük harfler kullanılmadığı görülmekte ve yazı öğretiminde küçük harflerin öğretiminde belirli bir sıra izlenmektedir. (örneğin, ilk önce “e” sonra “l” sonra bunlar birleştirilir “el” olur) (MEB, 2015; MEB, 2017). Özetle, hangi yazı yöntemi kullanılırsa

kullanılsın her şeyden önce çocukların bütün özellikleri dikkate alınması gerekir ve çocukların öğrendiği yazının yaşam boyu eğitimlerine katkı sağlaması amaçlanmalıdır.

Öneriler;

- Bitişik eğik ve dik temel yazıda kullanılan yöntemlerin öğrenci başarısına etkisi karşılaştırmalı ele alınarak araştırılabilir.
- Bitişik eğik ve dik temel yazının uygulandığı öğretim programları, program öğeleri doğrultusunda karşılaştırmalı olarak değerlendirmelidir.
- Dik temel yazının öğrencilerin öğrenme stillerine katkısı araştırılabilir.
- Dik temel yazının ve bitişik eğik yazının öğretmenlerin öğretme yollarına etkisi araştırılabilir.
- Dik temel yazının öğrencilerin dört temel dil becerisine etkisi araştırılabilir.
- Öğretmenlerin dik temel yazıyı kullanmada etkili olan yöntem ve teknikler araştırılabilir.

Kaynakça

- Adalı, O. (2003). *Anlamak ve anlatmak*. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Akyol, H. (2005). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Akyol, H. (2006). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akyol, H. (2009). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Artut, K., Demir, H. (2004). *Güzel yazı teknikleri öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Başaran, M. ve Karatay H. (2005). Eğik el yazısı öğretimi. *Milli Eğitim Dergisi.*, 168.
<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/168/index3-karatay.htm> (Erişim tarihi 21.03. 2018).
- Cemaloğlu, N. Ve Yıldırım, K. (2005). *İlkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Çaycı, B. & Demir M.K. (2006). Okuma ve anlama sorunu olan öğrenciler üzerine karşılaştırmalı bir çalışma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Güz, 4(4).
- Çelenk, S. (2007). *İlk okuma yazma programı ve öğretimi*. Ankara: Maya Akademi.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. İstanbul: Millî Eğitim Yayınları.
- Duran, Erol (2009). *Bitişik eğik yazı öğretimi çalışmalarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Göçer, A. (2008). *Etkinlik temelli ilk okuma ve yazma öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Güleryüz, H. (2000). *Programlanmış ilk okuma yazma öğretimi kuram ve uygulamaları*. Ankara: Semih Eğitim Kültür Yayınları.
- Güleryüz, H. (2006). *Yaratıcı çocuk edebiyatı*. Ankara: Pegem Yayınları
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Öz, F. (2001). *Uygulamalı Türkçe öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özbay, M. (2007) *Türkçe özel öğretim yöntemleri II* (2.baskı). Ankara: Öncü Yayınevi.
- Özpolat, V. (2006). *Yeni müfredatta bitişik eğik yazı*. Çoluk Çocuk. 57, 35.
- Keskinkılıç, K. (2005). *İlkokuma yazma öğretimi* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kılıç, Ç. (2005). *İlkokuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemler*. <http://www.mimas.politics.ankara.edu.tr>.
- MEB (2005). *İlköğretim Türkçe öğretim programı ve kılavuzu (1-5. Sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- MEB (2015). *Türkçe dersi (1-8. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- MEB (2017). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage, 1994.

Savaş, B. (2006). *Okuma eğitimi ve çocuklarda dil gelişimi*. İstanbul: Alfa Yayınları.

Schiller, A. (1954). The use of creative writing in the teaching of literature. *College English*, 16(2), November.

Ünalın, Ş. (2007). *Sözlü anlatım*. Ankara: Nobel Yayınevi.

Saban, A. Koçbeker, B.N., & Saban, A. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6(2): 461-522.

Taylan, F. (2001). *İlköğretim yazı öğretimi programının 1. kademe uygulamasının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yücel, E. P. (2000). *Okuma yazmaya ilk adım*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Abstract

Reading, listening, speaking and writing are the basic language abilities of an individual. The General Directorate of Primary Education made on June 9th, 2017 some changes in “writing” among these abilities, and announced that it is passed on to the upright basic script. In the changes, it is mentioned, “to pass on from cursive script to upright basic script and from voice based sentence management to voice based first literacy teaching, to start the cursive script teaching from the 3rd grade, to increase the three ability fields (verbal communication, reading and writing) to four ability fields” etc. In the subjects, that were stated, as reasons for passing on to the upright basic script, it was shown that; the teaching of cursive script takes time, the textbooks are written with upright basic letters, children don't use cursive script in their daily lives. On the other hand, teachers prefer cursive script because of the developmental characteristics of the students, for reasons such as drawing oblique and circular lines at the beginning, supporting correct writing of letters, and easy adaptation of students to different writing characters. Especially the dilemma between form teachers, can

reveal different ideas about using which font type. Because, just like the students, the teachers can also have problems to comply with the changes. To make a change, without complying with the current change may also be reflected in the profile of the person they will train. Therefore, it is necessary that, the students as well as the teachers, adopt the changes, comply with them, be informed, and compare new and old practices. Thus, the necessity to determine form teachers' perceptions about why it is passed on the upright basic script, creates the problem of this research.

The main purpose of this research is to determine the teacher perceptions about the upright basic script, which will be applied in the read-write teaching.

In this research, one of the qualitative research methods, the phenomenological design was used. The working group of this research, consists of 110 primary school teachers who are working at primary schools attached to the center in Diyarbakır, Batman, Siirt, Bitlis and Van and are determined according to voluntariness by using easily accessible sampling method.

Semi-structured interview form, developed by researchers and based on expert opinion were used as data collection tool in the research and a form has been delivered to form teachers, which contains the statement: "the upright basic script resembles, because..." and the upright cursive script, because.

In the analysis of the data obtained in the research, descriptive and content analysis methods were used. Direct quotations were made in descriptive analysis. Also five steps were regarded in content analysis: (1) decoding and debugging, (2) compiling sample metaphor images, (3) developing a category, (4) providing validity and reliability, (5) transferring data to computer environment. Furthermore, with the interview form, the teachers' receptions about comparing cursive script and upright basic script and the positive/negative sides of the upright basic script were determined.

As a result of the research, the teachers defined "upright basic script" as planting, speed, food, sports branch, rule and tool; on the other hand, they were able to define " cursive script " as animals, food, nature, art, complexity, and a simple action.

From the analogies made, the teachers found that the upright basic script is practical, fast, comfortable, disciplined and profound; they found that Cursive Script is more complicated, difficult, laborious and time consuming. However, according to Başaran and Karatay (2005), in the cursive script, the child never removes the hand and links between the letters, which causes to use the mental structure of the child. In the upright basic script, the fact that there is no connection between the letters and the children's raising their hands reduces the link

between their learning. Similarly, with cursive script, it is seen that children learn to write faster (Güneş, 2007); to distinguish small and large written forms of similar letters (Akyol, 2005); and that the Cursive Script gives the aesthetics to the point of view of the student (Özpolat, 2006).

In the research, it is seen that upright basic script and cursive script similar aspects in terms of the understanding of education, the literacy process, the qualities of the texts, the historical process, the measurement and evaluation, and the education level.

According to primary school teachers, the educational philosophy of two writing types is similar in the following ways:

Being student-centered program, to be learned by doing, teacher's guide, taking individual differences into consideration, building knowledge, teaching reading and writing, starting with the preparation phase, noticing the voice, distinguishing between sounds, reading and writing the letters seen, separating syllables by letters, creating words, creating sentences. In addition, the informative aspect of the texts in the upright basic script and cursive script, the use of the two types of writing in the past in the historical process, the evaluation of the student in the process, and the beginning of the first reading period in the first year of primary school were emphasized.

In the 2005-2006 education period, with understanding of constructivist education, the students were taught with the cursive script; on the other hand, they were taught with the upright basic script in 2017. In the process of learning to learn, the developmental characteristics of the students were tried to be taken into consideration in both types of writing with a student-centered approach (MEB, 2005).

"Preparing for the first reading" is carried out at the first stage of the upright basic script and cursive script taking into account the levels and individual differences of the students; the first reading and writing begins; in this regard, the student's progress is provided; the student's being able to sense, recognize and distinguish the voices shown is comprehended; letters are taught in groups; sentences are formed; and finally the process of text formation is begun (MEB, 2005, MEB, 2017). Students who complete all these processes successfully perform independent reading.

Similar aspects of both writing types are not limited to these. There is a historical process in both the Cursive Script and the upright basic script.

In Turkey, from 1924 to 2017, letter method, word method, mixed method, sentence method and voice based sentence method were used (Öz, 2001). Teachers were free to use voice and

word methods in the 1924 primary school curriculum. The letter and sound method were removed in 1926. In 1926 reading and writing was taught in an analytical way from simple sentences. In the beginning of 1948, various means were used in literacy teaching and it was started to write by reading and writing of capital letters. In 1968, it was taught lowercase letters beside uppercase letters and to write uppercase and lowercase letters by linking. In 1982, simple sentences were taught, and sentences were separated to words, words were separated to syllables, syllables were separated to letters. At the beginning of 2005, the first literacy process were started with the Cursive Script (Cemaloğlu and Yıldırım, 2005; MEB, 2005; Kilic, 2005). In short, there is a historical process of these two writing types that contribute to their learning and achievements throughout the process from the time children first begin to the school.

Teachers expressed their views on the differences between upright basic script and Cursive Script in terms of writing, the effects on cognitive and physical development, theme, reading, time, achievement, and suggested topics. The display of the letters of the upright basic script and cursive script, the cognitive structures of the children, the number of the themes, the positive contribution to the reading of the cursive script, and on the other hand giving more priority to the listening skill in the achievement of upright basic script were emphasized in the teacher's views. According to MEB (2005), cursive script is an appropriate writing type for children's developmental features because children perceive the world as concrete and use the gross motor skills more often. When using motor skills, he/she circles, makes correlations between letters without raising his/her hands. Not only just in school but also in daily life the children do exercises appropriate for cursive script. (For example, circling by the means of the feature of the ball's being round, drawing pictures of the waves in the sky clouds and the sea).

There are differences between upright basic script and cursive script in terms of theme. There are eight themes in the cursive script as "We and Our Values, World and Environment, Our National Culture, National War of Independence and Atatürk, the Conscious of Citizenship, Health, Sport and Game, Art and Society, Science and Technology"; there are sixteen themes in upright basic script as "Virtues, Our National Culture, National War of Independence and Atatürk, Individual and Society, Reading Culture, Communication, Rights and Freedoms, Science and Technology, Self-improvement, Health and Sport, Time and Place, Feelings, Nature and Cosmos, Art, Citizenship, and the Child's World" (MEB, 2005; MEB, 2017).

Cultural Values: Based on Elementary Students' Views

Tuğba SELANİK AY¹

Submitted by 24.10.2017

Accepted by 06.07.2018

Research Paper

Abstract

Identifying how students perceive cultural values is important to educate them as good citizens and their socialization. The aim of this study is to identify elementary school students' perception of cultural values. The study was conducted 6 male and 7 female, totally 13 4th graders studying at Ertugrulgazi Elementary School in the Alpu district of Eskisehir during the spring term of 2014-2015 academic year. Documentary analysis method was used to gather data which were later analyzed through inductive analysis. The results revealed that the students' perceptions about cultural values with 12 themes included: geographical characteristics of Turkey; historical characteristics of Turkey; Turkish cuisine; important values; Turkish family structure; religious festivals; national festivals; traditional ceremonies; folk music, cradlesongs and legends; handicrafts; folk dance and ancestor sports. Based on the results it can be said that they had a positive attitude towards the culture of Turkey and it can also be said that the students were aware cultural values in Turkey.

Keywords: Social studies education, cultural values, elementary education, Turkey, elementary students' perception

¹ Afyon Kocatepe Üniversitesi, e-mail: tsay@aku.edu.tr

Introduction

Culture, education and values are intimately connected. Culture is what is transmitted from one generation to another by education. The rest is biological inheritance. Values are central although not wholly constitutive of education. Therefore values occupy a central position in culture (Haldane, 2004). Culture is a social system that shares a set of common values, in which such values permit social expectations and collective understandings of the good, the beautiful, and the constructive. Social studies education prepares learners for effective citizenship through inculcation of the right culture and values requirements for sustainable development. Social studies is concerned with person's various interactions and interrelationships between a person and other person, groups, peers, institutions, and with the physical environment. So in essence educates learners about the way of life and living with the requisite values in a society. Social studies education is conscious of human behaviours, both negative anti-social and positive civil behaviours; and that human relationships are not one type. It is through social studies education that learners learn direct about their varied environments in order to develop sound knowledge, skills, attitudes and values about the environment. Education as well as social studies education plays a major role in supporting national development and meeting the needs and aspirations of any society. While the relationship between education and sustainable development is complex, education is the key to a nation's ability to develop and achieve sustainable development, especially when it is directed to improving agricultural productivity, providing skills for work in new industries, enhancing the status of women, promoting environmental protection, developing capacities for informed and ethical decision-making, and improving the quality of life for all, as well as inculcating good moral values for sustainable national development (Arisi, 2015). Çengelci (2012) aimed at a study to examine attainments and activity samples of the 4th, 5th, 6th, and 7th grade Social Studies Education Programs

regarding intangible cultural heritage. The results were obtained from the research are followed about cultural heritage components: oral traditions and expressions, performing arts, social practices, rituals and feasts, crafts tradition. Deveci (2009) stated that social studies enable us to understand people and the life that they construct together, and to furnish individuals with a social personality. Therefore social studies and culture as a by-product of social life and as a result of interaction among people are closely related.

So identifying elementary school students' perception of cultural values would be valuable in terms of raising good citizens since students are an important part of the society and would be a good source in determining what to include or emphasize in the values education system. The present study has significance in terms of implementing effective Social Studies teaching. It aims to identify elementary school students' perception of "cultural values" and in light of the findings, develop suggestions. The research question of the study is "How is the cultural values perceived by elementary school students?".

Methodology

This section of the study presents the research design, the participants, the data gathering process, and the data analysis.

Research design

As one of the qualitative research methods, documentary analysis was employed in this study. As for analyzing the data, inductive analysis was used.

Participants

6 male and 7 female, totally 13 4th graders studying at Ertugrulgazi Elementary School in the Alpu district of Eskisehir during the spring term of 2014-2015 academic year

were asked to prepare a brochure introducing Turkey with its positive and negative aspects for their foreign peers planning to visit their country and write a letter with their personal opinions attached it. This was a project assignment aiming to enhance their awareness about cultural values and identify their perceptions related to culture of Turkey. Since the researcher worked at this school for seven years. Convenient sampling was used and the study was conducted at the school stated above. After examining the letters and the brochures prepared by the participants, all of them were decided to be included in the study.

Data Gathering and Analysis

Records, documents, artifacts and archives what has traditionally been called “material culture” in anthropology constitute a particularly rich source of information about many organizations and programs. Thus, archival strategies and techniques constitute part of the repertoire of field research and evaluation. In contemporary society, all kinds of entities leave trail of paper and artifacts, a kind of spoor that can be mined as a part of fieldwork. Families keep photographs, children’s schoolwork, letters and other sentimental object that can inform and enrich family case studies. Learning to use, study and understand documents and files is part of the repertoire of skills needed for qualitative inquiry (Patton, 2002, pp.293-295). It is quite important to examine written and visual documents related to the research problem in terms of making detailed inferences. In this study, elementary 4th graders were asked to write a letter and prepare a brochure about their country’s cultural values to a foreign peer planning to visit their country for the April 23rd celebrations (National Independence and Children’s Day). In these brochures and letters, they were asked to include cultural values of Turkey. The students’ letters and brochures were analyzed through documentary analysis. The issues that they mentioned constituted the themes and elementary school students’ perception of “cultural values” were examined. Inductive

analysis was used in the analysis of the letters and brochures produced by 13 students participated in the study. Inductive analysis is a process of defining, coding and categorizing the data (Patton, 2002). The primary aim in inductive analysis is to reach concepts and relations which are able to explain the data gathered. Therefore, within inductive analysis, the study followed the steps of coding the data, identifying the themes, turning the data into codes and themes, and interpreting the findings (Yıldırım and Şimşek, 2005). The pages and the lines in the letters and brochures were assigned numbers, and then the statements covering the students “perception of cultural values” were provided with descriptive index and researcher’s interpretations. Then, the data were coded, the related codes were combined under themes and the findings were presented under related themes. The number of the themes was decided based on the statements that were related to the students’ perception of cultural values. The stages of inductive analysis are shown at Fig.1:

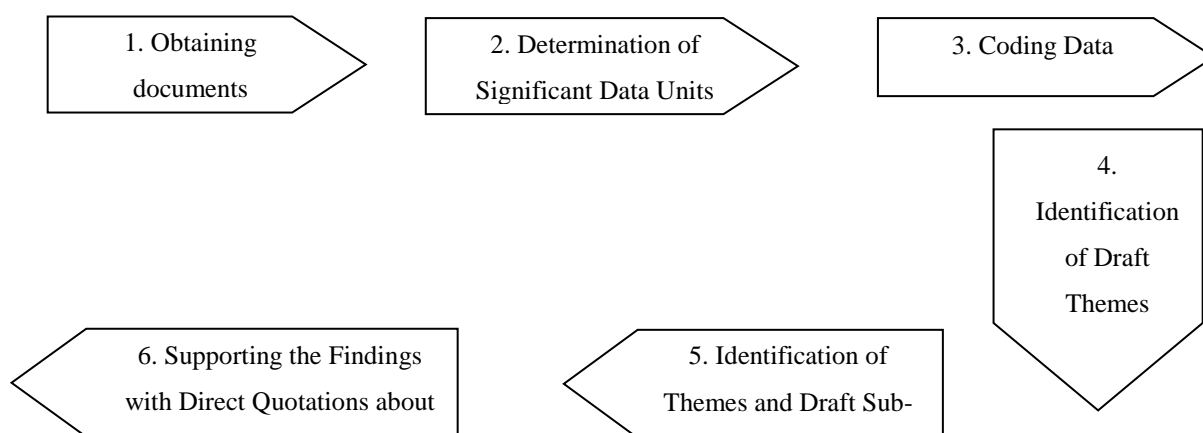


Figure 1. The stages of inductive analysis

To ensure the reliability of the study, the statements were examined by the researcher along with a field expert (whose studies about social studies and qualitative research), and the statements on which there was an agreement or disagreement were identified. Miles and Huberman’s (1994) formula was used and calculated as $p = 90$, so the study was accepted as

reliable. While presenting the quotations from the students' statements, codes were used instead of their real names.

Findings

This section presents the findings related to the elementary school students' perception of cultural values in their letters. The subthemes are shown in Table 1.

Table 1

Geographical Characteristics Theme's Sub-Themes

THEMES	SUB-THEMES
Location in the world	Mathematical location
	Neighbouring countries
	Located hemisphere
	Being like a bridge between Asia and Europe
Climate	Continental climate
	Mediterranean climate
	Black Sea climate
Vegetation	Scrub
	Forest
	Steppe
Geographical regions	Names of the regions
Touristic places	Pamukkale
	Fairy Chimneys
	Mount Ağrı
	Lake Uzungöl
	Mount Uludağ
	Lake Van
	İstanbul
	Antalya
İzmir	

As seen in Table 1, the students mentioned the geographical (the location of Turkey in the world, the climate, the vegetation, the geographical regions, touristic places) characteristics of Turkey. About Turkey's location in the world, a student named Sedef said: *"Our country connects Asia and Europe. Who doesn't want to see a country that is located in two continents?"*

About neighboring countries, a student named Meryem said:

“There are countries such as Syria, Iraq, Iran and Greece around us but our country is the most beautiful.”

About the climate in Turkey, a student named Selin said:

“There are three kinds of climate in Turkey, for which, I think, we are lucky. Sometimes, while it is snowing in Erzurum, one can swim in Antalya.”

About vegetation, a student named Mustafa said:

“There are forests, mountains and also plains. Anything can grow in our country, that’s why we can eat healthy.”

The geographical regions, a student named Miraç said:

“We have different geographical regions. My city is located in the central Anatolian region. All regions have different aspects. For example our folk dances, daily life, forms and materials that made our homes varies from region to region”

Elementary students stated historical characteristics in Turkish culture. Sub-themes are seen in Table 2.

Table 2

Historical Characteristics Theme’s Sub-Themes

THEMES	SUB-THEMES
History of Turkey	Atatürk War of Independence Republic Flag Ottoman Empire Horse
Historical places to see in Turkey	Ayasofya Mosque Dolmabahçe Palace Haydarpaşa Station Sultan Ahmet Mosque Sümela Monastery Çanakkale Martyrdom Aspendos Atatürk's mausoleum Maiden’s Tower Topkapı Palace

	Eyüp Sultan Mosque
	Anatolian Fortress
	Rumeli Fortress
	Yerebatan Cistern
	Mount Nemrut
	Atatürk
	Mevlana
	Yunus Emre
	Mimar Sinan
World-renowned Turks	Mirsad Türkcan
	Tarkan
	Sezen Aksu
	Ajda Pekkan
	İbrahim Tatlıses
	Barış Manço

As for the history of Turkey, the students used expressions related to Ataturk, the Ottoman Empire, tent, horse, the war of independence, the republic and the Turkish flag. About the history of Turkey, a student named Sedef said:

“We are a patriot nation. During the war of independence, our soldiers risked their lives. They saved our land with Ataturk’s leadership. Ataturk is a world-renowned genius and a great Turk.”

The historical places in Turkey that the students mentioned included: Ayasofya Mosque, Dolmabahçe Palace, Haydarpaşa Station, Sultan Ahmet Mosque, Sümela Monastery Çanakkale Martyrdom, Aspendos, Atatürk's mausoleum, Maiden’s Tower, Topkapı Palace, Eyüp Sultan Mosque, Anatolian Fortress, Rumeli Fortress, Yerebatan Cistern, Kız Fortress, Ephesus, Ani Ruins. Apart from the written information, the students also included the photographs of these places in their brochures.

One of the students, Yıldız, introduced Mount Nemrut in her brochure as in the following except;

“If you haven’t seen Mount Nemrut yet, go and see it. Those who wonder how the pyramids were built should think about how the statues in Nemrut were carried and put at the peak.

The world-renowned Turks that were included in the students' works were Atatürk, Mevlana, Yunus Emre, Mimar Sinan, Tarkan, Sezen Aksu, Ajda Pekkan, İbrahim Tatlıses, Mirsad Türkcan and Barış Manço.

About Mimar Sinan, a student named Sude said:

"Mimar Sinan is widely-known in the world. Thousands of tourists visit our country to see his architecture. I think everybody should come and see these places."

About Tarkan, Yusuf said:

"He is a well-known singer. There are people listening to his songs in other countries. He has a lot of fans."

Elementary school students were also given place Turkish cuisine in introducing the culture of Turkey. The sub-themes of Turkish cuisine theme's are the following in Table 3.

Table 3

Turkish Cuisine Theme's Sub Themes

THEMES	SUB-THEMES
Turkish cuisine	Baklava Mantı Yaprak sarması Kebab Döner Lokum Pide Çiğbörek

For Turkish cuisine, the students mentioned baklava, mantı, yaprak sarması, kebab, döner, lokum, pide and çiğbörek. A student, Burcu said:

"Baklava is sold everywhere now, but we cook or buy baklava only for festivals as a tradition."

The elementary school students stated some values a part of culture in Turkey as a distinctiveness. These values are following in Table 4.

Table 4

Important Values in Turkey Theme's Sub-Themes

THEMES	SUB-THEMES
Important values in Turkey	Caring about family Relations with family and relatives Respect Patriotism Hospitality Freedom

With regard to the important values, the students mostly emphasized caring about family, being helpful, relations with family and relatives, respect, patriotism, hospitality, freedom. A student named Yunus said about some of these values that:

“Our parents live with us until they pass away. And we take care of our elderly parents. Siblings are also together. Members of the family are tightly connected to each other.

Elementary school students stated as an important aspect of the Turkish culture is family structure. The sub-themes of family structure theme is following in Table 5.

Table 5

Turkish Family Structure Theme's Sub-Themes

THEMES	SUB-THEMES
Turkish family structure	Traditional extended family Nuclear family Showing respect to elderly Responsibilities to younger siblings

As seen in Table 5 sub-themes about Turkish family structure theme: traditional extended family, nuclear family, showing respect to elderly, responsibilities to younger siblings One of the students, Sila, said:

“We often visit our neighbours. If a neighbour has a guest coming or a neighbour's child is getting married other neighbours also help and take care of the guests.”

Elementary students stated religious festivals and traditional activities about the festivals while introducing the Turkish culture. Religious festivals theme's sub-themes are following in Table 6.

Table 6

Religious Festivals in Turkey Theme's Sub-Themes

THEMES	SUB-THEMES
Religious festivals in Turkey	Visits during festivals Serving food to guests during festivals Cleaning before festivals Giving pocket money to youngsters for festivals Festival suits Kissing elderly people's hands Festivals prayers Treating each other people peacefully

As seen in table 6 for religious festivals, the students' statements included visits during festivals, serving food to guests during festivals, cleaning before festivals, giving pocket money to youngsters for festivals, festival suits, kissing elderly people's hands, festivals prayers, and treating each other people peacefully. A student named Mahmut said:

What is nice about festivals is that all the family members visit elderly people in the family. Besides, older people give pocket money to youngsters. And we kiss their hands. Everybody congratulates each other's festival. There are desserts everywhere. And festival days are holidays. So, in our country, everyone looks forward to festivals.

Elementary students stated national festivals and traditional activities about the festivals while introducing the Turkish culture. Religious festivals theme's sub-themes are following in Table 7:

Table 7

National Festivals in Turkey Theme's Sub-Themes

THEMES	SUB-THEMES
National festivals in Turkey	Ceremonies Turkish national anthem Flag Stand in silence Speeches Shows Poems

As seen in Table 7 about national festivals, they mentioned ceremonies, Turkish national anthem, flag, standing in silence, speeches, shows and poems. A student named Sena said:

“We sing our national anthem in national festivals. There are speeches made and shows performed. Flags everywhere. We decorate our classrooms. I love our festivals because we have fun. I am proud of my country.”

Elementary students stated traditional ceremonies and meetings as a part of Turkish culture. traditional ceremonies and meetings theme's sub-themes are following in Table 8.

Table 8

Traditional Ceremonies and Meetings Theme's Sub-Themes

THEMES	SUB-THEMES
Traditional ceremonies and meetings in Turkey	Funerals Visits after births Weddings Farewell to and welcoming pilgrims Circumcision feasts Saying farewell to new soldiers Spring celebrations Regional festivals

As seen in Table 8 in the brochures and letters, the students specified various traditional ceremonies and meetings in Turkey such as funerals, visits after births, weddings, saying farewell to and welcoming pilgrims, circumcision feasts, saying farewell to new

soldiers, spring celebrations, and regional festivals. The excerpts from the students' writings about these themes are as follows: About the funerals, Ayşe said:

“The family of the deceased person are visited and there is a funeral prayer in our religion. People take food to his/her family so that they can serve it to the visitors.”

About the visits to a family who has just had a baby, Zeynep said:

“We visit that family. Prayers are said. A golden or new clothes is given as present. The family serves traditional drinks as well as food.”

About farewell to and welcoming pilgrims, Musa said:

“Pilgrims who are about to begin their travel are said farewell by their relatives and acquaintances who bring presents. In their return, they are again welcomed and this time, the pilgrims bring presents from the holy places.”

About weddings, Nisa said:

“Before wedding, the bride's father is asked for his permission which is followed by an engagement and a henna night. The household goods bought by the families are exhibited in the bride's house. The bride's and the groom's hands are applied henna. All the relatives and acquaintances attend these celebrations. A piece of gold or money is given as present. After the wedding, people visit the couple's house and buy presents.”

About saying farewell to new soldiers, Enes said:

“In our country, joining army is a national duty and compulsory for men. Every men go there with proud. The young people who are about to join the army are said farewell at the station by a crowd of friends and relatives. In their return from the army, animals are sacrificed to show gratitude to god for sending the soldiers back safe.”

For spring celebrations, Gamze said: “

“It is a spring festival. There are picnics went and kites flied. Pieces of clothes are tied to the branches of trees and wishes are made. The ones who want to buy a house or a car make

a small model and tie them to the trees. Young people jump over fire traditionally, which is really fun.”

Elementary students stated Folk music and cradle songs, legends as a part of Turkish culture. Sub-themes are following in Table 9.

Table 9

Folk Music and Cradle Songs, Legends Theme's Sub-Themes

THEME	SUB-THEMES
Folk music and cradlesongs, legends	Dede Korkut Stories Tongue twisters Regional legends (kız kulesi efsanesi, truva efsanesi, ağrı dağı efsanesi, pamukkale efsanesi) Çanakkale Folk Song Bingöl Folk Dance Song Süt İçtim (I drank milk) Folk Song Cradle song (Dandini dandini dastana)

As seen in Table 9 the theme ‘Folk music and cradlesongs, legends’ included tongue twisters, cradlesongs, Dede Korkut stories, regional legends, Çanakkale folk song, Bingöl folk dance song, and Süt İçtim (I drank milk) folk song. Ayla said: Every region has its own cradlesongs and poems. Regional poems are usually funny. We sometimes say these poems and tongue twisters.

Elementary students stated handicrafts as a part of Turkish culture. Sub-themes are following in Table 10.

Table 10

Handicrafts Theme's Sub-Themes

THEMES	SUB-THEMES
Handicrafts	Carpet weaving Paper marbling Point lace Calligraphy

As seen in Table 10 about handicrafts, what was stated by the students included point lace, paper marbling, calligraphy, carpet weaving and ceramics.

“Beril said: Most women in our country know about lacing and point lace. Girls getting married prepare of these, too. We also have paper marbling and carpet weaving. They are really nice. Foreign people are especially interested in these.”

Elementary students stated Folk dance as a part of Turkish culture. Sub-themes are following in Table 11.

Table 11

Folk Dance Theme’s Sub-Themes

THEMES	SUB-THEMES
Folk dance	Kolbastı Halay Çiftetelli Zeybek Horon Harmandalı Atabarı

As seen in Table 11 as for folk dances, in their letters and brochures, the students mentioned zeybek, horon, harmandalı, atabarı, kolbastı, halay, çiftetelli.

“We have folk songs. A different one in each region. We perform these dances in our national festivals. And some of them in the weddings.”

Elementary students stated ancestor sports as a part of Turkish culture. Sub-themes are following in Table 12.

Table 12

Ancestor Sports Theme’s Sub-Themes

THEMES	SUB-THEMES
Ancestor sports	Wrestling Javelin

The ancestor sports mentioned by the students in their brochures and letters included wrestling and javelin.

“Yavuz said: Wrestling is our ancestor sport. We always get medals in the olympics. There are a lot of people who are into wrestling in our country.”

Conclusion and Discussion

In this study aiming to identify elementary school students' perceptions of cultural values based on their Social Studies project assignments. The students mentioned the geographical (the location of Turkey in the world, the climate, the vegetation, the geographical regions, touristic places) characteristics of Turkey. UNESCO divided cultural heritage into two groups as tangible cultural heritage and intangible cultural heritage. Tangible cultural heritage is consisted of “immovable cultural and natural elements” and “movable cultural and natural elements” (Darçın Şahin, 2010). It is observed that primary students dealt with many elements under the coverage of tangible cultural heritage while presenting Turkish culture. Gardner, Cairns and Lawton (2000) stated that values are located within historical context and traditions. The elementary students specified as for the historical characteristics of Turkey: Turkish history, historical places and world-renown Turks.

As for the history of Turkey, the students used expressions related to Ataturk, the Ottoman Empire, tent, horse, the war of independence, the republic and the Turkish flag. The historical places in Turkey that the students mentioned included: Ayasofya Mosque, Dolmabahçe Palace, Haydarpaşa Station, Sultan Ahmet Mosque, Sümela Monastery Çanakkale Martyrdom, Aspendos, Atatürk's mausoleum, Maiden's Tower, Topkapı Palace, Eyüp Sultan Mosque, Anatolian Fortress, Rumeli Fortress, Yerebatan Cistern, Kız Fortress, Ephesus, Ani Ruins. Apart from the written information, the students also included the

photographs of these places in their brochures. Meydan and Akkuş (2014) attempt to reveal the views of student teachers about this topic. The student teachers reported that museum visits provide an opportunity to acquire historical and cultural values, to improve student awareness about history, to make it possible for students to relate the past to the present time and to develop an attachment to Turkish culture and to observe the development of cultural values. Historical places also play an important role in the acquisition of cultural values. In the study primary students reported that historical places were part of culture and mentioned these places in the brochures they developed and in their letters.

One of the fields in which culture is frequently interpreted is that of art. Art is a field, which is fostered by culture and make the cultural awareness concrete. Art also contributes to acculturation (Bedir Erişti & Akbulut, 2014). Therefore, art is one of the cultural elements. in a similar vein the primary students mentioned Turkish artists under the theme of famous Turks while presenting Turkish culture. Elementary students stated the world-renowned Turks theme included Atatürk, Mevlana, Yunus Emre, Mimar Sinan, Tarkan, Sezen Aksu, Ajda Pekkan, İbrahim Tatlıses, Mirsad Türkcan and Barış Manço.

Turkish culinary culture has diversified elements due to the geographical features of Turkey, past relations with other civilizations and past traditions. This culture is well-established and multi-dimensional and includes original effects of local culinary cultures. Therefore, food traditions are also part of Turkish culture (Kadioğlu Çevik, 2007). For Turkish cuisine, the students mentioned baklava, mantı, yaprak sarması, kebab, döner, lokum, pide and çiğbörek.

There is a close relationship between values and culture. Society is the source for all types of bias. Common culture and values are the basis of social cohesion (Çavdarıcı, 2002). Therefore, values of a society and its culture are inseparable integrity. In the study primary students regarded values as distinctive features of Turkish culture in their presentation. With

regard to the important values, the students mostly emphasized caring about family, being helpful, relations with family and relatives, respect, patriotism, hospitality, freedom. In their study, Coşkun Keskin and Küçük (2009) found that 4th graders used, either directly or indirectly, the terms culture, acculturation, cultural diversity, culture change, cultural conflict, cultural degeneration, culture shock; however, they weren't yet aware of the terms cultural assimilation, cultural imperialism and cultural lag. Besides, it was determined that the students used the values such as love, respect to diversities, toleration and freedom to be able to understand other cultures. In this study, 4th grade students included many values, which shows that the findings are similar. Yiğittir (2010) analysed the views of parents of basic education students about the values which schools should teach to students. It was found that the first value for parents to be taught was the importance attached to family integrity (32%). The other values stated by parents were respect (2.5%) and patriotism (2,8%). Table 4 shows that for the participants in the study hospitality and freedom are part of culture. On the other hand, these values were not stated by parents as important values in the study by Yiğittir (2010). It may be that primary students and parents have different perspectives about important values.

Modernization has effects on all institutions of socio-cultural life, including family. It changes traditional family patterns, the role and functions of family. In this paradigmatic change process the mostly affected institution is family which transmits cultural basics and norm to children and which is a socialization agent. In this context, there is a continuing interaction between family and culture. In their presentation of Turkish culture primary students included some of the characteristics of Turkish familiar patterns (Çelik, 2010). Sub-themes about Turkish family structure theme: traditional extended family, nuclear family, showing respect to elderly, responsibilities to younger siblings.

As for religious festivals, the students' statements included visits during festivals, serving food to guests during festivals, cleaning before festivals, giving pocket money to youngsters for festivals, festival suits, kissing elderly people's hands, festivals prayers, and treating each other people peacefully. About national festivals, they mentioned ceremonies, Turkish national anthem, flag, standing in silence, speeches, shows and poems.

Ceremonies are special events. The basic function of ceremonies is to transmit a specific message or to realize a specific goal. During ceremonies several elements of culture such as heroes, myths and symbols are covered. Therefore, in ceremonies significant cultural norms and values are mentioned and consolidated. Most of ceremonies cover celebrations, which are defined as traditional activities (Özkalp & Kirel, 2003; Çelik, 2000). In their brochures and letters, the students specified various traditional ceremonies and meetings in Turkey such as funerals, visits after births, weddings, saying farewell to and welcoming pilgrims, circumcision feasts, saying farewell to new soldiers, spring celebrations, and regional festivals. 10. Intangible cultural heritage refers to verbal traditions and expressions, performing arts, social practices, rituals and feasts, practices related to nature and the universe and crafts tradition (Oğuz et. al, 2004). In the current study primary students made references to the tangible and intangible elements of cultural heritage. Therefore, it can be suggested that these students had awareness about cultural heritage. They regarded both ceremonies and celebrations as part of culture and covered them in their presentation about Turkish culture.

The theme 'Folk music and cradlesongs, legends' included regional poems, cradlesongs, Dede Korkut stories, regional legends, Çanakkale folk song, Bingöl folk dance song, and Süt İçtim (I drank milk) folk song. 11. Gülüm and Ulusoy (2007) analysed the effects of folk songs used as a teaching method in the education of social studies. They concluded that the experiment students who were taught the course through folk songs had

better understanding of the cultural, social, geographical and economic reasons for migration. Bölücek (2008) dealt with the effects of folk songs used as a teaching method in the education of social studies on student achievement. They found that the experiment students who were taught the course through folk songs had higher levels of achievement in contrast to the control students. These findings suggest that in the education of social studies folk songs can be employed as teaching method. In the current study it was found that the participants had awareness about folk songs, which are part of culture. However, it was also found that they did not know so many folk songs. It can be argued that in music classes more folk songs can be taught to students. Those folk songs which the participants were familiar with were covered in the fourth grade music textbook.

The significances of cultural heritage for society can be emphasized in terms of the dimensions of economy, policy, tourism among the others. In Turkey handicraft with touristy significant are mostly traditional and decorative ones. The related examples include carpet weaving, jewelry, ceramics, pottery, stone ornaments, wood carving, marbling, calligraphy, miniature and gilding (Öter, 2010). In the current study the participants made references to carpet weaving, marbling, embroidery and calligraphy in their presentation about cultural values. About handicrafts, what was stated by the students included point lace, paper marbling, calligraphy, carpet weaving and ceramics.

Folk dances are cultural indicators of a society and express a specific cultural identity. Their patterns, content and functions reflect the characteristics of society in terms of aesthetics and communication (Güzeloğulları and Ertural, 2006). In the current study the participants considered folk dances to be part of culture and covered them in their letters and brochures. As for folk dances, in their letters and brochures, the students mentioned zeybek, horon, harmandalı, atabarı, kolbastı, halay, çiftetelli.

In our country sporting events have increased and these events are regarded as recreational activities. On the other hand, there are many traditional sport types. Traditional sports include javelin, wrestling, archery, and camel wrestling (Koçan, 2007). In the study primary students stated that wrestling and javelin are part of our culture. The ancestor sports mentioned by the students in their brochures and letters included wrestling and javelin.

In a study, Ünlü (2012) aimed to identify 8th graders perception of culture. The statements of the students in Ünlü's (2012) study which they related to culture such as Turkish cuisine, hospitality, festivals, folk dances, sports, handicrafts, weddings, love, respect, traditions, cleanness, music, patriotism and spring festivals were also parallel with the elementary school students' statements in this study.

Deveci (2009) made a research named "benefitting from culture in social studies course: examining culture portfolios of teacher candidates". Accordingly, culture portfolios prepared by 35 teacher candidates have been analyzed by descriptive analysis. Findings have revealed that teacher candidates made use of cultural elements such as food, wedding ceremony, and means of subsistence while describing their own culture; and that they explained the relation between social studies course and culture across several aspects such as topic, purpose, program, and teacher. In this study elementary students stated food and ceremonies as a cultural aspect too.

In light of the findings it can be said that elementary students have sufficient knowledge about Turkey's cultural values. Investigating the themes which are obtained from brochures it can be said that elementary students' knowledge is sufficient about Turkey's geographical and historical features and they know about their country's culture in a competent level. As a result of analyzing the brochures and letters it can be said that most of the elementary students like their country and they are satisfied with living their country.

Based on the results of the present study, the following suggestions are presented:

- Studies focusing on identifying elementary school students' perceptions, observations and demands can be conducted.
- It can be conducted quantitative researches to determine elementary students' attitudes towards cultural values and also scales can be improved to determine the attitudes of elementary students towards cultural values.

References

- Arisi, R. O. (2015). Culture and moral values for sustainable national development: The role of social studies education. *International Review of Social Sciences and Humanities*. 5(1), 247-254.
- Bedir Erişti, S. & Tekin Akbulut, A. S. (2014). Anadolu üniversitesi endüstriyel sanatlar yüksekokulu moda tasarımı bölümü öğrencileri örneğinde sanatsal tasarım ürünlerine dayalı kültür algısı. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 9-37.
- Bölücek, B. (2008). *Sosyal bilgiler öğretiminde türkülerden yararlanmanın öğrencilerin akademik başarısına etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çavdarıcı, M. (2002). *Türkiye'de sosyal değerlerin aşınması ve kültür sömürgeciliği*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Çelik, V. (2000). *Okul kültürü ve yönetimi* (2. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Çelik C. (2010). Değişim sürecinde Türk aile yapısı ve din-paradigmatik anlam ve işlev farklılaşması. *Karadeniz Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 25-35.
- Çengelci, T. (2012). Place of intangible cultural heritage in social studies education program. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 25(1), 185-203.

- Coşkun Keskin, S. & Küçük, S. (2009). İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin kültür kavramına dair görüşlerinin ortaya konulması: Nitel bir araştırma. *IV. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi*. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi ve M.E.B. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü 7-9 Ekim: İstanbul.
- Darçın Şahin, İ. (2010). *Yerel kültür mirasının dijitalleştirilmesi ve halk kütüphaneleri: Yalova örneği* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Deveci, H. (2009). Sosyal bilgiler dersinde kültürden yararlanma: Öğretmen adaylarının kültür portfolyolarının incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(28), 1-19.
- Gardner, R., Cairns J. & Lawton, D. (2000). *Education for values*. British Library and Cataloguing in Publication: UK.
- Gülüm, K. & Ulusoy, K. (2008). Sosyal bilgiler dersinde göç konusunun işlenişinde halk türkülerinin kullanılması (Örnek bir çalışma). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(26), 112-127.
- Güzeloğulları, N. & Ertural, S. (2006) Ortak kültürel değerlerin oluşumunda ve yaşatılmasında Türk halk oyunlarının işlevleri. *I. Uluslar arası Türk Dünyası Kültür Kurultayı*. Ege Üniversitesi: İzmir/TÜRKİYE (http://turkoloji.cu.edu.tr/ HALKBILIM/neslihan_guzelogullari_serkan_ertural_halk_oyunlari_ortak_kulture_l_degerler.pdf) adresinden 2 Eylül 2015 tarihinde erişilmiştir
- Haldane, J. (2004). *Values education and the human world*. Imprint Academic: United Kingdom.
- Kadıoğlu Çevik, N. (1997). Türk mutfağının, akdeniz mutfak kültürünün genel özellikleri bakımından değerlendirilmesinin önemi. *V. Milletlerarası Türk Halk Kültürü Kongresi Maddi Kültür Seksiyon Bildirileri*, Kültür Bakanlığı HAGEM Yayınları: Ankara.

- Koçan, N. (2007). Geleneksel sporlarımızdan ciritin rekreasyon amacı ile günümüze uyarlanması. *Spor Yönetimi ve Bilgi Teknolojileri Dergisi*, 2(1), 31-39.
- Meydan, A. & Akkuş, A. (2014). Sosyal bilgiler öğretiminde müze gezilerinin tarihi ve kültürel değerlerin kazandırılmasındaki önemi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 29, 402-422.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- National Curriculum Council. (1993). *Spiritual and moral development-A discussion paper*. NCC: Newyork.
- Oğuz, M. Ö., Ekici M., Aça, M. & Saltık Ö. T. (2004). *Türk halk edebiyati el kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Özkalp, E. & Kirel, Ç. (2003). *Örgütsel davranış*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Öter, Z. (2010). Türk el sanatlarının kültür turizmi bağlamında değerlendirilmesi. *Millî Folklor*, 22(86), 174-185.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd Edition). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Ünlü, İ. (2012). The examination of the culture perception of the elementary 8th grade students. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 77-92.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Genişletilmiş 5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yiğittir, S. (2010). İlköğretim öğrenci velilerinin okullarda kazandırılmasını arzuladığı değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 8(19) 207-223.

Its Greatest Benefit of Inclusion Is Its Challenge”: EFL Teachers’ Attitudes towards Inclusion of Learners with Disabilities¹

Mohammad Javad REZAI², Ali Akbar JABBARI³, Masoume AHMADI⁴

Submitted by 04.11.2017

Accepted by 12.05.2018

Research Paper

Abstract

Inclusion has long been a hotbed for debate in many educational fields but TEFL (Teaching English as a Foreign Language). To the best knowledge of the research, no study has been conducted on the issue of inclusion in Iran, especially considering EFL learners with special needs. Considering teachers as the central pillar of the inclusive education, the present study sought to investigate EFL (English as a Foreign Language) teachers' attitudes towards the inclusion of physically-impaired EFL learners in English language classes. To this end, a comprehensive survey was conducted using the 25-item Opinions Relative to Mainstreaming (ORM) scale (Antonak & Larrivee, 1995) to collect data from 254 Iranian EFL teachers, of whom 30 teachers were subsequently interviewed to guarantee the triangulation of the findings. The data were analyzed quantitatively and qualitatively, with the SPSS Software version 20 being used for the quantitative analysis. Findings indicating the Iranian EFL teachers' neutral-to-positive attitudes are thoroughly discussed in this paper. The paper also contains some information about the perceived benefits/challenges of inclusion, its pedagogical implications and recommendations for further research.

Keywords: Inclusion, EFL learners with disabilities, attitude, perception, inclusive class

¹ This article was extracted from a PhD thesis in TEFL, approved by Language Department of Yazd University Under the supervision of Dr. Rezai and Dr. Jabbari. The authors would like to express their gratitude to the participants for their contribution.

² Yazd University, e-mail: mrezai@yazd.ac.ir

³ Yazd University, e-mail: jabbari@yazd.ac.ir

⁴ Yazd University, e-mail: masoume.n.ahmadi@gmail.com

Introduction

Rapid advances in this information era have dramatically transformed the world during the past decades and the basic requirements of education for the future have changed. In a similar vein, more individuals around the world than ever before are studying and learning English language due to its status as an international language of education and business. The role of English language teachers is more highlighted than ever before in supporting EFL learners to pursue their dreams of higher education or find an appropriate job in English-speaking environments worldwide. Students with disabilities, however, face some barriers in their education including "lack of role models and mentors, appropriate instruction, low expectations and lack of encouragement from influential adults" (Green, 2014, p. 1) and social isolation. On the other hand, there are poor teacher preparation programs for EFL teachers to be equipped in this regard.

Within the context of Iran, the majority of children with any sort of severe impairment are included in regular English classes at language institutes. Concerning the educational and economic policies in the language institutes, EFL teachers cannot refuse to accept the learners who have disabilities in their mainstream classes. This makes the field a rich one for research. Whilst there is an abundance of empirical research literature on special education (L'ecuyer, 2014; May & Stone, 2010; Skidmore, 1996; Lee & Recchia, 2016; to name a few), the corresponding body of empirical literature on inclusion in the EFL context is not at all as extensive. From another perspective, language learners with disabilities are not receiving as much attention as their normal peers in EFL educational settings. The English textbooks, materials, and teaching skills and techniques are not tailored to their individual needs and their disability mostly hinders the process of learning a language in these learners without anyone being concerned. Since teachers' positive attitudes are considered as the main determinants of success in implementing inclusive education and since there is no rich

literature on this issue in EFL contexts, this study aimed to bridge the gap and contribute to the relevant literature.

Literature Review

The main orientation on which this study is established is that of the social constructivism. Social constructivism as a theoretical framework to support education for all students is primarily evolved from the works of Lev Vygotsky (1990). According to the social constructivism, human development is socially situated and knowledge is constructed through interaction with others. It has been the basis for the assumptions developed in the special education. Revealed in his earliest works, Vygotsky, as the leading figure of social constructivism, was fond of the psychology of children with disabilities and believed that "an understanding of how children with disabilities learn was an indispensable aspect of the general theory of human development" (Kozulin, 1990, p. 195). Social constructivism builds upon three main assumptions in terms of reality, learning, and knowledge. Theorists believe that reality is not preplanned and it is not to be discovered. Reality is constructed through human activities and members of the society are the ones who invent the properties of the world (Kukla, 2000). Given the great contribution of Vygotskian theories in teaching, it can be claimed that learning is embedded in social interaction and this further paves the way for the inclusion of learners with special needs. As Whitaker (2011) put forth, the range of skills mastered with the guidance and collaboration of adults and peers exceed what the child can develop individually.

Although the right to be included is widely accepted, Palot (2011) theoretically investigated the relationships between inclusion in education and social justice and claimed that numerous barriers exist against inclusion at national, community, and school levels. Likewise, L'ecuyer (2014) and May and Stone (2010) claimed that students with disabilities

may experience many academic difficulties including anxiety, nervousness, memory organization, prioritization, helplessness, frustration, reading/reading comprehension, spelling, writing, math/math computation, study skills, meeting deadlines, following directions, receptive and expressive oral language, additional time for reading and assignments, problems with interpersonal relationships, and tendency to devalue their own achievements. They also reported the same problems in foreign languages, social sciences, and humanities.

Over decades of research, the favorable outcomes of inclusion have been continuously confirmed for both learners with disabilities and teachers (Odom, et al., 1999; Layton & Lock, 2002; Sáenz, Fuchs & Fuchs, 2005; Shyyan, Thurlow & Liu, 2008). Recognition of positive effects of inclusion has led the research to define the necessary contexts, instructional practices, and curricular efforts which result in improved learner outcomes. Some of these studies are well-documented (Layton & Lock, 2002; Sáenz, Fuchs & Fuchs, 2005). In a study conducted by Ritter, Michael, and Irby (1999), it was claimed that middle-level students with mild disabilities in a general education classroom enjoyed increased self-confidence, fellowship, practitioners' support as well as higher expectations and self-esteem. Almost similarly, Salend (2008) enumerated improved attitudes towards others, improved academic skills, and greater recognition of social justice as the benefits of inclusive educational settings. Other benefits reported for inclusive education by other researchers are as follows:

- Greater fulfillment of academic and social goals and promoting positive attitudes through putting an everlasting emphasis on valuing individual differences (Alban-Metcalfe & Alban-Metcalfe, 2001);
- Better health, greater social interaction and development, normalized functioning and independence (Burnette, 1996);

- Reducing disabled special-need learners' fear of individual differences as well as improvements in self-concept and personal principles, and increased self-awareness, comfort, and caring attitudes towards others (Lipsky & Gartner, 1997);
- Increased acceptance and appreciation of diversity, better development in moral and ethical principles as well as increased self-esteem (National Association for the Education of Young Children, 1997).

In spite of attempts made to promote inclusive education, situations generating inequality have still remained. To achieve a just and fair inclusion education, the factors impeding equality in education should be unfolded in order for the benefits of inclusion to be communicated. On the other hand, to gain valuable insights into inclusive classroom dynamics and practice, the attitudes of those involved in this dynamic system; namely, the teachers, has been extensively researched over the recent years. Reviewing the literature in this area, it was found that the need for professional development of teachers to encourage positive attitudes and efficacy towards inclusion has been highlighted (for example Barnett & Monda-Amaya, 1998; Cornoldi, Terreni, & Scruggs, 1998; Avramidis, Bayliss, & Burden, 2000; Praisner, 2003; Kalyva & Avramidis, 2007; Kosko & Wilkins, 2009; Whitaker, 2011; Schmidt & Ksenija, 2015; to name a few). According to Gourneau (2005), "effective attitudes and actions employed by teachers ultimately can make a positive difference on the lives of their students" (P. 1). Teachers' attitudes influence what and what does not occur in their classroom.

As Stewart (2001) pointed, teachers' abilities to meet the needs of students with disabilities are reflected in their attitudes towards inclusive education. Teachers who draw positive attitudes towards their profession, classes, and learners can promote educational achievement in their classroom, establish STRONG TEACHER-STUDENT rapport, and encourage learning. Evidently, such teachers are more knowledgeable, receive more training,

and have a history of working with learners with special needs. Previous studies have accentuated the role of some factor including training (Avramidis et al., 2000), intensive in-service training (Larrivee, 1981), personal or professional experience of working with disabled learners (Minke, Bear, Deemer & Griffin, 1996; Chowdhury, 2015), child-related variables and environment-related variables, such as the availability of physical and human support (Avramidis & Norwich 2002), higher levels of education (Praisner, 2003), support (Cagran & Schmidt, 2011), types of disability (De Boer, Pijl, & Minnaert, 2011), age in favor of younger teachers (Behpazoooh & Torabi, 2008), and gender in favor of female in promoting positive attitudes and adopting adjusted practices toward the inclusion of special need learners. In order for inclusive education programs to be implemented, in-service and professional teacher training courses are thus necessary to improve their attitudes and enhance regular teachers' awareness.

In Iran, Behpajoooh and Torabi (2008) compared special and regular teachers' attitudes toward the inclusion of visually impaired students in regular classrooms. They used a researcher-made questionnaire to collect data from 148 teachers (74 special teachers and 74 regular teachers). In their study, they considered the variables including social contact, gender, age, passing in-service teacher training courses (TTC), grade level of teaching, awareness about blindness etiology, level of education, experience of teaching, and attitude scores. They found out that special teachers hold significantly more positive attitudes towards placing visually-impaired learners in inclusive classrooms. Furthermore, they claimed that teachers would hold more positive attitudes towards inclusiveness if they had higher level of social contact with such learners, were more informed, passed prolonged periods of in-service TTC, and were more educated and younger.

On the contrary, Behpazhooh, Kakabraei, Shokouhi Yekta, and Lavasani (2008) in another study examining special and regular teachers' attitudes toward the inclusion of

hearing-impaired students in mainstream classes found that there was a significant difference between these teachers in terms of attitudes held toward inclusive education programs. Furthermore, variables such as gender, age, education, teaching experience, grade level of teaching, employment status and the number of hearing-loss students present in their classes did not predict teachers' attitudes variation. In general, they put forth that regular teachers have negative attitudes towards inclusion. Therefore, in order for such programs to be implemented, in-service teacher training courses are necessary to modify their attitude and enhance regular teachers' awareness.

According to Sadeghi and Richards (2016), English at the time of Islamic revolution was given the official status of 'alien' language and was known as a foreign language, indicating the Iranian's attitudes towards the language spoken by their enemies, especially America. As they added, Imam Khomeini's (PBUH), Iran's late leader, emphasis on the need to learn this international foreign language changed the status of English and it was viewed differently. Since then, English has been featured prominently in school curriculums and even so in the private education sector.

Regarding the private education sector, different language institutes are providing a variety of learning services for EFL learners in order for them to develop their practical skills. English institutes vary in size, ranging from the ones with 30 students to those with more than three thousands (with the highest frequency of enrollment being related to summer semesters). Some language institutes offer localized textbooks; however, others use non localized textbooks such as Headway, Interchange, Four Corners, Top Notch, etc. In terms of instructors at these institutes, they are undergraduates or graduates majored in English or non-English fields.

Although the number of studies exploring teachers' perception towards inclusion of learners with disabilities is increasing, the studies have mostly focused on general educators at

primary and secondary levels and, a few cases on university teachers. To the best knowledge of the researcher, no study has been conducted in Iran or others countries exploring EFL/ESL teachers' attitudes towards the inclusion of learners with disabilities. This forgotten field of study requires urgent attention due to growing number of learners with difficulties in mainstream classes.

Methodology

Participants

In this study, 254 Iranian male (44.88%, n=114) and female (55.12%, n=140) EFL teachers from different language institutes located in different cities of Iran (namely Arak, Tehran, Mashhad, Neyshabour, Shiraz, Isfahan, Shar-e-Kord, Hamedan, Kerman, Birjand, Ahvaz, and Yazd) were surveyed. The participants who were teaching elementary levels received no specific training about inclusion and inclusive education. The mean age of teaching experience was equal to 9.8 years for the teacher participants. Of these teachers, 169 were holding postgraduate degrees (115 MA holders and 54 BA holders), 30 aged below 25 years, 197 aged 25-45 years, and 27 teachers aged above 45 years. Ninety teachers (35.4%) had experienced working with special-need EFL learners in their inclusive classes and 64.6% of participants had not experienced teaching inclusive classes (Table 1). The respondents were also asked to approximate the number of special-need students enrolled in their classrooms throughout their careers. They totally reported teaching about 200 learners with disabilities.

Table 1

Iranian EFL Teachers' Demographics

Variable		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Gender	Female	140	55.1	55.1	55.1
	Male	114	44.9	44.9	100.0
	Total	254	100.0	100.0	
Previous inclusive experience	Yes	90	35.4	35.4	35.4
	No	164	64.6	64.6	100.0
	Total	254	100.0	100.0	
Level of education	Postgraduate	169	66.5	66.5	66.5
	Undergraduate	85	33.5	33.5	100.0
	Total	254	100.0	100.0	
Age range	Below 25	30	11.8	11.8	11.8
	25-45	197	77.6	77.6	89.4
	Above 45	27	10.6	10.6	100.0
	Total	254	100.0	100.0	

In order to further delve into EFL teachers' practices and attitudes used for learners with special needs, 30 EFL teachers who had experienced teaching learners with physical disabilities were also selected randomly and interviewed. Since teachers may forget their teaching methodologies used for learners with disabilities in the long run and with regard to the retrospective nature of the interview questions, an inclusion criterion set for these teachers was teaching physically disabled learners within the last six months. The demographics of these 30 interviewees are also tabulated below (Table 2).

Table 2

Demographics of Interviewed EFL Teachers Teaching Learners with Physical Disabilities

	N	Male	Female	Mean years of experience	Level of Education		Age (Years)		
					Undergraduate	Postgraduate	<25	25-45	>45
EFL Teachers	30	15	15	12.3	12	18	5	19	6

As it can be seen in Table 3.5, thirty randomly-selected teachers (15 male and 15 female) who had experienced teaching students with physical disabilities were interviewed, among whom there were five teachers aged below 25 years, 19 teachers of 25-45 years, and six teachers aged above 45 years. In order for the sample to be representative of Iranian EFL teachers, the participants were randomly selected from four metropolitan cities (10 teachers from Arak, 5 teachers from Mashhad, 10 teachers from Tehran, and 5 teachers from Shiraz) since individuals from different rural and urban areas have migrated these cities, especially Tehran.

Instruments

1) *ORI Scale*: The Opinion Relative to Integration of Students with Disabilities Scale was developed in 1995 by Antonak and Larrivee, (Appendix B). It is the revised version of the Opinions Relative to Mainstreaming (ORM) scale. It is a 25-item survey instrument routinely used by researchers to examine teachers' attitudes, perceptions, and beliefs toward the practice of inclusion (Jobe, Rust, & Brissie, 1996; Leyser & Tappendorf, 1999; Dupoux, Wolman, & Estrada, 2005; Dedrick, Marfo, & Harris, 2007; & Jung, 2007; to name a few). The questionnaire consists of three sections. First section contains items on the respondents' demographic information including age, gender, English certificates, teaching experience, level of education, experience about teaching students with disabilities in an inclusive setting, and special training courses. Demographic information was collected to present a description of participants. In the second section, teachers' attitudes, perceptions, and beliefs towards inclusion are evaluated based on 4 major areas:

1. Benefits of Inclusion (Items 3, 7, 11, 14, 17, 20, 21, 24)
2. Inclusive Classroom Management (Items 1, 4, 6, 9, 12, 15, 16, 18, 22, 25)
3. Perceived Ability to Teach Students with Disabilities (Items 2, 10, 19)

4. Special Education Versus Inclusive General Education (Items 5, 8, 13, 23)

The ORI asks participants to express their agreement with each statement on a 6-point Likert scale ranging from “I disagree very much” to “I agree very much”. The possible responses were as follows: I disagree very much, I disagree pretty much, I disagree a little, I agree a little, I agree pretty much, or I agree very much.

This questionnaire contains 25 items, twelve items of which are negatively worded (i.e., disagree responses represented a favorable attitude). To score the responses and to prevent an acquiescent-response-style threat, the 12 items which were negatively worded were first positively scored by reversing the sign of these items. Then, the 25 item responses were summed and a constant of 75 was added to the total to eliminate negative scores (since there are 25 items and if each item is scored -3, then the sum will be -75). The maximum and minimum scores obtained for the scale are 0 and 150, respectively. The higher the scores in these aspects are, the more favorable the perceptions and attitudes are towards the inclusion of learners with physical disabilities in classroom. Furthermore, the questionnaires with omitted responses to 4 or more items were omitted and were not scored.

In the third section, in order to let the EFL teachers expand or clarify their responses with regard to EFL learners with physical disabilities and to add the points not addressed the second section, two open-ended items considering the greatest benefits and challenges of inclusion were also included in the questionnaire:

1. Please list what you consider to be the greatest benefits of including EFL learners with physical disabilities in English classes:
2. Please list what you consider to be the greatest challenges of including physical EFL learners with disabilities in English classes:

In the current study, the reliability of the questionnaire was calculated to be 0.78 using a split-half reliability estimate determined by the Spearman-Brown's reliability coefficient.

The face and content validity of the questionnaire was assessed by means of expert panel evaluation. The experts were selected based on their knowledge and familiarity with the subject under discussion. They were six university professors who were currently working in an inclusive setting. They confirmed the validity of the scale in terms of wording, appearance, clarity, and content appropriateness. To this end, they were presented with the full domain of the relevant content and commented on each individual item (I-CVI) and scale (S-CVI). They reviewed the items and scored them based on the relevance using a 4-point Likert scale (1=Irrelevant, 2=Slightly relevant, 3= Relevant, and 4=Strongly relevant). Then the number of experts scoring 1 or 2 (as irrelevant) and those scoring 3 or 4 (as relevant) were counted and proportions were calculated. Accordingly, the mean I-CVI and mean S-CVI were calculated to be 0.94 and 0.93, respectively. This guaranteed that the scale would measure what it is supposed to measure in the concerned context.

The mean ORI score for a pilot sample consisting of 50 EFL teachers was .79 with a standard deviation equal to 1.23. The value of Cronbach's coefficient was 0.92. Factor analysis were then performed to ensure the internal consistency of the 4-factor scale. The items were correctly loaded and no item was removed. Regarding the first factor *Benefits of Inclusion*, it counted for 4% of variance was loaded and all relevant items (No. 3, 7, 11, 14, 17, 20, 21, 24) were loaded positively. The computed internal consistency for this factor was 0.87. *Inclusive Classroom Management* was the second factor explaining 3% of variance and all items (No. 1, 4, 6, 9, 12, 15, 16, 18, 22, 25) loaded positively with factor loading values ranged from 0.60 to 0.65 and mean loading of 0.63. The internal consistency estimated for this factor was 0.86. The third factor *Perceived Ability to Teach Students with Disabilities* (Items 2, 10, 19) with an estimated internal consistency of 0.80 and fourth factor *Special Education Versus Inclusive General Education* (Items 5, 8, 13, 23) with an estimated internal consistency of 0.83 also loaded positively.

2) *Interviews*: In addition to the above questionnaire, there were semi-structured researcher-developed interviews to further delve into what this study was sought to achieve. Simon (2011) also claims that reliability as well as the efficiency, trustworthiness and representativeness of the collected data can be guaranteed by validation. In this regard, content validity is a concept reflecting the extent of relevance and representativeness (Lund Research Ltd, 2012) and is to confirm the significance of new instruments employed in research. In this multiple case study, interview questions were considered as an instrument to be used for data collection. Interview questions must be validated if they are to be considered credible and accepted into research. To this end, Simon's Survey/Interview Validation Rubric for Export Panel (VREP) was adopted.

As Simon explains, the VREP is designed to measure face validity, construct validity and content validity. The validation criteria concerned in this rubric are clarity, balance, wordiness, use of technical language, negative wording and others. Operational definition of these terms are also presented in order to facilitate the use of this rubric. For example, interview questions should not have addressed more than one topic. The wording and language of questions should be appropriate, with no ambiguous or confusing words being included. Hence, the interview questions were first pilot tested by interviewing five randomly selected teachers. Main themes were extracted and submitted to three PhD experts. With regard to the experts' comments, the most valuable interview questions addressing the main concerns of the research were kept. These questions were deemed to be sufficient and relevant to the topic of the study and to offer the participants a wide range in order to enable them verbally describe their experience. The preciseness of the questions to achieve the study objectives was also confirmed. To let the interviewees feel comfortable, the researcher showed them the interview questions and gave them a few minutes to review and reflect on the questions before deciding to participate in the interview. To empower them professionally,

they were then explained that they could choose not to answer the questions on their willingness. When the participants spontaneously described all that could be mentioned, the interviewer posed one or more follow-up questions (e.g., Taking the points you mentioned into account, can you elaborate more on such and such?). The follow-up questions as an interviewing technique were intended to let the interviewees elaborate more on the aspects of the account which was not fully presented.

Procedures

In the quantitative part of the study, 400 male and female EFL teachers were asked to respond the ORI Questionnaire, of which 254 questionnaires were included in the study since the questionnaires containing more than 4 unanswered questions were excluded from the study. In order to further delve into EFL teachers' attitudes towards learners with disabilities, 30 EFL teachers who had experienced teaching learners with physical disabilities were selected and interviewed. Since teachers may forget their teaching methodologies used for learners with disabilities in a long term and with regard to the retrospective nature of the interview questions, one inclusion criterion set for these teachers was teaching disabled learners within the last six months. The interviewer initiated with some warm-up statements like greeting and some questions on the interviewees' demographic specifications. Interviews were conducted by the researcher and lasted about 25 minutes with each being audio-recorded and later transcribed verbatim. Then the collected data went through the data analysis process.

Data analysis

To find an answer to the research questions, the survey data was descriptively and inferentially analyzed. Univariate analyses of the survey data, including frequency distributions, percentages, measures of central tendency, and standard deviations were

employed to examine the distribution and the strength of participants' (dis)agreement with the items. In addition, after confirming the observation of the assumptions 'independence of observation' and 'normal distribution', one-sample t-test run in the SPSS Software version 20 to find out whether or not the findings are generalizable to the research population. Finally, the qualitative data obtained from interviews and was coded and analyzed based on axial and open coding methods by the researcher and two of her colleagues who were PhD candidates of TEFL.

The numerical data for the current study came from surveys conducted among 254 EFL teachers to explore EFL teachers' inclusion attitudes and perceptions. The qualitative data of this study were obtained from interviews to further elaborate on EFL teachers' attitudes. To understand what attitudes and perceptions EFL instructors hold towards the inclusion of learners with disabilities in inclusive English language classes, the ORI scale score was calculated for 254 EFL teachers. For this purpose, the 12 negatively worded items (namely 2, 4, 6, 8, 9, 11, 12, 14, 18, 20, 23, and 24) were first recoded into different variables and their scoring scale was reversed. Then a constant of 75 was added to the sum of the scores. As it is shown in Table below, the minimum and maximum scores for 254 EFL teachers were 46 and 128, with a mean value of 81.25 and standard deviation of 14.09.

Table 4.1

Descriptive Statistics of ORI Scores for EFL Iranian Teachers' Perception and Attitudes Towards Inclusion of Learners with Physical Disabilities

	N	Range	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Variance
Total	254	82.00	46.00	128.00	81.2559	14.09515	198.673
Valid N (listwise)	254						

Then the one-directional hypothesis indicating that the EFL teachers hold positive attitudes and perceptions towards inclusion of learners with disabilities in mainstream classes was tested. To this end, one-sample t-test with a test value of 75 was run and an examination of the data using One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test revealed no violation of the normality assumption.

Table 4.2

One-Sample T-Test Comparing The Total Mean Score of ORI Scale with Test Value

Test Value = 75						
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
Total	7.074	253	.000	6.25591	4.5142	7.9976

As shown in Table 4.2 the mean score of the ORI scale for the sample participants ($X=81.25$, $sd=14.09$) is significantly greater than the test value of 75 ($p=0.000$). Hence, this hypothesis is accepted and suggested that the Iranian EFL teachers hold neutral-to-positive attitudes and perceptions towards the inclusion of physically impaired language learners in their classes.

In the next step, to make the interpretation of ‘neutral-to-positive attitudes’ more tangible and show the proximity of the teachers’ attitude and perceptions to the positive or neutral directions, the total scores were recoded into another different variable once more. In this case, the scores were classified based on three ranges of negative (0-50), positive (51-100), and neutral attitudes (101-150). The results of score ranges are shown in Table 4.3 and Figure 4.1.

Table 4.3

Total Range of ORI Scores for EFL Teachers' Perception And Attitudes Towards Inclusion of Learners With Physical Disabilities

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Negative Attitude	7	2.8	2.8
	Neutral Attitude	200	78.7	81.5
	Positive Attitude	47	18.5	100.0
	Total	254	100.0	100.0

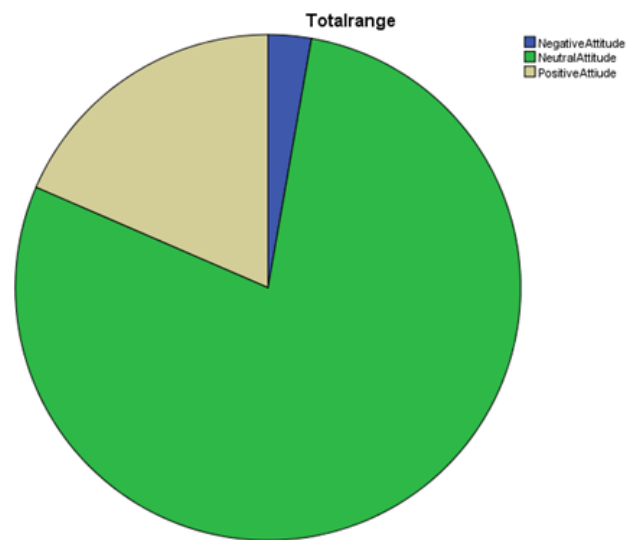


Figure 4.1. Total range of ORI scores for EFL teachers' perception and attitudes towards inclusion of learners with physical disabilities

According to the table, the frequencies of the negative, neutral and positive attitudes were 7, 200, and 47, respectively. Figure 4.1 also confirms that EFL teachers' neutral-to-positive attitudes and perceptions are mostly inclined towards the neutral side and that a minority of EFL teachers have negative attitudes towards the inclusion of learners with disabilities.

In a similar vein, the interviews revealed that EFL teachers were not fully satisfied with inclusion of disabled learners in their inclusive classrooms and found the class management difficult and in some cases impossible. A large number of EFL teachers conceded on social and emotional benefits and challenges of integration for disabled and abled peers and assumed that group interactions would enhance accepting individual differences in classrooms, though, an approximately equal proportion of teachers disagreed. Some EFL teachers asserted some additional benefits of inclusion as follows, though, the benefits were not approved by all teachers:

I. Communication and life skills

Teachers claimed that the presence of special-need learners promotes disabled and non-disabled EFL learners' communication skills. When a disabled learner is present in English language classes, other students help him/her in accomplishing the challenging task of learning a foreign language. This leads to improved communication and interaction among disabled and non-disabled peers through getting the disabled learners involved in group discussions, adding them to social networks like Telegram to provide them with further resources and assistance, assigning tasks and sharing responsibilities for non-disabled learners by themselves to assist these learners in learning (e.g. each individual's being responsible for audio recording a lesson to help a visually-impaired classmate) and so on. On the other hand, disabled learners get used to interaction and communication. As EFL teachers claimed, they no longer feel alone after a while. Here is a sample statement remarked by the EFL Teacher No. 15:

Example 1: *I'm not saying that they should not be included. For example, when a visually-impaired learner attends a class and keeps up with others, his classmates cooperate with him.*

That's even interesting for them to play a supporting role. For example, I had a blind student and our top student sitting close to him was always helping the blind.

II. Non-disabled EFL learners' academic growth

Some teachers believed that academic growth of non-disabled learners is visible in cases when they make efforts to help their disabled peers through using some techniques such as discussions, recording files, providing explanations on some points, making notes, or repeating statements made by teachers or tapes. Teachers believed that adaptation of these techniques by non-disabled learners doubles their attention and concentration, and consequently their academic achievements. Here is a sample statement:

Example 2: *When recording the texts for their blind peers, my students' reading skills and speech intonation significantly improved over a semester. I think his inclusion was not without benefits.*

III. Enhanced motivation and life expectancy

One more benefit counted by teachers in favor of inclusion was that the special-need learners' motivation and life expectancy improved. EFL teachers' statements presented below are self-evident:

Example 3: *Learning a language may be of no use for such learners but to motivate them.*

Example 4: *I think it really depends on the instructor to convey the EFL learner the feeling that you are a normal person in the community. I do the same, I convey this feeling that you are a normal person, nothing is going to happen. Even though language is not a critical skill for people of your condition, you are here, sitting and learning a language. This enhances life expectancy for those who may never be treatable.*

IV. Conveying a sense of effectiveness to teachers

In inclusive classes, EFL teachers may find themselves effective in changing one person's life positively and bringing him hope. One of the interviewees expressed his feeling in the following narration.

Example 5: *Teaching this blind student was one of my greatest experiences during many years of teaching. He told me that he had never experienced a score above 5 in school English courses. Fascinating...I loved my class. Yes, THIS IS ME. I am a good teacher. I can make many changes in this world, in the world of a boy, a blind boy.*

V. Enhanced teaching knowledge

EFL teachers also indicated that inclusion provided them with an opportunity to learn about diverse learning needs and to evaluate their current practices and consequently to improve their teaching knowledge in order to meet these needs. An interviewee indicated:

Example 6: *His presence in my class made me aware of different abilities. He made me take all learners' needs and abilities into account while preparing lesson plans....sometimes I had to search for new ways of teaching, new strategies, new techniques.*

VI. Nurturing good behaviors

Inclusion of EFL learners in English language classes is nurturing favored behaviors like patience, tolerance, generosity, empathy, respect, and so on for teachers, disabled learners and non-disabled learners. Inclusive classes convey a sense of cooperation. Individuals' strengths are valued in inclusive classes. The EFL teachers' statements can best represent the points:

Example 7. *We always tell ourselves that yes, that's true, but it's okay. It's no matter how this particular learner handles learning a foreign language or fails accomplishing it or*

whatever... He still should be respected and considered as a person... I think this makes us all better people.

Teachers who did not support the benefits of inclusion also raised the following concerns. One challenge posed in the inclusive EFL classes is lack of appropriate social skills. Stigmatization is one of the consequences of inappropriate social skills. Learners of special needs included in regular classes fail to properly communicate with their peers due to lack of willingness shown by both parties. This fact is represented in following statements of EFL teachers:

Example 8: *In our country, I think, language learners are not good at establishing social relations. They fail to communicate with each other.*

This is the case not only for the disabled learners but also for their non-disabled peers:

Example 9: *... I myself observed in my institute a disabled learner having no friends after 6 terms coming there. I think there was no sense of belonging...*

However, types of disability may also have some impacts on the presence of students in inclusive classes and impose a sense of discrimination. Mental retardation and learning difficulties force teachers view inclusion with some apprehension.

Example 10: *Here in our country, a blind person is worth more than someone who suffers from mental retardation... He is more respected... There is even disability discrimination... Other students make fun of them so they cannot benefit from inclusion... NO.*

One more challenge, as remarked in the above statements, is that inclusive classes are stressful and make disabled learners stressed-out.

Example 11. *I had also a student competent in English language. His only problem was his vision. He was always stress out because of his problem...He had to take the book close to his eyes to be able to read. I was hard so he used to read texts prior to the class and there was no*

need to read a text in class. He minimized reading inside the class and was always sitting in the first row.

According to interviews and open questions included in the questionnaire, EFL teachers in inclusive English language classes revealed low level of self-confidence concerning the required teaching skills to work with learners having special needs. As they stated:

Example 12. *There might be some ways to solve the issue. I think that was beyond me. It never happened to me before to uselessly spend my energy for a student. Perhaps, my teaching method was a problem. Sure, it was. I mean I was not ready to teach these students. When I met him in the first, second and third sessions, I failed to teach him appropriately from the fourth session on. He was like a small kid trying to say something and you let him utter them while not valuing his speech. That was me.*

A feeling of stress and confusion was also experienced by teachers in some rare cases. For example, an EFL teacher narrated that one of his worst ever teaching experiences was observing a scene that one her students' sudden falling from a standing position, having a sudden rapid shaking in arms and hands. She said that she was panic and confused since she did not know what was happening. Her colleagues who were afraid of her other student' yelling and crying ran to her class and called an emergency ambulance. Later on, her parents told the teacher about a disease called epilepsy. Furthermore, this teacher and some others also added that one of common problems of inclusive classes is posed by parents having children suffering from any type of disabilities. A majority of these parents try to deny and hide their children's difficulties and do not make teachers aware of their difficulties since they would rather not represent their children as disabled or as an exception. In addition, learners feel nervous and are also unwilling to disclose some personal information including their health status to an instructor. The challenges exposed to the teacher, then, are to diagnose the

type of disability as well as their symptoms. In some cases, teachers are also required to have medical information, as they asserted.

Discussion

Based on a broad consensus, the most critical component affecting the successful implementation of inclusion is teacher attitudes and perceptions towards inclusion. Different investigations have been carried out in this regard and some relevant factors have been introduced. This study further contributes to the accumulation of knowledge unpacking the complicated pattern of EFL teachers' perception and attitudes as well as their concerns in order to promote positive attitudes towards the inclusion of learners suffering from disabilities, especially physical disabilities.

This study examined EFL teachers' attitudes and perception and found that EFL teachers in Iran's language institutes hold neutral-to-positive attitudes and perceptions towards the inclusion of special-need learners in their English language classes. In other words, some teachers neutrally viewed inclusion and some others reported it positively, though, a large proportion of these teachers were more inclined toward the neutral side. These inconsistencies are in line with voluminous studies suggesting that teachers are typically positive towards integration of disabled learners (Avramidis, Bayliss, & Burden, 2000; Kuester, 2000) and other studies reporting negative attitudes of teachers (e.g. Buljevac et al., 2012).

Teachers positively reported some benefits for the inclusion of disabled learners in English language classes. The greatest benefits were the promoted understanding of individual differences through group interaction, social and emotional development, promoted communication and social life skills, enhanced motivation and life expectancy, improved teaching knowledge, conveyed sense of effectiveness for teachers, and nurtured good

behavior among those involved. Interestingly, EFL teachers did not perceive academic growth to be achieved for the disabled learners in inclusive English language classes; however, they reported the academic growth for non-disabled EFL learners as one of the greatest benefits of such an integration.

Furthermore, negative or even neutral perceptions were rooted in EFL teachers' low level of self-confidence in inclusive classes, lack of appropriate social skills and disability discrimination as well as a feeling of stress and confusion conveyed to teachers and disabled learners and teachers' little awareness of disabilities. Similarly, Sigafos and Elkonis (1994) concluded that lack of confidence for the mainstream teachers teaching inclusive classes. The view was also supported by Avramidis et al. (2000) and Briggs et al. (2002). EFL teachers echoed the necessity of extensive retraining for teachers with regard to their insufficient ability to teach disabled EFL learners, as they themselves claimed.

The findings of the current study are consistent with previous research indicating that the inclusion of special need learners is accompanied with educational discrimination and teachers' lack of confidence in their competence (Buljevac et al., 2012). The findings confirm the claim by Reis, McGuire, and Neu (2000) who reported different strategies used by disabled learners in their efforts to overcome their disability. Hartman-Hall and Haaga (2002) explained the adverse effects of negative stereotypes and stigmatization on the special-need learners' success, internal stress, and social/emotional issues. Many researchers including Avramidis, Bayliss and Burden (2000), Barnett and Monda-Amaya (1998), Kalyva and Avramidis (2007), Praisner (2003), Schmidt and Ksenija (2015), and Whitaker (2011) necessitated professional development of teachers to promote positive attitudes towards inclusion. The same can also be highlighted for the EFL teachers, particularly Iranian EFL teachers. In their own perspectives, they are not equipped with sufficient knowledge and skills to teach language to learners with special needs. Their lack of ability is mirrored in their

attitudes and their lack of confidence in terms of teaching disabled learners is associated with their controversial attitudes (Avramidis, Bayliss, & Burden, 2000).

The finding of this study revealed academic growth as one of the benefits of inclusion for non-disabled learners. On the contrary, Dixon (1999) found no visible influence of inclusion on learning opportunities for general education students. The difference can be attributed to the nature of the course content in the present study, i.e. English language, which requires different learning strategies and teaching practices. Furthermore, this inconsistency may also originate from the difference between perspectives expressed by teachers and those expressed by a researcher. According to the findings obtained in this study, some actions such as extra training are required to reach a fruitful integration of EFL learners with difficulties in English language institutes.

Conclusion and Implications

The findings of this study documented EFL teachers' neutral-to-positive attitudes towards the inclusion of learners with special needs. From the results of the present study, it can be specifically concluded that Iranian EFL teachers indeed hold neutral attitudes towards inclusion and that they have the potentials to make the inclusion work.

Despite the above conclusions which imply the critical role of support in inclusive EFL classes, it should be born in mind that it might work through different pedagogical, social, affective, and cognitive approaches since the factors which have the greatest impact on this variable stem from different aspects. Although the findings of the current study cannot be definitely generalizable to all situations, it seems that at least more attention should be paid to the influence of the aforementioned variables on successful implementation of inclusive EFL teaching, and if possible, more and more research should be conducted in this area to come up with more definite results.

The findings can assist pre-service and in-service teacher educators as well as decision-makers and authorities in the field of inclusive language education with the development of effective and relevant programs. The findings of this study would also serve as a research forum for a diverse group of EFL educators and practitioners. The study of EFL teachers' perceptions and attitudes in inclusive classes was of importance since it not only addressed the paucity of research on inclusive English language education but also considered the challenges of EFL learners with special needs. The participants of the present study were limited to the Iranian EFL teachers. Further confirmatory studies could incorporate a larger variety of teachers. The present study focused on the Iran's EFL setting. Exploratory studies are suggested to the finding of this study with the studies carried out in other ESL settings to gain deeper insight into how teachers may influence the social and pedagogical achievements of disabled learners and those of non-disabled learners attending inclusive classes.

References

- Alimo-Metcalfe, B., & Alban-Metcalfe, R. J. (2001). The development of a new transformational leadership questionnaire. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 74(1), 1-27.
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology*, 20(2), 191-211.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002) Teachers' attitudes towards integration / inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.
- Barnett, C., & Monda-Amaya, L. E. (1998). Principals' knowledge of and attitudes toward inclusion. *Remedial and Special Education*, 19(3), 181-192.

- Behpazhooh, A. & Torabi, A. A. (2008). A comparison of special and regular teachers' attitudes and identifying teacher-related variables towards visually impaired students and their educational integration. *Contemporary Psychology*, 3(2), 50-60.
- Beh Pazhooh, A., Kakabraei, K., Shokouhi Yekta, M., Gholam Ali Lavasani, M. (2008). On the comparison between regular and special teachers' attitudes toward the inclusion of hearing-impaired students in mainstream classes. *Journal of Exceptional Children*.
- Briggs, J. D., Johnson, W. E., Shepherd, D. L., & Sedbrook, S. R. (2002). Teacher attitudes and attributes concerning disabilities. *ACADEMIC EXCHANGE QUARTERLY*, 6(2), 85-89.
- Buljevac, M., Majdak, M. & Z. Leutar, Z. (2012). The stigma of disability: Croatian experiences. *Disability and Rehabilitation*, 34(9), 725-732.
- Burnette, J. (1996). *Including children with disabilities in general education classrooms: From policy to practice*. Retrieved from citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.536.4323&rep=rep1.
- Čagan, B., & Schmidt, M. (2011). Attitudes of Slovene teachers towards the inclusion of pupils with different types of special needs in primary school. *Educational Studies*, 37(2), 171-195.
- Chowdhury, P. (2015). A study on the influence of the pedagogic analysis of lessons in the B. ED. course of west Bengal on the attitude of secondary school teachers towards inclusive education. *International Journal of Recent Scientific Research*, 6(3), 3190-3195.
- Cornoldi, C., Terreni, A., Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (1998). Teacher attitudes in Italy after twenty years of inclusion. *Remedial and Special Education*, 19(6), 350-356.

- De Boer A, Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education, 15*(3), 331–53.
- Gourneau, B. (2005). Five attitudes of effective teachers: Implications for teacher training. *Essays in Education, 13*, 1-8.
- Green, S. L. (2014). *S.T.E.M. Education: Strategies for teaching learners with special needs*. New York: Nova Science Publishers.
- Hartman-Hall, H. M., & Haaga, D. A. (2002). College students' willingness to seek help for their learning disabilities. *Learning Disability Quarterly, 25*(4), 263-274.
- Kosko, K. W., & Wilkins, J. L. (2009). General educators' in-service training and their self-perceived ability to adapt instruction for students with IEPs. *The professional Educator, 33*(2), 1.
- Kozulin, A, (1990), *Vygotsky's psychology: A biography of ideas*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kuester, V. M. (2000). *Ten years on: Have teacher attitudes toward the inclusion of students with disabilities changed?* Paper presented at the ISEC 2000, London.
- Kukla, A. (2000). *Social constructivism and the philosophy of science*. London & New York: Routledge.
- L'ecuyer, K. M. (2014). *Attitudes of staff nurse preceptors related to the education of nurses with learning disabilities in clinical settings* (Unpublished Doctoral Dissertation). Saint Louis University, MO, USA.
- Layton, C. A., & Lock, R. H. (2002). Sensitizing teachers to English language learner evaluation procedures for students with learning disabilities. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children, 25*(4), 362-367.

- Lee, S. Y., Shin, M., & Recchia, S. L. (2016). Primary caregiving as a framework for preparing early childhood preservice students to understand and work with infants. *Early Education and Development*, 27(3), 336-351.
- Lesar, S., Brenner, S. M., Habel, J., & Coleman, L. (1997). Preparing general education teachers for inclusive settings: a constructivist teacher education program. *Teacher Education And Special Education*, 20(3), 204-220.
- Lipsky, D.K., & Gartner, A (1999). Inclusive education: A requirement of a democratic society. In H. Daniels & P. Garner (Eds.) *World Yearbook of Education 1999: Inclusive Education* (pp.12-23). London: Kogan Page.
- May, A. L., & Stone, C. A. (2010). Stereotypes of individuals with learning disabilities: Views of college students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 43(6), 483-499.
- Minke, K. M., Bear, G. G., Deemer, S. A., & Griffin, S. M. (1996). Teachers' experiences with inclusive classrooms: Implications for special education reform. *The Journal of Special Education*, 30(2), 152-186.
- National Association for the Education of Young Children (1997). *The Benefits of Inclusive Education: Making it Work*. Washington, DC.
- Odom S. L., Vitztum J., Wolery R., Lieber J., Sandall S., Hanson M. J., & Horn E. (2004). Preschool inclusion in the United States: A review of research from an ecological systems perspective. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 4, 17-49.
- Praisner, C. L. (2003). Attitudes of elementary school principals toward the inclusion of students with disabilities. *Exceptional children*, 69(2), 135-145.

- Reis, S. M., McGuire, J. M., & Neu, T. W. (2000). Compensation strategies used by high-ability students with learning disabilities who succeed in college. *Gifted Child Quarterly*, 44(2), 123-134.
- Ritter, C. L., Michel, C. S., & Irby, B. (1999). Concerning inclusion: Perceptions of middle school students, their parents, and teachers. *Rural Special Education Quarterly*, 18(2), 10-16.
- Sáenz, L. M., Fuchs, L. S., & Fuchs, D. (2005). Peer-assisted learning strategies for English language learners with learning disabilities. *Exceptional Children*, 71(3), 231-247.
- Salend, S. J. (2008). Determining appropriate testing accommodations; Complying with NCLB and IDEA. *Teaching Exceptional Children*, 40(4), 14-22.
- Schmidt, M., & Ksenija, V. (2015). Attitudes of teachers towards the inclusion of children with special needs in primary and secondary schools. *Hrvatska Revija Za Rehabilitacijska Istraživanja*, 51(2), 16-30.
- Shyyan, V., Thurlow, M. L., & Liu, K. K. (2008). Instructional strategies for improving achievement in reading, mathematics, and science for English language learners with disabilities. *Assessment for Effective Intervention*, 33(3), 145-155.
- Sigafoos, J., & Elkins, J. (1994). Concerns of teachers about the integration of children with physical versus multiple disabilities. *Australasian Journal of Special Education*, 18(2), 50-56.
- Skidmore, D. (1996). Towards an integrated theoretical framework for research into special educational needs. *European Journal of Special Needs Education*, 11(1), 33-47.
- Shade, R., & Stewart, R. (2001). General education and special education pre service teachers' attitudes towards inclusion. *Preventing School Failure*, 46(1), 37-41.

Whitaker, K. L. (2011). General education teachers' perceptions regarding inclusion in Northeast Georgia middle schools (Unpublished Dissertation Thesis). Liberty University, Lynchburg.

Social Constraints Among Bereaving Turkish Adults: Testing The Construct And Convergent Validity And Reliability of the Social Constraints Scale (Scs)¹

Idil AKSOZ-EFE², Ozgur ERDUR-BAKER³

Submitted by 11.03.2018

Accepted by 27.07.2018

Research Paper

Abstract

Recent studies revealed the significance of social support on human functioning and well-being, and also the adverse effect of social constraints and lack of support. Especially after negative life events such as loss of a loved one, individuals search for support and when not found, adaptation becomes problematic. Thus, measuring and monitoring the perceptions of social constraints is important as well as the social support. This study aimed to conduct the initial reliability and validity analyses of the Social Constraints Scale (SCS) in a Turkish population. SCS and Two-Track Bereavement Questionnaire (TTBQ) were administered to 323 bereaved individuals (222 females and 101 males) with a mean age of 35.31 ($SD = 14.63$). Relational active grieving (RAG) and biopsychosocial functioning subscales of TTBQ were used to test the criterion-related validity of the SCS. Results suggested that SCS had good reliability and validity results, and had significant positive correlations with both RAG and biopsychosocial functioning. Moreover, according to the results, when the bereaved perceive more social constraints, they also have more problems with functioning and maladaptive grieving. Results of the initial construct validity, criterion-related validity and internal consistency tests showed that, the Turkish SCS is a valid and reliable scale.

Keywords: Social constraints scale, bereavement, validity, reliability

¹ This study is part of the PhD thesis of the first author under supervision of the second author.

² Atatürk Üniversitesi, e-mail: aksoz.ef@atauni.edu.tr

³ Orta Doğu Teknik Üniversitesi, e-mail: erdur@metu.edu.tr

Introduction

In dealing with difficult life events, the importance of social support is well established as related literature reports substantial empirical evidence. Social sharing and social support help to normalize negative life experiences (Vachon & Stylianos, 1988); reduce the intensity of negative emotions and boost the positive mood (McGloshen & O'Bryant, 1988; Sheridan, Sherman, Pierce, & Compas, 2010); help to reduce grief symptoms while adjusting to the loss of a loved one (Riley, LaMontage, Hepworth, & Murphy, 2007); help individuals feel loved, understood, cared and provide them courage to cope with negative events and maintain well-being (Lepore, 2001); and improve physical and psychological states (Pennebaker & Harber, 1993). But what if the existing social environment does not facilitate sharing and is not willing to provide support that much needed by the stressed individuals? What if the social network constrains individuals by introducing emotional, informational, or instrumental barriers? Studies point out that, social constraints described as the perceived communication barriers especially after stressful situations, may have adverse effects on functioning (Lepore, 1992, 2001; Lepore, Silver, Wortman, & Wayment, 1996; Schuster, Kessler, & Aseltine, 1990). Even though extensive research is available on the protective role of social support, much less is known about the nature of social constraints in terms of how they are perceived and how they impact psychological responses of individuals experiencing adverse life events. Moreover, existing knowledge about culture-sensitivity of the definition of social constraint is less than sufficient. Therefore, the current study focuses on the exploration of social constraints among bereaving adults in a Turkish sample and examination of the psychometric properties of the Turkish version of the Social Constraints Scale.

Three types of social constraints were defined by Lepore et al. (1996), (a) lack of supportive and empathic individuals in the social network, (b) inappropriate suggestions of

the social network, and (c) lack of the social network in times of disclosures of negative life event survivors. Regardless of their type, when constraints occur, they cause to be felt isolated, stigmatized, misunderstood, and unsupported (Lepore, 2003). Furthermore, when individuals in stressful situations (i.e., cancer patients) perceive social constraints, they tend to suppress their emotions, and have higher levels of stress. On the contrary, when stressed individuals perceive support, they maintain their well-being (Lepore, 2001).

After a major life event revealing emotions, such as death of a loved one, individuals seek for social support to disclose their emotions and thoughts (Rime, Mesquita, Philippot, & Boca, 1991). When the basic security beliefs of individuals' are threatened, they search for support from their social network to disclose, thus cope with the difficulties they face with, and recover from the overwhelming emotions. Sharing the emotions in the social network plays a critical recovering role in the aftermaths of negative events, and starts systematically soon after the event (Rime et al., 1991). After the loss of a loved one, bereaved individuals need to experience their grief process in a social network, not in isolation (Pressman & Bonanno, 2007; Stroebe & Schut, 1999). Sharing emotions and thoughts about the deceased may strengthen the bonds among the bereaved and their network (Pressman & Bonanno, 2007) as well as helping them adjust to the loss and function better (Pennebaker & Harber, 1993; Riley et al., 2007). On the other hand, lack of social support was defined as a risk factor for bereaved (Sanders, 1988) and was associated with lower positive emotions (McGloshen & O'Bryant, 1988), higher stress levels and intrusive thoughts and feelings (Lepore, 2001), and higher depressive symptoms (Lepore et al., 1996).

In order to measure and gain a deeper understanding of the social constraints, Lepore et al. (1996) developed Social Constraints Scale (SCS). The 10-item scale, 5 items repeated twice for (a) "the most significant one" for the bereaved and (b) "others" in the social network, aimed to explore the social constraints experience. Lepore et al. (1996) presented a

positive association between intrusive thoughts and social constraints among mothers bereaved by the loss of their infants. This relationship appeared to be positively moderated by social constraints. That is, when bereaved mothers experienced higher levels of social constraints, their intrusive thoughts had stronger associations with their depressive symptoms. On the other hand, when perceived less social constraints, the association between their intrusive thoughts and depressive symptoms was weaker (Lepore et al., 1996). Later on, Lepore and Ituarte (1999) adapted the SCS for the trauma survivors, specifically for cancer patients. The 15-item version of the scale (SCS-15) was administered to 97 female cancer patients and results showed that the patients were optimistic and experienced lower levels of negative emotions when they were supported by friends and spouses and experienced higher levels of negative emotions when they were constrained (Lepore & Ituarte, 1999).

Aside from bereavement, several studies explored the relationships between social constraints and stress (Lepore, Ragan, & Jones, 2000; Lewis, Derlega, Clarke, & Kuang, 2006); quality of life (Eton, Lepore, & Helgeson, 2001); PTSD symptoms (Groff, 2014); mood and emotional experience (Agustsdottir et al., 2010; Lewis et al., 2006; Schmidt, 2002); depression (Agustsdottir et al., 2010; Braitman et al., 2008; Groff, 2014; Ullrich, Lutgendorf, & Stapleton, 2002); and rumination (Pennebaker & Harber, 1993), showing the importance of monitoring and measuring the social constraints. These studies presented that perceptions of social constraints are positively associated with stress, avoidance, intrusive thoughts, anxiety, rumination and depression, and are negatively associated with quality of life, positive mood and emotional experience, optimism, and adjustment to bereavement. Lepore (2001) also found that while experiencing stressful life events, perceptions of social constraints may result in additional traumas.

Furthermore, gender, age and cultural background are significant determinants of social interactions and disclosures of bereaved individuals. Gender and age influence the

social interactions (Farberow, Gallagher-Thompson, Gilewski, & Thompson, 1992; Lubben, 1988; Oliver, Pearson, Coe, & Gunnell, 2005; Pennebaker & Harber, 1993; Vaswani, 2011), emotional abilities and expressivity (Lindinger-Sternart, 2015; Vaswani, 2011), and help-seeking behaviors (Mackenzie, Scott, Mather, & Sareen, 2008; Oliver et al., 2005). Females and older people seek more help than males and younger people, and females are more likely to express their emotions. Studies also revealed that, social networks of older widowers generally consist of small groups of men (Farberow et al., 1992; Lubben, 1988) and widowers perceive less support than widows (Fry, 2001; Stelle & Uchida, 2004; Stroebe, Stroebe, & Abakoumkin, 1999), showing that usually older widowers are more isolated from their social network than widows (Stelle & Uchida, 2004); and elderly bereaved think and share about their emotions less than the younger bereaved (Pennebaker & Harber, 1993). Considering together, these results suggest that age and gender are significant indicators, in other words, males and seniors are more prone to experience social constraints.

In a broader perspective, culture determine the differences in emotional experiences and socially acceptable disclosures of emotions after loss of a loved one (Bolak-Boratav, Sunar, & Ataca, 2011; Hunter, 2007; Nagel, 1988; Nordanger, 2007); searching for meaning, thinking about the deceased and patterns of sharing emotions and thoughts (Pressman & Bonanno, 2007); help-seeking behavior (Mojaverian, Hashimoto, & Kim, 2013; Ono, Araki, Mitani, & Yoshimura, 1999); and supportive or unsupportive perceptions of the social networks (You & Lu, 2014). In their study investigating the Turkish cultural display rules of emotions, Bolak-Boratav et al. (2011) found that happiness was the most acceptable emotion to display, and contempt and disgust were the least acceptable. They also found that it is more acceptable to display the emotions in a private setting then a public setting, and displaying sadness is more acceptable towards women than men, and towards people at the same level of social status than high or low status (Bolak-Boratav et al., 2011). In other words, cultural

context define the ones to disclose (i.e., who), the ones to share with (i.e., to whom), the topics to disclose (i.e., what), and the conditions to disclose (i.e., how and where). While the cultural perceptions on social support was revealed by the related literature, little is known about the cross-cultural perceptions and equivalency of social constraints. Thus, in order to understand the prevalence and structure of social constraints, it is important to study the subject in different cultures.

Since the influence of social constraints in stressful life events is manifested in several studies, it is important to have tools to measure it. Recently, studies emerged from non-English-speaking samples (i.e., Chinese by You and Lu, 2014 and Greek by Koutrouli, Anagnostopoulos, Tsikkinis, Papastylianou, and Lepore, 2015), and showed the associations of social constraints with quality of life, emotional experience, and stress, using SCS-15 for trauma survivors. You and Lu (2014) expressed the need for research on social constraints among minority groups and in different cultural settings, and explored its relationship with quality of life in a Chinese breast cancer survivor group. They found that social constraints were negatively associated with quality of life and positive affect, and positively associated with intrusive thoughts and negative affect among breast cancer survivors. They also compared the scores of the Chinese sample to scores of Caucasian samples from previous studies, and found cultural differences revealing that Chinese sample reporting higher social constraints than Caucasian sample (You & Lu, 2014). Also, Koutrouli et al. (2015) explored the psychometric properties of the Greek SCS-15. Greek version of the scale had a three-factor structure; unsupportive behaviors, avoidant behaviors, and suggestions for distraction and pretense, all significantly correlated with intrusions and distress. Unsupportive behaviors showed the highest correlation with distress while suggestions for distraction had the highest correlation with intrusive thoughts (Koutrouli et al., 2015).

These studies show the cross-cultural validation of the SCS and explore the social interactions in different settings with the evidence of cultural differences. However, literature needs more cross-cultural evidence from different samples to gain a universal understanding of the topic and provide valid and reliable tools to measure it. In Turkish literature, there are no studies exploring the social constraints among bereaved individuals. Social interactions in Turkish literature is limited to studies investigating the negative perceptions of social support. Thus, this study aims to adapt the SCS into Turkish and test its initial psychometric properties to respond to the gap in the literature.

Methodology

In this section, the characteristics and selection method of the participants are presented. Then, data collection procedure is described and finally, psychometric properties of the measures used in the current study are reported.

Participants and Procedure

Target population of this study was Turkish adults who experienced loss of a loved one in the last 5 years. This limit was set to follow Rubin et al.'s (2009) suggestion that grieving process of the bereaving individuals change significantly after five years. The inclusion criteria were (a) being an adult, and (b) experiencing the loss of a loved one in last five years. After gathering the approval from Middle East Technical University Human Subjects Ethics Committee, the data were collected via pen and pencil forms from volunteered bereaving individuals by researcher in approximately two weeks. Students and personnel of Middle East Technical University were reached by the first author, and they were also asked to refer other bereaved individuals as possible participants. In addition to these

participants, bereaved individuals in the first author's network (i.e., distant relatives and acquaintances) were reached. The final study group included participants from different regions of Turkey.

A total of 323 bereaving (222 females and 101 males) with an age range of 18 to 81 ($M = 35.31$, $SD = 14.63$) participated in the study. Since the purpose of the current study was to adapt and test the psychometric analyses of the Social Constraints Scale, following Sousa and Rojjanasrirat's (2011) suggestions, at least five participants per item were aimed to be reached for the study group.

Age of the participants were categorized depending on Bischof's (1976) and Santrock's (2011) suggestions (early adulthood = 18-25, middle adulthood = 26-40, late adulthood = 41-60, old age = 61-beyond). Of the participants, 109 (33.7%) of them were in early adulthood group, 115 (35.6%) were in middle adulthood group, 79 (24.5%) were in late adulthood group, and 20 (6.2%) were in old age group. According to the participants' reports, 139 (43%) of the deceased were females and 184 (57%) were males, and the mean age of the deceased was 62.82 ($SD = 21.30$) with a range of 9 to 101. The mean for the time since death was 2.63 years ($SD = 1.59$). Of the reported losses, 154 (47.7%) of them were natural anticipated (e.g., cancer, old age), while 125 (38.7%) of them were natural sudden (e.g., heart attack) and 42 (13%) of them were violent (e.g., suicide). Of the deceased ones, 91 (28.2%) of them were grandparents of the participants, while 59 (18.3%) were parents, 56 (17.3%) were aunts and uncles, 37 (11.5%) were in-laws, 21 (6.5%) were other acquaintances, 20 (6.2%) were friends, 17 (5.3%) were cousins, 11 (3.4%) were siblings, 10 (3.1%) were spouses, and 1 (0.3%) was child of the participants. Only 18 (5.6%) of the participants reported to get professional psychological help after their loss while 297 (92%) had no professional help.

Measures

The Social Constraints Scale (SCS). To measure the social constraints of the bereaved in disclosing their thoughts and feelings, Lepore et al. (1996) developed a 10-item 5-point rating scale (1 = almost never to 5 = almost always). They explored the relationships among depressive symptoms, intrusive thoughts and social constraints of 98 bereaved mothers who lost their infant babies because of SIDS. More specifically, the purpose was to assess the social barriers occurring when bereaved mothers wanted to disclose their trauma related thoughts and emotions. The scale asks the perceptions of social constraints with five questions posed twice for “the most important person” for the bereaved and “other people” in the social network separately. First, a two-factor structure was tested by Lepore et al. (1996), however, exploratory factor analysis results revealed a one-factor structure, accounting for the 27% of the variances. The total score is used to define the level of the constraints; higher scores indicate higher levels of constraints. The internal consistency value was $\alpha = .77$ (Lepore et al., 1996).

The Two-Track Bereavement Questionnaire (TTBQ). Rubin et al. (2009) developed TTBQ to explore the responses to loss of a loved one. The 56-item questionnaire consists of five factors; relational active grieving (RAG), close and positive relationship with the deceased, conflictual relationship with the deceased, general biopsychosocial functioning, and traumatic perception of the loss. For all the factors, higher scores indicate higher levels of grief, more problematic adjustment and unhealthy attachment to the deceased. The reliability values were ranging from .75 to .94.

Rubin et al. (2009) also reported that according to the higher order analysis, five factors loaded under two tracks; Track I was assessing the functioning of the bereaved (general biopsychological functioning and traumatic perception factors) and Track II was assessing the relationship to the deceased (RAG, close and positive relationship and conflictual relationship factors). Authors suggested different ways of scoring; using a total

score for the whole questionnaire, using any of the tracks or factors.

TTBQ was adapted into Turkish by Ayaz, Karancı, and Aker (2014) and 5-factor structure was suggested with few items loading under different factors from the original structure. They also confirmed the two track structure with higher order analysis. Overall, the reliability values were ranging from .65 to .91 (Ayaz et al., 2014).

In the current study, RAG subscale assessing the influences of maladaptive grieving, and biopsychosocial functioning subscale exploring the dysfunctioning of the bereaved were used to test the criterion-related validity of the SCS.

Results

This section includes the translation process, content validity, construct validity and convergent validity of the Social Constraints Scale. Relationships between social constraints and demographic variables such as age and gender are also given in this section. Finally, criterion-related validity and internal consistency reliability of the Social Constraints Scale are presented.

Translation Process and Content Validity of SCS

After gathering the author permission to use and adapt the scale, five PhD students proficient in both Turkish and English (one with English Language Teaching background, three from psychological counseling field, and one from educational studies field) translated the items. After the comparison of translations, back translation of the chosen items were conducted to ensure the consistency of meaning. Finally, three academicians from psychological counseling field were asked to provide feedback and so the translation was finalized. During the whole process, guidelines of International Test Commission (2010) were

followed.

Criterion-Related Validity and Internal Consistency Reliability of SCS

Pearson correlation coefficients among SCS, RAG and biopsychosocial functioning were calculated to test the criterion-related validity. SCS scores had significant positive correlations with both RAG ($r = .22, p < .01$) and biopsychosocial functioning ($r = .37, p < .01$), as seen in Table 1 below.

Cronbach's alpha coefficient was computed to examine the internal consistency of SCS. Reliability value was $\alpha = .72$ for the 5-parcel structure.

Table 1

Descriptives for Variables and Pearson's Correlations between SCS and Other Variables

Variable	M	SD	Skewness	Kurtosis	α	Pearson's r
RAG	36.85	11.89	.76	.09	.88	.22**
Functioning	20.02	5.77	.94	1.85	.70	.37**

Functioning: Biopsychosocial Functioning.

** $p < .01$.

Construct and Convergent Validity of SCS

One-factor structure was tested with Confirmatory Factor Analysis (CFA) via Amos 18. Before running CFA, sample size and missing data, normality, outliers, linearity, and multicollinearity assumptions (Kline, 2011) were checked. No violations of the assumptions were observed. Normality test results showed that the distribution was moderately non-normal since skewness values were smaller than 3 and kurtosis values were smaller than 8 (Kline,

2011). Thus, maximum likelihood (ML) estimation was used and hypothesized model was tested via bootstrapping method with 2000 bootstrapped samples and 95% confidence interval (CI) to handle with the potential effects of non-normal data.

In order to interpret the results of CFA, fit indexes as Root Mean Square of Error of Approximation (RMSEA), The Bentler Comparative Fit Index (CFI), Tucker-Lewis Index (TLI), and Standardized Root Mean Square Residual (SRMR) were used with model chi-square (χ^2) and chi-square/ degrees of freedom ratio (χ^2/df -ratio) values. Before the results, the cut points of the fit indexes are summarized to have a better understanding. Chi-square result defined to be small (i.e., less than 3) and non-significant in the perfect fit (Kline, 2011). In terms of RMSEA criteria, Browne and Cudeck (1993) suggest that, $RMSEA < .05$ indicates good fit, and $RMSEA < .08$ indicates reasonable fit. Moreover, MacCallum, Browne, and Sugawara (1996) suggested RMSEA values ranging between .08 and .10 indicate mediocre fit and values above .10 indicate poor fit. MacCallum et al. (1996) also suggest reporting RMSEA values with the confidence intervals (CI) and indicate that the confidence intervals should be around RMSEA value. About the confidence intervals (CI), Kline (2011) suggests the cut-off points as lower bound of $CI \leq .05$ and upper bound of $CI \leq .10$. In addition to confidence intervals, AMOS also calculate the closeness of fit ($pClose$) and according to Jöreskog and Sörbom (1996) this value should be non-significant, i.e., $pClose > .05$. Both CFI and TLI values range from 0 to 1 and .95 is the cut-off value for both of the fit indices (Hu & Bentler, 1999) and .90 is acceptable for both of the indices (Schumacker & Lomax, 2010). SRMR values ranges from 0 to 1, and smaller values show better fit. A SRMR value less than .08 (Hu & Bentler, 1999) is acceptable.

Results of CFA showed poor fit with 10-item structure ($\chi^2(35) = 271.606, p < .05, \chi^2/df$ -ratio = 7.76, $CFI = .79, TLI = .73, RMSEA = .15$ [90% CI = .13,.16], $pClose < .05$, and $SRMR = .09$), and suggested freely estimating the error terms of the repeated items asked for

the most significant one of the bereaved and other people in the social network (i.e., items 1-6, 2-7, 3-8, 4-9, and 5-10). Thus, item parceling technique (Kline, 2011) was used by adding the repeated items to create a total score and five parcels were formed.

Results of CFA for the parceled structure showed good fit ($\chi^2(5) = 12.98, p < .05$, χ^2/df -ratio = 2.596, $CFI = .98$, $TLI = .97$, $RMSEA = .07$ [90% CI = .02, .12], $p_{Close} > .05$, and $SRMR = .03$). All standardized estimates were above .40, except from one (i.e., parcel2) and all the regression weights were significant. The items of the parcels and results of the CFA for the parceled structure of the scale are presented in Table 1 below.

The standardized estimates given in Table 2, shows the loadings of the parcels as indicators of convergent validity of SCS. According to Kline (2011), when all indicators of a factor have relatively high loadings (e.g., $> .70$), the results indicate convergent validity. Results shows that one parcel has moderate (.59) and one parcel has low (.16) loading, indicating doubtful convergent validity. However, poor convergent validity suggests that the measure has “too few factors” (Kline, 2011, p. 240).

Table 2

Skewness and Kurtosis Values, Standardized Estimates and Regression Weights of the Parcels

Parcel	Items	Skewness	Kurtosis	Standardized Estimates	Regression Weights
parcel1	1 + 6	1.56	2.27	.59	$p < .001$
parcel2	2 + 7	-.28	-1.01	.16	$p < .01$
parcel3	3 + 8	1.80	3.23	.73	$p < .001$
parcel4	4 + 9	2.03	5.05	.87	$p < .001$
parcel5	5 + 10	1.69	3.85	.78	$p < .001$

Moreover, as a second indicator of convergent validity, Average Variance Extracted (AVE) and Composite Reliability (CR) were computed. AVE was found as .45, which was below the threshold of .50 and insufficient to represent convergence. According to Huang,

Wang, Wu, and Wang (2013), AVE values higher than .45 could be acceptable when the CR value is higher than .60. For the current study, the CR was calculated as .53, thus indicating poor convergence.

Relationships between Social Constraints and Age and Gender

In order to gain deeper understanding on the concept of social constraints, and point out its possible relations with age and gender, multi-group comparisons were conducted by running ANOVA. Since the sample sizes for each group are small (i.e., less than 200), the power of multi-group CFAs would be limited (Kline, 2011), thus a 4X2 ANOVA was conducted to evaluate the effects of age groups (1 = early adulthood, 2 = middle adulthood, 3 = late adulthood, and 4 = old age) and gender on social constraints scores. Before running ANOVA, Levene's test showed that the homogeneity of variance assumption is not violated ($F(7,315) = 1.33, p > .05$). ANOVA results indicated no significant interaction between gender and age groups ($F(3,315) = 1, p > .05$) and no significant main effect for both gender ($F(1,315) = .24, p > .05$) and age groups ($F(3,315) = 1.66, p > .05$). That is, there were no significant group differences for neither gender nor age in terms of their social constraints scores. The results are presented in Figure 1 and Table 3 below.

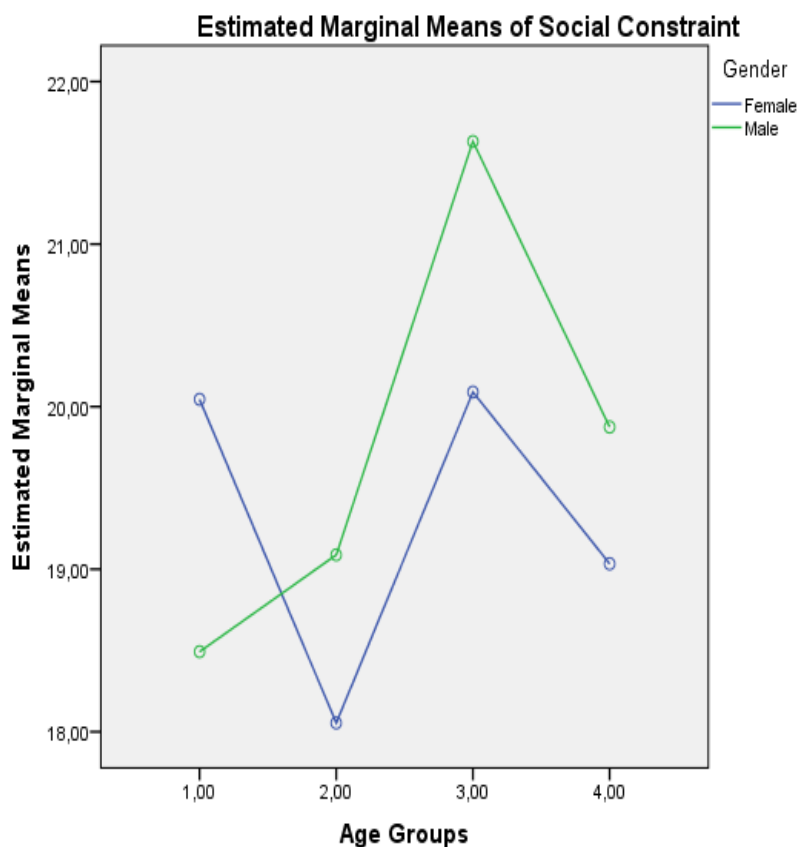


Figure 1. Effects of age groups and gender on social constraints scores ($N = 323$).

Table 3

ANOVA Results for the Effect of Age Groups and Gender on Social Constraints Scores

Source	SS	df	MS	F	η^2
Gender	9.74	1	9.74	.24	.001
Age group	198.79	3	66.26	1.66	.016
Gender * Age group	119.46	3	39.82	1	.009
Error	12565.64	315	39.89		
Total	12898.83	322			

As seen from the Figure 1, except for the early adulthood group (age group 1), males reported higher levels of social constraints than females. All means and standard deviations are presented in Table 4 below.

Table 4

Means and Standard Deviations of Social Constraints Scores for Age and Gender Groups

	M	SD
Females		
Age group 1 (18-25)	20.05	6.56
Age group 2 (26-40)	18.05	7.03
Age group 3 (41-60)	20.09	4.94
Age group 4 (61-beyond)	19.03	5.45
Males		
Age group 1 (18-25)	18.49	6.54
Age group 2 (26-40)	19.09	5.30
Age group 3 (41-60)	21.63	8.30
Age group 4 (61-beyond)	19.88	4.26

Discussion

Several studies revealed the significance of social support on human functioning and well-being (Lepore, 2001; McGloshen & O'Bryant, 1988; Pennebaker & Harber, 1993; Riley et al., 2007; Sheridan et al., 2010; Vachon & Stylianos, 1988), and the adverse effect of lack of support (Lepore et al., 1996; Schuster et al., 1990). Social constraints were also found to have more powerful influences on well-being than social support (Lepore, 1992, 2001; Lepore & Ituarte, 1999). Especially after negative life events such as loss, individuals search for support and when not found, adaptation becomes problematic (Lepore et al., 1996; Sheridan et al., 2010; Vachon & Stylianos, 1988). Therefore, measuring and monitoring the perceptions of social constraints is important as well as the social support. While social support is commonly tested, further studies should also consider measuring the constraints simultaneously to better understand the influences of social environment. Also, testing the cross-cultural psychometric properties of SCS will help the researchers and practitioners gain a deeper acknowledgement on social mechanisms. Thus, current study aimed to explore the

relationships between social constraints and functioning after the loss of a loved one in a Turkish sample, and test the reliability and validity of SCS.

The significant relationship between social constraints and adaptation to the loss that was found in the current study has important implications for mental health field. Although the design of the study is correlational and do not indicate causal associations among the variables, results are still indicators of the relationships between problematic bonds with the deceased and difficulties in functioning of the bereaved and perceptions of the support or constraints from the social network.

Also, considering the social differences in help-seeking behaviors and emotional expressivity, further studies should validate the cross-cultural structure of the social constraints. Chinese (You & Lu, 2014) and Greek (Koutrouli et al., 2015) cancer survivor samples showed that social constraints are negatively correlated with quality of life and positive affect, and positively correlated with intrusive thoughts and negative affect. Similarly, current study provides supportive evidence for cross-cultural validation by indicating the negative associations between social constraints and functioning after the loss. Current study made an important contribution with exploring the relationships among social constraints, age, gender and adaptation to loss, and tested the initial psychometric properties of SCS in a Turkish sample. Results of ANOVA showed no significant age and gender differences in SCS scores. However, males reported higher levels of constraints than females for all age groups except for the youngest group (i.e., 18-25 ages). Despite being non-significant, these findings were consistent with the early study results, revealing male gender and old age groups as disadvantaged groups in terms of social constraints (Farberow et al., 1992; Fry, 2001; Lubben, 1988; Stelle & Uchida, 2004; Stroebe et al., 1999). These results can be explained by the fact that males have lower levels of emotional abilities and expressivity (Lindinger-Sternart, 2015; Vaswani, 2011), and tend to seek less help from

others (Mackenzie et al., 2008; Oliver et al., 2005). Higher levels of social constraints of males may be explained by gender roles in Turkish culture, too. Studies on Turkish samples show that males have higher levels of suppression and masking their emotions, and have lower levels of emotional expressivity and impulse strength than females (Tunay-Akan & Barışkın, 2016), and are less likely to express their happiness, surprise, sadness and fear than females, and think that expressing their happiness is more appropriate than expressing their sadness and fear (Bolak-Boratav et al., 2011). These gender roles on emotional expressivity may play a critical role in social communication; assuming that males will not express their emotions, the social network may constrain the bereaved. However, these gender differences were tested by ANOVA in the current study. In order to better explore the gender and age group differences, multi-group analyses should be conducted. A limitation of the current study was the unequal and relatively small group sizes which enabled to control the invariances. Thus, further studies should be planned accordingly to reach for balanced groups and test the invariances.

Results of the current study revealed significant associations between social constraints and adjustment to the loss of a loved one. Acknowledging gender and age differences, this study provides beneficial information for the mental health field. Monitoring the resources and risk factors of the bereaved clients, support groups should be promoted. Furthermore, mental health professionals should promote and support bereaved clients to express their loss-related thoughts and feelings. Bereaved individuals who express their thoughts and feelings in the safe, understanding, and caring atmosphere of the counseling session will satisfy their needs for sharing their experiences, being listened and approved by others.

In terms of the psychometric properties of the Turkish SCS, internal consistency was calculated with Cronbach alpha coefficient and found as .72. Additionally, to control the

construct validity, two CFAs were run. Depending on CFA results, item parceling technique (Kline, 2011) was used and the one factor structure was confirmed. Results also showed initial evidence for the validity and reliability of the Turkish SCS. Since the measure uses total score to evaluate the level of constraints originally, item parceling technique did not change the evaluation criteria or the factor structure (Kline, 2011). One limitation of the study was the low standardized estimate of the 2nd parcel (i.e., parcel created by adding the 2nd and 7th items), including the reversed-coded items, asking for perceptions of support. In order to evaluate the low loadings of these items, the results should be further tested with different samples and evaluated carefully. Another limitation of the current study was its insufficient convergent validity values (i.e., both the standardized estimates and average variance extracted values). In order to deal with this problem, further studies should test different factor structures, as Kline (2011) suggests that low values of convergent validity indicate possible additional factors. Moreover, to gain a better understanding of the validity and reliability of the Turkish Social Constraints Scale, further studies should also test the divergent validity and test-retest reliability.

Construct validity of the scale was also tested with Relational Active Grieving and Biopsychosocial Functioning subscales of TTbQ, and SCS showed significant correlations with both of them, showing the association between the perceptions of social constraints and difficulties in adaptation to the loss of a loved one. Results of the current study are also supporting former studies exploring the relationship between social constraints and psychological distress (Clark, 1993; Lepore, 1992; Lepore, Fernandez-Berrocal, Ragan, & Ramos, 2004; Lepore et al., 2000), health related stress and quality of life (Eton, Lepore, & Helgeson, 2001, 2005; Koutrouli et al., 2015; Lepore, 2001), and discrimination (Henson, Derlega, Pearson, Ferrer, & Holmes 2013; Lewis et al., 2006). These studies showed that when individuals have social support, they cope better with difficult life events such as stress,

life threatening illness, discrimination and stigmatization. However, when they perceive constraints, they report higher levels of stress and lower abilities of coping. While supporting the former findings, results of the current study showed significant but low correlations. Thus, the relationships among the related variables should be considered carefully. Current study assessed the grief related stress level of the participants by using TTBQ, however, grief related stress could be correlated with other variables, such as emotion regulation and social support. The low correlation coefficients could be interpreted as an indicator of mediator variables on the relationship between social constraints and difficulties in adaptation to the loss of a loved one. Therefore, further studies should consider these low coefficients and use other variables to test the construct validity.

Current study explored social constraints only from the perspectives of the bereaved, which is another limitation. The nature of the social constraints includes social interaction with others, thus additional information resources should be added into the research (You & Lu, 2014). Further studies should reach to a comparison group of caregivers and significant others, or synthesize self-report and observatory data to gain a better understanding of the social constraints mechanism.

References

- Agustsdottir, S., Kristinsdottir, A., Jonsdottir, K., Larusdottir, S. O., Smari, J., & Valdimarsdottir, H. B. (2010). The impact of dispositional emotion expressivity and social constraints on distress among prostate cancer patients in Iceland. *British Journal of Health Psychology*, 15, 51-61. doi: 10.1348/135910709X426148.
- Ayaz, T., Karancı, N., & Aker, A. T. (2014). İki boyutlu yas ölçeğinin Türkçe formunun geçerlilik ve güvenirlik çalışması [The reliability and validity studies of the Turkish version of Two Track Model of Bereavement Questionnaire]. *Türk Psikiyatri Dergisi*

[*Turkish Journal of Psychiatry*], 25(4), 253-263. Retrieved from
<http://www.turkpsikiyatri.com/en/default.aspx?modul=article&id=958>.

Bischof, L. J. (1976). *Adult psychology*. New York: Harper & Row.

Bolak-Boratav, H., Sunar, D., & Ataca, B. (2011). Duyguları sergileme kuralları ve bağlamsal belirleyicileri: Türkiye’de üniversite öğrencileri ile yapılan bir araştırma [Emotional display rules and their contextual determinants: An investigation with university students in Turkey]. *Turkish Journal of Psychology*, 26(68), 90-103. Retrieved from
<http://www.turkpsikolojiyazilari.com/PDF/TPD/68/06.pdf>.

Braitman, A. L., Derlega, V. J., Henson, J. M., Robinett, I., Saadeh, G. M., Janda, L. J., Hixon, M., & Miranda, J. (2008). Social constraints in talking about diabetes to significant others and diabetes self-care: A social-cognitive processing perspective. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 27(9), 949-969. doi: 10.1521/jscp.2008.27.9.949.

Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen, & J. S. Long (Eds.) *Testing Structural Equation Models* (pp. 136-162). Beverly Hills, CA: Sage.

Clark, L. F. (1993). Stress and the cognitive-conversational benefits of social interaction. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 12(1), 25-55. doi: 10.1521/jscp.1993.12.1.25

Eton, D. T., Lepore, S. J., & Helgeson, V. S. (2001). Early quality of life in patients with localized prostate carcinoma: An examination of treatment-related, demographic, and psychosocial factors. *Cancer*, 92(6), 1451-1459. Retrieved from
<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2610318/>.

- Eton, D. T., Lepore, S. J., & Helgeson, V. S. (2005). Psychological distress in spouses of men treated for early-stage prostate carcinoma. *Cancer, 103*(11), 2412-2418. doi: 10.1002/cncr.21092.
- Farberow, N. L., Gallagher-Thompson, D., Gilewski, M., & Thompson, L. (1992). The role of social supports in the bereavement process of surviving spouses of suicide and natural deaths. *Suicide and Life-Threatening Behavior, 22*(1), 107-124. doi: 10.1111/j.1943-278X.1992.tb00479.x.
- Fry, P. S. (2001). Predictors of health-related quality of life perspectives, self-esteem, and life satisfactions of older adults following spousal loss: An 18-month follow-up study of widows and widowers. *The Gerontologist, 41*(6), 787-798. doi: 10.1093/geront/41.6.787.
- Groff, E. C. (2014). *The relationship between social constraints, social support, loss-related factors, depression, and PTSD in a treatment-seeking suicide bereaved sample* (Unpublished Doctoral Dissertation). Retrieved from <http://gradworks.umi.com/37/37/3737784>. Html.
- Henson, J. M., Derlega, V. J., Pearson, M. R., Ferrer, R., & Holmes, K. (2013). African American students' responses to racial discrimination: How race-based rejection sensitivity and social constraints are related to psychological reactions. *Journal of Social and Clinical Psychology, 32*(5), 504-529. doi: 10.1521/jscp.2013.32.5.504.
- Hu, L. T., & Bentler, T. M. (1999). Cut off criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal, 6*, 1-55. doi: 10.1080/10705519909540118.
- Huang, C. C., Wang, Y. M., Wu, T. W., & Wang, P. A. (2013). An empirical analysis of the antecedents and performance consequences of using the Moodle platform.

International Journal of Information and Education Technology, 3(2), 217-221. doi:
10.7763/IJiet.2013.V3.267.

Hunter, K. (2007). "Sleep on dear Ernie, your battles are o'er": A glimpse of a mourning community, Invercargill, New Zealand, 1914-1925. *War in History*, 14(1), 36-62. doi:
10.1177/0968344507071040.

International Test Commission. (2010). *The ITC guidelines for translating and adapting tests*. Retrieved from [http://www.psyktestbarn.no/cms/ptb_mm.nsf/lupgraphics/ITC%20guidelines.pdf/\\$file/ITC%20guidelines.pdf](http://www.psyktestbarn.no/cms/ptb_mm.nsf/lupgraphics/ITC%20guidelines.pdf/$file/ITC%20guidelines.pdf).

Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1996). *LISREL 8 User's reference guide*. Chicago: Scientific Software.

Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: The Guildford Press.

Koutrouli, N., Anagnostopoulos, F., Tsikkinis, A., Papastylianou, D., & Lepore, S. (2015). Psychometric properties of the Greek version of the Social Constraints Scale in a sample of women with breast cancer. *Women & Health*, 23, 1-15. doi:
10.1080/03630242.2015.1101746.

Lepore, S. J. (1992). Social conflict, social support, and psychological distress: Evidence of cross-domain buffering effects. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63(5), 857-867. doi: 10.1037/0022-3514.63.5.857.

Lepore, S. J. (2001). A social-cognitive processing model of emotional adjustment to cancer. In A. Baum & B. Anderson (Eds.), *Psychosocial Interventions for Cancer* (pp. 99-118). Washington, DC: American Psychological Association.

Lepore, S. J. (2003, November 1). *Social constraints construct & measurement*. Retrieved from http://www.ibrarian.net/navon/paper/Social_Constraints_Construct_Measurement.pdf?paperid=1814194.

- Lepore, S. J., Fernandez-Berrocal, P., Ragan, J., & Ramos, N. (2004). It's not that bad: Social challenges to emotional disclosure enhance adjustment to stress. *Anxiety, Stress, and Coping, 17*(4), 341-361. doi: 10.1080/10615800412331318625.
- Lepore, S. J., & Ituarte, P. H. G. (1999). Optimism about cancer enhances mood by reducing negative social relations. *Cancer Research Therapy and Control, 8*(1-2), 165-174. Retrieved from http://astro.temple.edu/~slepore/Lepore_CRTC_Itu_1999.
- Lepore, S. J., Ragan, J. D., & Jones, S. (2000). Talking facilitates cognitive-emotional processes of adaptation to an acute stressor. *Journal of Personality and Social Psychology, 78*(3), 499-508. doi: 10.1037//0022-3514.78.3.499.
- Lepore, S. J., Silver, R. C., Wortman, C. B., & Wayment, H. A. (1996). Social constraints, intrusive thoughts, and depressive symptoms among bereaved mothers. *Journal of Personality and Social Psychology, 70*(2), 271-282. doi: 10.1037/0022-3514.70.2.271.
- Lewis, R. J., Derlega, V. J., Clarke, E. G., & Kuang, J. C. (2006). Stigma consciousness, social constraints, and lesbian well-being. *Journal of Counseling Psychology, 53*(1), 48-56. doi: 10.1037/0022-0167.53.1.48.
- Lindinger-Sternart, S. (2015). Help-seeking behaviors of men for mental health and the impact of diverse cultural backgrounds. *International Journal of Social Science Studies, 3*(1), 1-6. doi: 10.11114/ijsss.v3i1.519.
- Lubben, J. E. (1988). Assessing social networks among elderly populations. *Family & Community Health, 11*(3), 42-52. doi: 10.1097/00003727-198811000-00008.
- MacCallum, R. C., Browne, M. W., & Sugawara, H. M. (1996). Power analysis and determination of sample size for covariance structure modeling. *Psychological Methods, 1*(2), 130-149. doi: 10.1037/1082-989X.1.2.130.
- Mackenzie, C. S., Scott, T., Mather, A., & Sareen, J. (2008). Older adults' help-seeking attitudes and treatment beliefs concerning mental health problems. *The American*

- Journal of Geriatric Psychiatry*, 16(12), 1010-1019. doi: 10.1097/JGP.0b013e31818cd3be.
- McGloshen, T. H., & O'Bryant, S. L. (1988). The psychological well-being of older, recent widows. *Psychology of Women Quarterly*, 12, 99-116. doi: 10.1111/j.1471-6402.1988.tb00930.x.
- Mojaverian, T., Hashimoto, T., & Kim, H. S. (2013). Cultural differences in professional help seeking: A comparison of Japan and the US. *Frontiers in Psychology*, 3:615. doi: 10.3389/fpsyg.2012.00615.
- Nagel, J. K. (1988). Unresolved grief and mourning in Navajo women. *American Indian and Alaska Native Mental Health Research*, 2(2), 32-40. doi: 10.5820/aian.0202.1988.32.
- Nordanger, D. (2007). Discourses of loss and bereavement in Tigray, Ethiopia. *Culture, Medicine and Psychiatry*, 31, 173-194. doi: 10.1007/s11013-007-9050-6.
- Oliver, M. I., Pearson, N., Coe, N., & Gunnell, D. (2005) Help-seeking behavior in men and women with common mental health problems: Cross-sectional study. *British Journal of Psychiatry*, 186, 297-301. doi: 10.1192/bjp.186.4.297.
- Ono, Y., Araki, N., Mitani, M., & Yoshimura, K. (1999). Help-seeking behavior across different age and culture groups. In Y. Ono, A. Janca, M. Asai, & N. Sartorius (Eds.), *Somatiform Disorders: A Worldwide Perspective* (pp. 132-140). Tokyo: Springer-Verlag. doi: 10.1007/978-4-431-68500-5_13.
- Pennebaker, J. W., & Harber, K. D. (1993). A social stage model of collective coping: The Loma Prieta Earthquake and the Persian Gulf War. *Journal of Social Issues*, 49(4), 125-145. doi: 10.1111/j.1540-4560.1993.tb01184.x.
- Pressman, D. L., & Bonanno, G. A. (2007). With whom do we grieve? Social and cultural determinants of grief processing in the United States and China. *Journal of Social and Personal Relationships*, 24(5), 729-746. doi: 10.1177/0265407507081458.

- Riley, L. P., LaMontage, L. L., Hepworth, J. T., & Murphy, B. A. (2007). Parental grief responses and personal growth following the death of a child. *Death Studies*, 31, 277-299. doi: 10.1080/07481180601152591.
- Rime, B., Mesquita, B., Philippot, P., & Boca, S. (1991). Beyond the emotional event: Six studies on the social sharing of emotion. *Cognition and Emotion*, 5(5/6), 435-465. doi: 10.1080/02699939108411052.
- Rubin, S. S., Bar-Nadav, O., Malkinson, R., Koren, D., Goffer-Shnarch, M., & Michaeli, E. (2009). The Two-Track Model of Bereavement Questionnaire (TTBQ): Development and validation of a relational measure. *Death Studies*, 33, 305-333. doi: 10.1080/07481180802705668.
- Sanders, C. M. (1988). Risk factors in bereavement outcome. *Journal of Social Issues*, 44(3), 97-111. doi: 10.1111/j.1540-4560.1988.tb02079.x.
- Santrock, J. W. (2011). *Life-span development*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Schmidt, J. E. (2002). *The role of social and dispositional variables associated with emotional processing in adjustment to breast cancer* (Unpublished Master's Thesis). Retrieved from http://uknowledge.uky.edu/gradschool_theses/386.
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2010). *A beginner's guide to structural equation modeling*. New York, NY: Routledge.
- Schuster, T. L., Kessler, R. C., & Aseltine, R. H. (1990). Supportive interactions, negative interactions, and depressed mood. *American Journal of Community Psychology*, 18(3), 423-438. doi: 10.1007/BF00938116.
- Sheridan, M. A., Sherman, M. L., Pierce, T., & Compas, B. E. (2010). Social support, social constraints, and affect in spouses of women with breast cancer: The role of cognitive processing. *Journal of Social and Personal Relationships*, 27(1), 5-22. doi: 10.1177/0265407509347836.

- Sousa, V. D., & Rojjanasrirat, W. (2011). Translation, adaptation and validation of instruments or scales for use in cross-cultural health care research: A clear and user-friendly guideline. *Journal of Evaluation in Clinical Practice*, 17, 268-274. doi: 10.1111/j.1365-2753.2010.01434.x.
- Stelle, C. D., & Uchida, M. (2004). The stability and change in the social support networks of widowers following spousal bereavement. *The Journal of Men's Studies*, 13(1), 85-105. doi: 10.3149/jms.1301.85.
- Stroebe, M. S., & Schut, H. (1999). The dual process model of coping with bereavement: Rationale and description. *Death Studies*, 23, 197-224. doi: 10.1080/074811899201046.
- Stroebe, W., Stroebe, M. S., & Abakoumkin, G. (1999). Does differential social support cause sex differences in bereavement outcome? *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 9, 1-12. doi: 10.1002/(SICI)1099-1298(199901/02)9:1<1::AID-CASP478>3.0.CO;2-X.
- Tunay-Akan, Ş., & Barışkın, E. (2016). Kültür ve cinsiyet bağlamında Berkeley Duygu İfadesi Ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik ölçütleri [Reliability and validity indicators of Berkeley Expressivity Questionnaire in the context of culture and gender]. *Türk Psikiyatri Dergisi [Turkish Journal of Psychiatry]*, 27. doi: 10.5080/u13378.
- Ullrich, P. M., Lutgendorf, S. K., & Stapleton, J. T. (2002). Social constraints and depression in HIV infection: Effects of sexual orientation and area of residence. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 21(1), 46-65. doi: 10.1521/jscp.21.1.46.22402.
- Vachon, M. L., & Stylianos, S. K. (1988). The role of social support in bereavement. *Journal of Social Issues*, 44(3), 175-190. doi: 10.1111/j.1540-4560.1988.tb02084.x.

Vaswani, N. (2011). *Encouraging help-seeking behavior among young men: A literature review*. Report for the Child Protection Committee, Glasgow City Council. Retrieved from <http://www.glasgow.gov.uk/chtphandler.ashx?id=5252>.

You, J., & Lu, Q. (2014). Social constraints and quality of life among Chinese-speaking breast cancer survivors: A mediation model. *Quality of Life Research*, 23(9), 1-8. doi: 10.1007/s11136-014-0698-4.

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretiminde Okuma Becerilerinin Etkin Kullanımına Yönelik Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşleri

Derya AYDIN¹, Bayram TAY²

Geliş Tarihi: 23.03.2018

Kabul Tarihi: 18.07.2018

Araştırma Makalesi

Öz

Sosyal bilgiler dersi öğretiminde okuma becerilerinin etkin kullanımına yönelik sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışma kesitsel betimsel tarama modelindedir. Çalışmanın evrenini 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Çorum ili merkez ilçe ve merkez ilçeye bağlı köylerdeki ortaokullarda görev yapan sosyal bilgiler öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırmada herhangi bir örneklem seçim yöntemi kullanılmadan çalışma evrenin tamamı olan 112 sosyal bilgiler öğretmenine ulaşılmaya hedeflenmiştir. Ancak araştırmaya katılmayı kabul etmeme, araştırmacının yapıldığı tarihlerde okula gelmeme, yönetici olarak görevli olma, anket maddelerine samimi cevaplar vermeme gibi nedenlerle toplam 103 sosyal bilgiler öğretmeni ile çalışma gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, Yıldırım (2016) tarafından geliştirilen “branş öğretmenlerinin okuma becerilerini kendi öğretim alanlarında kullanmalarına yönelik inançları” adlı ölçek uyarlanarak kullanılmış ve elde edilen verilerin çözümlenmesinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma dağılımları hesaplanmıştır. Bununla birlikte, çoklu değişkenlerle karşılaştırma yapmada Mann-Whitney U testi ve Kruskal-Wallis H testi analizi kullanılmıştır. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre; sosyal bilgiler dersinde okuma becerilerinin etkin kullanımına yönelik sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerinin aritmetik ortalamasının 5,43 ve buna göre de sosyal bilgiler öğretmenlerinin, sosyal bilgiler dersinde okuma becerilerinin etkin kullanımına yönelik düşüncelerinin “Katılıyorum” boyutunda olduğu tespit edilmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde okuma becerilerinin etkin kullanımına yönelik görüşleri cinsiyete, kıdeme, mezun olunan bölüme ve mezun olunan fakülteye göre değişmemektedir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin konu alanı okuma becerilerinin ve buna yönelik inançlarının eğitim süreçleri ile artırılması, aday öğretmenlerin eğitimlerinde konu alanı okuma becerileri üzerinde eğitimler verilmesi önerilebilir.

Anahtar kelimeler: Sosyal bilgiler, sosyal bilgiler öğretmenleri, konu alanı okuma, konu alanı okuma becerileri

¹ İçişleri Bakanlığı, e-mail: deryaaydin1981@hotmail.com

² Ahi Evran Üniversitesi, e-mail: bayramtay@gmail.com

Social Studies Teachers' Opinions on the Effective Usage of Reading Skills In Teaching Social Studies Course

Submitted by 23.03.2018

Accepted by 18.07.2018

Research Paper

Abstract

This study was conducted to determine social studies teachers' opinions on the effective use of reading skills in teaching social studies. The study used a cross-sectional research model with middle school social studies teachers in the Çorum District during the 2016-2017 academic year. The study aimed to include all 112 social studies teachers in the Çorum District as participants, but this goal was not achieved because some teachers did not want to participate, some were not present when the study was carried out, some were working as principals in schools, and some teachers were removed from the study due to their giving dishonest answers to survey questions. As a result, the study was completed with a total of 103 teachers. The study adapted Yildirim's (2016) "teachers' beliefs in using reading skills in their teaching fields" survey, and frequency, percentage, arithmetic mean, and standard deviation distributions were calculated in the data analysis. Moreover, the Mann-Whitney U test and the Kruskal-Wallis H test analysis were used to compare multiple variables. Results showed that the arithmetic average of the opinions of social studies teachers related to the effective use of reading skills in social studies courses was 5.43. This score means that social studies teachers' opinions on the effective usage of reading skills in social studies was at the "Agree" level. The study also found that social studies teachers' views on the effective use of reading skills do not vary by sex, years of teaching, major, or the school they attended. The study suggests to increase social studies teachers' subject field reading skills and their beliefs through education. Education should also be offered to prospective teachers in order to increase their subject field reading skills.

Keywords: Social studies, social studies teachers, subject field reading, subject field reading skills

Giriş

Öğrenciler ortaokulda sürekli olarak daha üst düzey farklı öğrenme disiplinleri ile karşılaşmaktadır. Bu disiplinlerde hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin okuma ve yazma becerilerini kompleks ve etkin bir şekilde kullanması gerekmektedir. Bu becerilerin önemi; fen bilimleri, matematik, sosyal bilgiler ve Türkçe gibi derslerde daha üst düzey kavramları ve içeriği anlamada daha fazla ön plana çıkmaktadır. Aynı metin bağlı olduğu disiplinin bağlamına göre farklı şekillerde ele alınabilir. Birçok araştırma öğrencilere farklı disiplinlerde gerekli olan okuma yazma eğitimi sağlandığında o disiplini öğrenmelerinin geliştiği ve bunun paralelinde öğrencilerin başarılarında önemli artışların gözlemlendiğini ortaya koymuştur (Jacobs, 2002; Moss, 2005). Bu durumun bu kadar önemli olmasına rağmen hem araştırmacıların hem de öğretmen eğitimcilerinin özellikle ortaokul ve daha üst kademelerdeki öğretmenlerin okuma yazma becerilerini kendi sınıf içi öğretimlerine etkili bir şekilde dâhil etmelerine yardım edemedikleri belirtilmektedir (Hall, 2005). Araştırmalar bu durumun oluşmasında bazı önemli gerekçeler ortaya koymaktadırlar. Bazı çalışmalar, araştırmacıların ve öğretmen eğitimcilerinin konu alanı öğretmenlerinin (farklı disiplinlerdeki öğretmenlerin) kendi derslerinde aynı zamanda okuma yazma eğitime yönelik etkinlikler de gerçekleştirmelerine yönelik farkındalık geliştirmelerine yardımcı olmadıklarını ve bundan dolayı konu alanı öğretmenlerinin kendi derslerinde okuma yazma becerilerinin önemine yönelik bir duyarlılık oluşturamadıklarını ortaya koymuştur (Ulusoy ve Dedeoğlu, 2011). Wineburg (2001) ve Muth (1993) tarafından yapılan araştırmalarda öğretmen eğitimcilerinin okuma becerisini genel bir görev olarak algıladıkları ve konu öğrenimleri için çok özel bir yöntem olarak kullanmadıkları ortaya konulmuştur. Yine aynı çalışmada özellikle konu alanı öğretmenlerine, öğretmen eğitim süreçleri boyunca bu becerilerle ilgili stratejileri kendi derslerindeki metinleri anlamak için nasıl kullanılacağına yönelik fırsatlar tanınmadığına da ulaşılmıştır (akt. Hall, 2005).

Konu alanı öğretmenlerinin kendi alanlarında karşılaştıkları metinlere genel bir bakış açısı ile yaklaşmaları ve metinle ilgili önemli ince ayrıntıları algılayamamaları konunun öğretimini olumsuz yönde etkileyecektir. Konu alanı ne olursa olsun veya hangi alanda okuma yapılırsa yapılsın en önemli amaçlardan biri değişen amaçlara göre anlam kurma sürecidir. Örneğin, fen ile ilgili okumalar yapan öğrenciler herhangi bir konuda fen ile gerçekleri, yasaları ve ilkeleri öğrenebilirler. Ancak bu metinde yazan her şey gerçek veya tam olmayabilir. Bundan dolayı öğrencilerin okudukları metindeki gerçeklerle, teorileri anlayabilmeleri ve ayırt edebilmeleri gerekmektedir. Benzer şekilde sosyal bilgiler dersindeki bir metni okuyan öğrencilerin tarihsel gerçekleri, var olan yanlışlıklardan ayırt etmeleri gerekmektedir. Bunun için de öğrencilerin okuma yazma stratejilerini etkin bir şekilde kullanmaları önem taşımaktadır (Perfetti, Britt ve Georgi, 1995). Bu bağlamda öğretmenlerin hem kendi konu alanlarını iyi bilmeleri hem de kendi öğrencilerine kompleks okuma becerilerini kazandırıp kendi alanlarında karşılaştıkları metinleri en iyi şekilde okuyabilmelerine yardımcı olabilmeleri gerekmektedir. Bu da konu alanı okuma ve yazma becerilerini gündeme taşımaktadır.

Konu alanı okuma ve yazma becerileri genel okuma yazma becerilerini, alana özgü okuma ve yazma becerilerini ve aynı zamanda sınıf içindeki içeriğe ilişkin yapıları kapsamaktadır. Bu kavram okuma ve yazma becerilerinin etkin kullanımını gerektirmekle birlikte öğrenci merkezli öğrenme süreçlerini, okuma ve yazma sürecinde disiplinlerarası yaklaşımları desteklemektedir. Öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımlarını sağlayan öğretim süreçleri, öğrencilerin kendi öğrenme durumlarında daha fazla etkin olmalarına yardımcı olmakla birlikte onları pasif öğrenen olmaktan kurtarmaktadır (Bean, 1997). Bourdiou (1986) tarafından da ifade edildiği üzere okuma ve yazma becerileri kültürleşme merkezini oluşturmakla birlikte öğrenciler hem okulda hem de okulun dışında bu merkezi kendi etkileşimlerinde kullanabilirler (akt., Riccio, 2008).

Lee ve Fradd (1998, akt. Riccio, 2008) okuma-yazmayı ve bilimi kapsayan bir öğretimsel çerçeve geliştirmişlerdir. Bu çerçeveye göre akademik söylem, sosyal söylem, kültürel anlama ile bilim yapma, bilimi konuşma ve bilimle işbirliğinde bulunma diğer bir deyişle bilimle okuma ve yazma sürecini anlamayı birleştirerek öğretmen hem spesifik alanın öğretimini hem de okuma ve yazma becerilerinin öğretimini en iyi şekilde gerçekleştirebilir.

Özellikle ortaokul ve lise eğitim dönemlerinde sosyal bilgiler, fen bilimleri ve matematik gibi derslerde okuma ve yazma becerilerinin öğretim sürecine doğru bir şekilde nasıl entegre edileceği ile ilgili önemli tartışmalar olduğu görülmektedir. Özellikle son yapılan araştırmalar, ortaokul ve lise yıllarında başarısızlık yaşayan öğrencilerin en büyük problemlerinden birinin okuma ve yazma becerileri ile ilgili uygulamalara öğretim ortamlarında çok fazla yer verilmemesi olduğunu göstermektedir (Bates, 2009, akt. Huysman, 2012).

Carnegie Coopropation (Biancarosa ve Snow, 2006) tarafından yayınlanan raporda ortaokul ve lise eğitim yıllarında farklı disiplinlerde okuma ve yazma becerilerinin etkin kullanımına ilişkin farklı öneriler getirilmiştir. Bu öneriler ortaokul ve lise yıllarındaki öğrenci başarısının nasıl geliştirilmesi gerektiği noktalarına odaklanmıştır. Bu bağlamda etkili öğretimsel ilkelerin sürece nasıl dâhil edildiği, teknoloji unsurunun öğretim ortamında nasıl kullanıldığı, okuma ve yazma sürecine ne kadar zaman ayrıldığı ve öğretmenlerin bu anlamdaki mesleki yeterliliklerini artırmak için neler yapıldığı öğrenci başarısını etkileyen değişkenler olarak belirtilmiştir. Görüldüğü üzere ifade edilenlerden biri de okuma ve yazma sürecine ne kadar zaman ayrıldığıdır.

Farklı konu alanlarının öğretiminde okuma ve yazma becerilerinin etkin kullanımına yönelik ilk çalışmalar 1900'lü yılların başlarında gerçekleştirilmiştir. Huey (1908) ve Thorndike (1917) tarafından yapılan ilk çalışmalar ve bu alana yönelik artan ilgi "her öğretmen bir okuma öğreticisidir" sloganının ortaya çıkmasına yardımcı olmuştur. Ancak

bu slogan konu alanı öğretmenlerinin aldıkları öğretmen eğitimleri dikkate alındığında çok da etkili olmamıştır. Bu alandaki ilk çalışmalar ve ortaya çıkan söylemler öğretmenlerin içerik öğretiminde okuma becerilerini kullanarak öğrencilerin öğrenmelerini desteklemeleri yönünde gerçekleşmiştir. Ancak birçok konu alanı öğretmeni bu sorumluluğun kendilerine yüklenemeyeceğini ifade etmiştir (akt. Manzo, Manzo ve Thomas, 2005). 1970'lere kadar alan davranışçı yaklaşımın etkisi altında kalmış ve bu sürece yönelik ilgi gelişmemiştir. 1970'li yıllardan sonra davranışçı teoriye tepki olarak doğan farklı pedagojiler bağlamında okuma ve yazma becerilerinin farklı konu alanlarında öğretimi ve bu becerilerin geliştirilmesi süreci etkinliğini yeniden kazanmıştır. Herber (1970) tarafından yayınlanan çalışma ile öğrencilerin okuma becerilerine farklı konu alanlarının öğretiminde dâhil edilmeleri gerektiği belirtilmiş ve yenido konu alanı öğretiminde okuma ve yazma becerilerinin öğretime yönelik değişim süreci başlatılmıştır (Alvermann, 1990).

Yine aynı zaman dilimine denk gelen süreçte Lev Vygotsky'nin çalışmalarının toplanması ve farklı dillere tercüme edilmesi, konu alanı derslerinin öğretiminde okuma ve yazma becerilerinin etkin kullanılması gerektiği hususunda önemli bir köşe taşı olduğu ifade edilebilir. Vygotsky'nin teorisine göre eğitimcilerin çocuklardaki gelişim ile kendi öğrenme süreçlerindeki ilişkileri anlamaları gerektiği ve bu doğrultuda çocukların okuma becerisi gelişimlerini olumlu yönde geliştirebilecekleri vurgulanmıştır. İçeriğin öğretiminin en iyi şekilde doğru okuma stratejilerinin çocuklara kazandırılmasıyla gerçekleştirilebileceği savunulmuştur (Huysman, 2012).

1980'li yıllar çoklu okuryazarlık kavramlarının etkisinin hissedildiği ve konu alanı okuma ve yazma becerilerinin bu süreçten etkilendiği bir dönem olarak ifade edilebilir. Bu dönemde okuma bir süreç olarak ifade edilmiş ve içeriği öğrenmek için gerekli bir araç olarak betimlenmiştir (Guthrie ve Kirsch, 1984). Bu yıllarda konu alanı okuma ve yazma becerileri, belirtilen disiplindeki yeni içeriğin ediniminde okuma ve yazma becerilerinin kullanılması

şeklinde tanımlanmıştır. 1990'lı yıllara kadar okuma ve yazmaya ilişkin tanımlamalar, yazılı materyallerle sınırlandırılmıştır. 1990'lı yıllarla birlikte teknolojinin devreye girmesi ile konu alanı okuma ve yazma becerilerinin tanım ve içeriği de genişlemiştir. Yeni tanımlamalarda konu alanı okuma ve yazma süreci ilgili alana özgü metni okuma, anlama ve bunun için uygun materyalleri kullanma şeklinde açıklanmıştır (Bean ve Baldwin, 1998, akt. Huysman, 2012). Yine bu bağlamda araştırmacılar konu alanı ile okuma ve yazma becerileri arasındaki bağlantıları güçlendirme ve geliştirme odaklı çalışmalar yürütmüşlerdir. 2000'li yıllarla birlikte dijital kırımların başlaması ile öğretmenler alan bilgisinin kazanımı için çok farklı medya unsurlarını kullanmaya başlamışlardır. Konu alanı okuma ve yazma becerileri görsel imgeleri, ses ve video klipleri, drama, video oyunlarını, telefon mesajlarını, İnternet sitelerini, blogları ve diğer tüm dijital diğer değişkenleri içermeye başlamıştır (Lewis, Leander ve Wang, 2007; Readence, Bean ve Baldwin, 2004). Dolayısı ile konu alanı öğretmenlerinin bilgi ve iletişim teknolojileri ile birlikte ortaya çıkan yeni okuryazarlık becerilerine yönelik de yeterliliklerinin artırılması ihtiyacı doğmuştur (Huysman, 2012). Bu yeterliliklerin artırılması öğretmen eğitimi kapsamında yer alacak ve öğretmenlerin söz konusu yeterlikleri kazanmalarının yanında bunları öğretmenliklerinde kullanmaları da istenecektir. Nitekim öğretmenlerin sahip olduğu yeterlilikleri uygulamaları onlara bırakılmış olacaktır. Öğretmenlerin var olan yeterliklerini kullanmalarında ön plana çıkan önemli değişkenlerden biri de duruma yönelik inançlarının ne olduğudur. Konu alanı öğretmenlerinin neyi nasıl öğreteceklerine yönelik kararları, sahip oldukları inançlardan büyük oranda etkilenmektedir (Buchman, 1987). Öğretmenler ne öğretecekleri ile ilgili yeterli bilgiye sahip olabilirler, öğretmenliğin ne olduğu konusunda yeterli farkındalığa sahip olabilirler ve bunun yanında müfredatı öğrencilerine nasıl kazandırabileceklerine yönelik yeterli pedagoji bilgisine sahip olabilirler. Ancak sahip oldukları bu bilgiye rağmen kendilerinin sahip oldukları inançlar onların sınıf içi öğretim uygulamalarını etkileyecek en önemli değişkenlerden biri olarak

ortaya çıkmaktadır (Shulman, 1987). Öğretmenlerin öğrenme ve öğretme süreci hakkındaki inançları ve pedagojik bilgileri birbirleri ile ilişkili olmakla birlikte aynı zamanda sahip oldukları alan ve pedagojik bilgi kendi inançlarını etkileyebilir (Pajares, 1992).

Ortaokul konu alanlarından birini de sosyal bilgiler dersi oluşturmaktadır. Sönmez'e göre (2005) sosyal bilgiler, toplumsal gerçekle kanıtlamaya dayalı bağ kurma süreci ve bu süreç sonunda elde edilen dirik bilgiler bütünüdür ve sosyal bilgiler genel olarak toplum bilimlerinden oluşmakta, yeri geldiğinde edebiyat başta olmak üzere matematik ve sanatla ilgili bilimlerin de bilgilerinden yararlanmaktadır. Bu bağlamda sosyal bilgiler dersi içeriğinin ağırlıklı olarak sosyal bilimlerden oluştuğu yani sosyal bilgiler dersinin sözel ağırlıklı bir ders olduğu söylenebilir (Tay, 2005). Sosyal bilgiler dersinin sözel ağırlıklı olması ve edebiyat başta olmak üzere matematik ve sanatla ilgili bilimlerden oluşması okuma ve anlama etkinliklerinin önemini işaret etmektedir. Bunun yanında 2005 yılı ve sonrasındaki (2015, 2017 ve 2018) sosyal bilgiler programlarının tematik ve sosyal oluşturma anlayışıyla hazırlanmış olması ile birlikte sosyal bilgiler öğretiminde beceri eğitiminin önem kazandığı görülmektedir. Nitekim sosyal bilgiler eğitimcilerinin dünyadaki en büyük meslek örgütü olan Amerikan Sosyal Bilimler Ulusal Konseyi (NCSS)'ne göre (2001'den akt. Zarillo, 2016) sosyal bilgiler öğretiminin asıl misyonu, öğrencilerin etkin birer vatandaş olmalarını sağlayacak olan bilgi, beceri ve değerler geliştirmelerine yardımcı olmaktır. Sosyal bilgiler dersinin etkili vatandaş yetiştirme misyonu programlarının bu anlayışa uygun olarak yapılandırılmasını gerekli kılmaktadır. 2005, 2015, 2017 ve 2018 sosyal bilgiler öğretim programlarının söz konusu anlayışlara uygun olarak beceri temelli olduğu söylenebilir. Bu kapsamda geliştirilecek olan becerilerden biri de Türkçe'yi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisidir. "Türkçe'yi doğru, güzel ve etkili kullanma" becerisinin 5 alt beceri ile kazandırılması planlanmış ve bu alt beceriler dinleme, konuşma, okuma, yazma ve görsel okuma/sunu becerileri olarak belirlenmiştir (MEB, 2005a; MEB, 2005b). Söz konusu

becerilerin kazandırılması öğrencilerin hem etkili vatandaş olma özelliğini oluşturacak hem de okumalarının anlamlı olmasına katkı sağlayacaktır. Bununla birlikte 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi dikkate alınarak yetkinliklere yönelik beceri geliştirme amacıyla olması ve bu çerçevede geliştirilmesi öngörülen yetkinliklerden özellikle anadilde iletişim, dijital yetkinlik, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, inisiyatif alma ve girişimcilik ve de kültürel farkındalık ve ifade yetkinlikleri okuma beceri ile ilgilidir. Bu kapsamda öğrencilerin sosyal bilgiler ile ilgili okumalarının anlamlı olabilmesi alan okuma becerilerinin gelişmesi ile ilgili olabilir. Alan ya da konu alanı okuma becerisi bu anlamda önemli olacaktır. Sosyal bilgiler öğretmenleri “Türkçe’yi doğru, güzel ve etkili kullanma becerisini” kazandırırken sosyal bilgiler alanı okuma becerilerini de öğrencilere kazandırmaları önemli olacaktır.

Anderson, Armbruster ve Roe’ye göre (1990) öğretimin niteliği, bireylerin nasıl bir okuma yazma eğitimi aldığı ve okuma-yazma becerilerinde nasıl bir aşama kaydettikleri ile doğrudan ilişkilidir. Dolayısı ile öğretmenlerin sahip oldukları okuma yazma becerileri, onların öğretim yeterliklerinde de etkili olmaktadır. Bu da konu alanı okuma yazma becerileri ile ilgilidir. Tüm bunlar sosyal bilgiler öğretmenlerinin bir başka ifade ile konu alanı öğretmenlerinin de okuma yazma becerilerinin öğretimi ve kullanımına yönelik sahip olmuş olduğu inançların kendilerinin bu süreçleri kendi öğretim ortamlarına aktarması açısından önem taşımaktadır. Bundan dolayı bu çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler derslerinde okuma yazma becerilerinin kullanımına yönelik görüşleri incelenmiştir. Bu anlamda bu çalışmanın ülkemizde bu alanda var olan boşluğun giderilmesine katkı sağlayacağı düşünülmekte ve aynı zamanda konu alanı derslerinde okuma yazma becerilerinin etkin kullanılmasının önemine dikkatlerin çekilmesini sağlayacağı umulmaktadır. Bundan dolayı bu araştırmanın amacı, sosyal bilgiler dersinde okuma becerilerinin etkin kullanımına

yönelik sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerini betimlemektir. Bu amaca ulaşmak için şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Sosyal bilgiler dersinde okuma becerilerinin etkin kullanımına yönelik sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri nedir?
2. Sosyal bilgiler dersinde okuma becerilerinin etkin kullanımına yönelik sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri cinsiyete göre değişmekte midir?
3. Sosyal bilgiler dersinde okuma becerilerinin etkin kullanımına yönelik sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri kıdemlerine göre değişmekte midir?
4. Sosyal bilgiler dersinde okuma becerilerinin etkin kullanımına yönelik sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri mezun olunan fakülteye göre değişmekte midir?
5. Sosyal bilgiler dersinde okuma becerilerinin etkin kullanımına yönelik sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri mezun olunan bölüme göre değişmekte midir?

Yöntem

Sosyal bilgiler dersinde okuma becerilerinin etkin kullanımına yönelik sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan bu araştırmada konu hakkında mevcut olan durum betimleneceğinden “betimleyici araştırma” yöntemi kullanılmıştır. Olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların “ne” olduğunu betimlemeyi, açıklamayı hedefleyen çalışmalar betimsel (betimleyici) çalışmalardır.

Betimleme araştırmaları, mevcut olayların daha önceki olay ve koşullarla ilişkilerini de dikkate alarak, durumlar arasındaki etkileşimi açıklamayı hedef alır (Kaptan, 1998; Karasar, 2005). Bu araştırmalarda değişkenler arasında nedensel ilişkiler yerine birlikte bulunma ilişkisine bakılır (Kuş, 2003). Betimleyici araştırma yöntemleri; survey (tarama), durum, geliştirme, karşılaştırma, etnografik (kültür ile ilgili), değerlendirme ve aksiyon araştırmaları olarak ifadelendirilebilir (Verma ve Mallick, 1999; Ekiz, 2003). Bu araştırmada

var olan bir durum betimlendiğinden durum tespit modeli kullanılmıştır. Bununla birlikte betimsel araştırmalar, kesitsel, boylamsal ve geçmişe dönük araştırmalar olarak sınıflanabilir (Fraenkel ve Wallen, 2006; Gorard, 2006; Johnson ve Christensen, 2004'den akt. Büyüköztürk, Kılıç akmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Bu araştırma, yaşayanların ve halihazırda var olanların bir kısmı üzerinde ve bir seferde ölçümlerle veri toplandığından kesitsel tarama modelindedir.

Evren ve rnekleme

Kesitsel tarama modelinde evrene gidilmemektedir (Sönmez ve Alacapınar, 2013). Bundan dolayı bu araştırmada iki evren betimlenmiştir. Bunlar; teorik ve ulaşılabilir evrenlerdir. Teorik evren, genelleme yapılacak evren olarak ifade edilmektedir (Akarsu, 2014) ve bu araştırmanın teorik evrenini Türkiye'deki sosyal bilgiler öğretmenleri oluşturmaktadır. Ulaşılabilir evren ise teorik evrendeki bireylerin hepsine ulaşılamayacağı durumlarda kullanılan evrendir (Akarsu, 2014) ve bu araştırmanın ulaşılabilir evrenini orum ili merkez ilçe ve merkez ilçeye bağlı köylerdeki ortaokullarda görev yapan sosyal bilgiler öğretmenleri oluşturmuştur.

Betimleyici türdeki bu araştırmada herhangi bir örnekleme seçim yöntemi kullanılmadan ulaşılabilir evrenin tamamı olan 112 sosyal bilgiler öğretmenine ulaşılması hedeflenmiştir. Fakat araştırmaya katılmayı kabul etmeme, araştırmanın yapıldığı tarihlerde okula gelmeme, yönetici olarak görevli olma ve anket maddelerine samimi cevap vermeme (2 kişi) gibi nedenlerle toplam 103 sosyal bilgiler öğretmenine ulaşılabilmemiştir (katılım oranı % 91,96). Çalışmanın ulaşılabilir evrenini 31'i kadın ve 72'sini erkek öğretmenler oluşturmuştur. Bu ğretmenlerin 93' eğitim fakültesi (sosyal bilgiler ğretmenliği 71; tarih ğretmenliği 11; coğrafya ğretmenliği 3; sınıf ğretmenliği 8), 10'u ise fen-edebiyat fakültesi (tarih 8; coğrafya 2) mezunudur.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veriler “okuma becerilerinin etkin kullanımı” veri toplama aracı ile toplanmıştır. Bu veri toplama aracı ile ilgili bilgiler aşağıda verilmiştir.

Okuma becerilerinin etkin kullanımı

Araştırma kapsamında sosyal bilgiler öğretmenlerinin, sosyal bilgiler dersinde okuma becerilerinin etkin kullanımına yönelik düşüncelerini belirlemek için Yıldırım (2016) tarafından geliştirilen “Branş Öğretmenlerinin Okuma Becerilerini Kendi Öğretim Alanlarında Kullanmalarına Yönelik İnançları” adlı ölçek uyarlanarak kullanılmıştır. Yıldırım (2016) tarafından geliştirilen bu ölçeğin faktör analizi ve güvenirlik çalışmaları Muğla ilinde bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adayları ile gerçekleştirilmiştir. Eğitim fakültesinden öğrenim gören toplam 247 öğretmen adayı (sosyal bilgiler, fen, matematik bölümlerinde) ile ölçek geliştirme çalışmaları yürütülmüştür. Ölçeğin yapı geçerliliğini test edebilmek için açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA); güvenirlik çalışması için ise iç tutarlık katsayısı (Cronbach alpha α), Spearman-Brown testi eşit yarıları arasındaki korelasyon katsayısı ve madde güvenirliği için de üst %27 ile alt %27’lik gruplar arasındaki farkı ortaya koyup koyamadığını test etmek için bağımsız gruplar için t-testi kullanılmıştır. Son olarak verilere faktör analizi uygulanabilmesi için örneklem uygunluğu (sampling adequacy) ve Barlett Sphericity testleri yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliğini test etmek amacıyla gerçekleştirilen AFA sonucunda ölçme aracının 36 maddeden oluşan tek faktörlü bir yapı gösterdiği tespit edilmiştir. Tüm grupta KMO örneklem uygunluk katsayısı .876 ($>.60$), Barlett Sphericity testi (çok değişkenli normal dağılımın göstergesi) $\chi^2=29999.212(595)$; ($p<.001$) olarak bulunmuştur. Ölçeğin tek faktör olarak 11.003’lük bir öz değere sahip ve %31 oranında bir varyans açıkladığı görülmüştür.

Geliştirilen ölçeğin faktör yükleri .30 ile .76 arasında değişmiştir. Ölçeğin maddelerinin madde toplam test korelasyonları .30 ile .71 arasında değişmiştir. Yapı geçerliği ile ilgili gerçekleştirilen AFA sonucunda elde edilen yapının DFA ile doğrulanıp doğrulanmadığı test edilmiştir. Ölçeği iki yarı güvenirlilik değeri ise (rxx).90 olarak elde edilmiştir. Yapılan madde analizi çalışmasında, her bir maddenin ortalamasına göre belirlenmiş %27'lik alt ve üst gruplar arasındaki farka ilişkin bağımsız gruplar için t-testi değerlerinin $p < .001$ düzeyinde anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin bütününde iç tutarlık katsayısı .93 olarak elde edilmiştir. Bu çalışmada ise ölçeğin bütününde iç tutarlık katsayısı .94 olarak elde edilmiştir.

Verilerin Elde Edilme Süreci

Nicel veri toplama aracı Milli Eğitim Müdürlüğü ve okul idarecilerinden izinler alınarak uygulanmıştır.

Uygulama öncesinde öğretmenlere bu çalışmanın neden yapıldığı hakkında araştırmacı tarafından bilgi verilmiş ve isimlerinin hiçbir şekilde kullanılmayacağı ifade edilmiştir. Bu yolla öğretmenlerin sorulara daha objektif ve daha samimi cevap vermeleri sağlanmaya çalışılmıştır. Veri toplama aracı örnekleme yer alan ortaokullarda bulunan sosyal bilgiler öğretmenlerine her okulda ayrı ayrı verilerek uygulanmıştır. Her bir veri toplama aracının cevaplandırılması ortalama 20 dakikalık büyük teneffüs aralarında (öğretmenler odasında) yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin analizinde SPSS 25.00 (Statistical Package For Social Sciences) paket programı kullanılmıştır. Araştırmanın amacına uygun olarak, elde edilen verilerin çözümlenmesinde frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama (\bar{X}) ve standart sapma (SD)

dağılımları hesaplanmıştır. Bununla birlikte, çoklu değişkenlerle karşılaştırma yapmada verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine Kolmogorov Smirnov normallik testi ile bakılmış ve verilerin normal dağılım göstermediği (bkz. Tablo 3.6) görülerek iki değişkenli karşılaştırmalarda Mann-Whitney U testi, üç ve daha fazla değişkenlerde de Kruskal-Wallis H testi analizi kullanılmıştır.

Tablo 1

Okuma Becerilerinin Etkin Kullanımına İlişkin Verilerinin Normallik Testleri (Kolmogorov-Smirnov testi)

Statistic	sd	p
,146	103	,000

Hesaplanan ortalama değerlerin yorumlanmasında kullanılan değerlendirme ölçeğinde grup değer aralığının tespitinde;

$a = \text{Ranj} / \text{Yapılacak Grup Sayısı}$ formülü kullanılmıştır (Taşdemir, 2000). Buna göre veri toplama aracındaki maddelerin sınırı aşağıdaki gibidir:

Tablo 2

Veri Toplama Aracı Maddelerinin Puanlandırılması

Verilen Ağırlık	Nitelik Grupları	Sınırı
7	Kesinlikle katılıyorum	7 - 6,14
6	Katılıyorum	6,13 - 5,57
5	Katılma eğilimindeyim	5,56 - 4,40
4	Ne katılıyorum ne de katılmıyorum	4,39 - 3,53
3	Katılmama eğilimindeyim	3,52 - 2,66
2	Katılmıyorum	2,65 - 1,79
1	Kesinlikle katılmıyorum	1,78 - 1

Bulgular

Bu bölümde sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde okuma becerilerinin etkin kullanımına yönelik düşüncelerinin ne olduğu ve bu düşüncelerinin çoklu değişkenlere göre değişip değişmediğine yönelik bulgulara ve buna bağlı yorumlara yer verilmiştir.

Sosyal Bilgiler Dersinde Okuma Becerilerinin Etkin Kullanımına Yönelik Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşleri

Sosyal bilgiler dersinde okuma becerilerinin etkin kullanımına yönelik sosyal bilgiler öğretmenlerinin veri toplama aracına verdikleri cevapların standart sapma ve aritmetik ortalama puanları hesaplanmış ve sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 3

Sosyal Bilgiler Dersinde Okuma Becerilerinin Etkin Kullanımına Yönelik Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşleri

Maddeler	N	S	\bar{X}	Düzey
S1 Sosyal bilgiler öğretmenleri aynı zamanda öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmekle de sorumludur.	103	1,96	5,15	Katılma eğilimindeyim
S2 Sosyal bilgiler derslerinde öğrencilerin karşlarına ilk defa çıkan kavramlar bu dersin öğretmenleri tarafından öğrencilere öğretilmelidir	103	1,74	5,89	Katılıyorum
S3 Sosyal bilgiler öğretmenlerinin temel sorumluluğu yalnızca kendi alanlarıyla ilgili bilgileri öğretmektir.	103	1,99	5,25	Katılma eğilimindeyim
S4 Sosyal bilgiler öğretmenleri okuma becerilerinin kazandırılmasına yönelik bir diploma almadıklarından kendi derslerinde bu becerileri öğretmelerine gerek yoktur.	103	1,79	5,38	Katılıyorum
S5 Okuma becerilerinin kazandırılmasından sadece sınıf ve Türkçe öğretmenleri sorumlu olmalıdır.	103	1,90	5,43	Katılıyorum

S6	Sosyal bilgiler öğretmenleri öğrencilerin okuma sürecine yönelik ilgilerini artırmak istiyorlarsa kendilerinin de okumaya ilgi duyduklarını göstermelidirler.	103	1,37	6,14	Kesinlikle katılıyorum
S7	Sosyal bilgiler öğretmenleri kendi alanları ile ilgili bilgileri öğretmeli, okuma eğitimini sınıf öğretmenlerine ve Türkçe öğretmenlerine bırakmalıdırlar.	103	1,99	5,05	Katılma eğilimindeyim
S8	Sosyal bilgiler öğretmenleri, öğrenciler okurken onların hem basit hem de üst düzey düşünebilmelerine yardımcı olmalıdırlar.	103	1,23	6,10	Katılıyorum
S9	Sosyal bilgiler öğretmenleri metinlerin okunması sırasında öğrencilerin okuma amaçları oluşturmasına yardımcı olmalıdırlar.	103	1,12	5,93	Katılıyorum
S10	Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin okuma becerilerinin kazandırılmasına kendi derslerinde zaman harcamaları, boşa kürek çekmekten başka bir şey değildir.	103	1,76	5,38	Katılıyorum
S11	Sosyal Bilgiler öğretmenleri okuma ile ilgili becerilerin öğrencilerde nasıl geliştiğinin farkında olmalıdırlar.	103	1,41	5,63	Katılıyorum
S12	Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kendi derslerinde okuma becerilerinin önemini vurgulamalarına gerek yoktur.	103	1,39	5,84	Katılıyorum
S13	Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin asıl amacı okuma becerilerini öğretmek değil, kendi alanları ilgili bilgiyi detaylı bir şekilde öğrencilere kazandırmaktır.	103	2,10	4,62	Katılma eğilimindeyim
S14	Her öğretmen kendi dersinde okuma becerilerini kazandırmak için zaman ayırmalıdır.	103	1,79	5,32	Katılıyorum
S15	Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin öğrencilerin karşılaştıkları metinlerdeki bilgiyi nasıl elde edebileceklerine yönelik materyaller kullanmaları gerekmektedir.	103	1,18	5,96	Katılıyorum
S16	Okuma stratejilerinin Sosyal Bilgiler derslerindeki konuların öğretime dâhil edilmesi başarıyı artırır.	103	1,44	5,62	Katılıyorum
S17	Öğrencilere Sosyal Bilgiler derslerinde karşılaştıkları metinleri nasıl okumaları gerektiği bu alanların öğretmenleri tarafından öğretilmelidir.	103	1,74	5,37	Katılıyorum
S18	Okuma becerilerinin öğretiminin Sosyal Bilgiler derslerine dâhil edilmesi gerekmektedir.	103	1,98	4,66	Katılma eğilimindeyim
S19	Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin öğrencilerin kelime hazinelerinin ve anlamalarının gelişimlerine yardımcı olmaları gerekmektedir.	103	1,46	5,81	Katılıyorum
S20	Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin öğrencilerin okuma düzeylerini değerlendirmeleri gerekmektedir.	103	1,91	4,60	Katılma eğilimindeyim
S21	Sosyal Bilgiler öğretmenleri, okuma becerilerini kendi alanlarının öğretime dâhil etmelidirler.	103	1,86	4,67	Katılma eğilimindeyim

S22 Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kendi derslerinde öğrencilerine okuma becerilerini öğretecek yeterliğe sahip olmaları gerekmektedir.	103	1,44	5,59	Katılıyorum
S23 Öğrencilerin Sosyal Bilgiler derslerindeki metinleri okumada başarılı olabilmeleri için okuma öğretimine ihtiyaçları yoktur.	103	1,17	5,84	Katılıyorum
S24 Öğrencilerin Sosyal Bilgiler derslerindeki konuları öğrenmeleri için iyi birer okuyucu olmalarına gerek yoktur.	103	1,52	5,98	Katılıyorum
S25 Sosyal Bilgiler öğretmenleri kendi derslerinde öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmalıdır.	103	1,72	5,31	Katılıyorum
S26 Sosyal Bilgiler öğretmenleri genel okuma becerilerinin öğretimi yanında kendi alanlarına özgü konuların öğretiminde de kullanacakları okuma becerilerinin farkında olmalıdırlar.	103	1,17	5,85	Katılıyorum
S27 Sosyal Bilgiler öğretmenlerinden derslerinde okuma güçlükleri bulunan öğrencilerin bu problemlerine çözüm üretmeleri beklenemez.	103	2,02	4,50	Katılma eğilimindeyim
S28 Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kendi alanları ile ilgili konuların öğretiminde öğrencilerin okuma becerilerinden nasıl faydalanacağı konusunda model olmalıdırlar.	103	1,27	5,84	Katılıyorum
S29 Sosyal Bilgiler öğretmenleri öğrencilerin ilk kez karşılaştıkları farklı türde metin yapılarına ilişkin öğretim yapmalıdırlar.	103	1,65	5,01	Katılma eğilimindeyim
S30 Okuma becerileri öğretiminin, alan farkı gözetilmeksizin tüm disiplinlerdeki öğrenmelerin odak noktası olması gerekmektedir.	103	1,71	5,53	Katılıyorum
S31 Okuma becerilerinin öğretiminin Sosyal Bilgiler dersinin kazanımlarına etkin bir şekilde dâhil edilmesi gerekmektedir.	103	1,81	4,98	Katılma eğilimindeyim
S32 Okuma becerilerinin öğretimi teknik bir süreç olduğu için Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin bu konularda herhangi bir şey bilmelerine gerek yoktur.	103	1,50	5,55	Katılıyorum
S33 Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin okuma becerilerinin öğretimini kendi konu alanlarının öğretimine dâhil etmesi konuların öğretimini sıkıcı hale getirecektir.	103	1,97	4,47	Katılma eğilimindeyim
S34 Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin okuma etkinliklerinden faydalanmaları, kendi derslerindeki konuların öğretimini daha ilgi çekici hale getirecektir.	103	1,67	5,29	Katılıyorum
S35 Sosyal Bilgiler öğretmenleri ders kitapları dışında farklı okuma materyallerinden de faydalanmalıdırlar.	103	1,23	6,01	Katılıyorum
S36 Sosyal Bilgiler öğretmenleri okuma becerilerinin öğretiminde Sınıf ve Türkçe öğretmenleri ile işbirliği halinde hareket etmelidirler.	103	1,32	5,97	Katılıyorum
Ortalama	103	,96	5,43	Katılıyorum

Tablo 3 incelendiğinde en yüksek aritmetik ortalamaya sahip maddenin “Sosyal bilgiler öğretmenleri öğrencilerin okuma sürecine yönelik ilgilerini artırmak istiyorlarsa kendilerinin de okumaya ilgi duyduklarını göstermelidirler.” (6,14=Kesinlikle katılıyorum) olduğu görülmektedir. En düşük ağırlıklı ortalamaya sahip madde ise “Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin okuma becerilerinin öğretimini kendi konu alanlarının öğretimine dâhil etmesi konuların öğretimini sıkıcı hale getirecektir.” (4,47=Katılma eğilimindeyim) olduğu tespit edilmiştir.

Yine Tablo 3’e göre sosyal bilgiler dersinde okuma becerilerinin etkin kullanımına yönelik sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerinin aritmetik ortalamasının 5,43 olduğu ve buna göre de sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde okuma becerilerinin etkin kullanımına yönelik düşüncelerinin “Katılıyorum” boyutunda olduğu belirlenmiştir.

Sosyal Bilgiler Dersinde Okuma Becerilerinin Etkin Kullanımına Yönelik Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşlerinin Cinsiyete Göre Durumu

Sosyal bilgiler dersinde okuma becerilerinin etkin kullanımına yönelik sosyal bilgiler öğretmenlerinin veri toplama aracına verdikleri cevaplardan aldıkları puanlar normal dağılım göstermediğinden bu cevapların cinsiyete göre değişip değişmediği Mann-Whitney U testi ile hesaplanmış ve sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4

Sosyal Bilgiler Dersinde Okuma Becerilerinin Etkin Kullanımına Yönelik Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşlerinin Cinsiyete Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kadın	31	46,77	7741450	954,00	,244
Erkek	72	54,25	3906,00		

Tablo 4'e göre, sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde okuma becerilerinin etkin kullanımına yönelik görüşlerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($U=954,00$, $p>.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, erkek olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin bayan olan sosyal bilgiler öğretmenlerinden sosyal bilgiler dersinde okuma becerilerinin etkin kullanımına yönelik görüşleri puanlarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bu bulgu, sosyal bilgiler dersinde okuma becerilerinin etkin kullanımına yönelik görüşlerin cinsiyete göre değişmediğini göstermektedir.

Sosyal Bilgiler Dersinde Okuma Becerilerinin Etkin Kullanımına Yönelik Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşlerinin Kıdeme Göre Durumu

Sosyal bilgiler dersinde okuma becerilerinin etkin kullanımına yönelik sosyal bilgiler öğretmenlerinin veri toplama aracına verdikleri cevaplardan aldıkları puanlar normal dağılım göstermediğinden bu cevapların kıdeme göre değişip değişmediği Kruskal-Wallis H testi ile hesaplanmış ve sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 5

Sosyal Bilgiler Dersinde Okuma Becerilerinin Etkin Kullanımına Yönelik Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşlerinin Kıdeme Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Kıdem	n	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	p
1-5 yıl	26	57,27			
6-10 yıl	34	58,00			
11-15 yıl	29	45,84	4	5,706	,222
16-20 yıl	8	43,31			
21 yıl ve üstü	6	36,50			
Toplam	103				

Tablo 5'e göre, sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde okuma becerilerinin etkin kullanımına yönelik görüşlerinin kıdeme göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir [$\chi^2 (4)=5,706$; $p>0.05$]. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, en yüksek ortalamanın 6-10 yıl kıdeme sahip olan sosyal bilgiler öğretmenlerine ait olduğu bunu 1-5 yıl kıdeme sahip sosyal bilgiler öğretmenlerinin izlediği görülmektedir. En düşük sıra ortalaması ise 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip sosyal bilgiler öğretmenlerine aittir. Bu sıra ortalamaları birbiriyle farkı istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bu bulgu, sosyal bilgiler dersinde okuma becerilerinin etkin kullanımına yönelik görüşlerin kıdeme göre değişmediğini göstermektedir.

Sosyal Bilgiler Dersinde Okuma Becerilerinin Etkin Kullanımına Yönelik Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşlerinin Mezun Oldukları Bölüme Göre Durumu

Sosyal bilgiler dersinde okuma becerilerinin etkin kullanımına yönelik sosyal bilgiler öğretmenlerinin veri toplama aracına verdikleri cevaplardan aldıkları puanlar normal dağılım göstermediğinden bu cevapların mezun oldukları bölüme göre değişip değişmediği Kruskal-Wallis H testi ile hesaplanmış ve sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 6

Sosyal Bilgiler Dersinde Okuma Becerilerinin Etkin Kullanımına Yönelik Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşlerinin Mezun Oldukları Bölüme Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Bölüm	n	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	p
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	71	54,18			
Tarih Öğretmenliği	11	37,64			
Coğrafya Öğretmenliği	3	73,33			
Sınıf Öğretmenliği	8	44,75	5	6,865	,231
Coğrafya	2	78,00			
Tarih	8	45,13			
Toplam	103				

Tablo 6'ya göre, sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde okuma becerilerinin etkin kullanımına yönelik görüşlerinin mezun oldukları bölüme göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir [$\chi^2(5)=6,865; p>0.05$]. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, en yüksek ortalamanın coğrafya bölümünden mezun olan sosyal bilgiler öğretmenlerine ait olduğu bunu coğrafya öğretmenliğinden mezun olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin izlediği görülmektedir. En düşük sıra ortalaması ise tarih öğretmenliği bölümünden mezun olan sosyal bilgiler öğretmenlerine aittir. Bu sıra ortalamaları birbiriyle farkı istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bu bulgu, sosyal bilgiler dersinde okuma becerilerinin etkin kullanımına yönelik görüşlerin mezun olunan bölüme göre değişmediğini göstermektedir.

Sosyal Bilgiler Dersinde Okuma Becerilerinin Etkin Kullanımına Yönelik Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşlerinin Mezun Oldukları Fakülteye Göre Durumu

Sosyal bilgiler dersinde okuma becerilerinin etkin kullanımına yönelik sosyal bilgiler öğretmenlerinin veri toplama aracına verdikleri cevaplardan aldıkları puanlar normal dağılım göstermediğinden bu cevapların mezun oldukları fakülteye göre değişip değişmediği Mann-Whitney U testi ile hesaplanmış ve sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 7

Sosyal Bilgiler Dersinde Okuma Becerilerinin Etkin Kullanımına Yönelik Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşlerinin Mezun Oldukları Fakülteye Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Eğitim Fakültesi	93	52,03	4839,00	462,00	,973
Fen-Edebiyat Fakültesi	10	51,70	517		

Tablo 7'ye göre, sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde okuma becerilerinin etkin kullanımına yönelik görüşlerinin mezun oldukları fakülteye göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($U=954,00$, $p>.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, eğitim fakültesi mezunu olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin fen-edebiyat fakültesinden mezun olan sosyal bilgiler öğretmenlerinden sosyal bilgiler dersinde okuma becerilerinin etkin kullanımına yönelik görüşleri puanlarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bu bulgu, sosyal bilgiler dersinde okuma becerilerinin etkin kullanımına yönelik görüşlerin mezun oldukları fakülteye göre değişmediğini göstermektedir.

Sonuç ve Tartışma

Sosyal bilgiler dersinde okuma becerilerinin etkin kullanımına yönelik sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerinin belirlendiği bu çalışmada veri toplama aracı ile elde edilen veriler ışığında ulaşılan sonuçlara aşağıda yer verilmiştir:

1. Sosyal bilgiler dersinde okuma becerilerinin etkin kullanımına yönelik sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerinin aritmetik ortalamasının 5,43 olduğu tespit edilmiş ve buna göre de sosyal bilgiler öğretmenlerinin, sosyal bilgiler dersinde okuma becerilerinin etkin olarak kullanılmasına yönelik düşüncelerinin kesinlikle olmasa da bir alt boyut olan “katılıyorum” şeklinde olduğu görülmektedir. Bu bağlamda sosyal bilgiler öğretmenlerinin, sosyal bilgiler dersinde okuma becerilerinin etkin olarak kullanılması gerektiği düşüncesinde birleştikleri sonucuna ulaşılabilir.

Farklı disiplinlerdeki her bir öğretmenin okuma becerilerinin kazandırılmasında etkin roller üstlenmeleri gerektiği vurgulanmaktadır. Her bir öğretmen okuma becerilerine yönelik bir öğretmen eğitiminden geçmemiş olsa da tüm dersler ve sınıflardaki etkinlikler okuma becerilerinin etkin kullanılmasını (grafik okuma, resim yorumlama vb.) gerektiren çalışmalar

içermektedir. Çoğu eğitim araştırmacısı okuma ve yazma öğretiminin matematik, fen bilimleri ve sosyal bilgiler derslerine dâhil edilmesi gerektiğini önemle vurgulamaktadırlar (Shanan ve Shanan, 2008). Bilindiği üzere okuma ve yazma becerileri tüm öğrenme alanlarında kritik ve önemli roller üstlenmektedir. Ancak öğretmenlerin bu becerilerin farklı disiplinlerde kullanılmasına yönelik inançları da farklılıklar göstermektedir (Arrastia, Jakiel ve Rawls, 2014). Nourie ve Lenski (1998) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin bu becerilerin farklı disiplinlerin öğretiminde kullanılmasına yönelik olumlu tutumları varken Akyol ve Ulusoy (2010) tarafından yapılan çalışmada öğretmenler bu becerileri ve ilişkili stratejileri kendi sınıflarında etkin bir şekilde kullanmaya yönelik olumlu tutumlar belirtmemişlerdir. Genel olarak olumsuz tutumlar ifade eden öğretmenler, bu durumun kendi sınıflarında okuma ve yazma becerilerini etkin bir şekilde kullanabileceklerine yönelik eğitim almadıklarından kaynaklandığı şeklinde belirtmişlerdir (McCoss-Yergian ve Krepps, 2010; Stewart ve O'Brien, 1989). O'Brien ve Stewart (1990) da yaptıkları çalışmada öğretmenlerin okuma ve yazma ile ilişkili stratejileri farklı disiplinlerde kullanmaya yönelik olumsuz tutumlar sergiledikleri sonuçlarına ulaşmışlardır. İfade edildiği gibi bu durum en önemli sebeplerinden biri olarak öğretmenlerin kendi öğretmenlik eğitim süreçlerinde okuma ve yazma becerilerinin farklı öğrenme alanlarında kullanılmasına yönelik bir deneyimlerinin olmaması gösterilebilir.

2. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde okuma becerilerinin etkin kullanımına yönelik görüşleri öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılaşmamaktadır. Bir başka ifade ile hem erkek hem de kadın öğretmenler sosyal bilgiler dersinde okuma becerilerinin etkin kullanımı konusunda hemfikirdirler.

Sıra ortalamaları dikkate alındığında, erkek olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin bayan olan sosyal bilgiler öğretmenlerinden sosyal bilgiler dersinde okuma becerilerinin etkin kullanımına yönelik görüşleri puanlarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Bilindiği üzere öğretmen inançları öğretim süreci ve uygulamalarını etkileyen önemli değişkenlerden biri olarak ifade edilmektedir. Fennema (1990) öğretmenlerin cinsiyetle ilgili inanç ve davranışlarının sürece yönelik kendi tutumlarını etkilediğini ifade etmiştir. Öğretmenlerin cinsiyetleri; kendi inançlarını ve davranışlarını ve de öğrenci inançlarını, davranışlarını ve başarısını etkilemektedir (akt. Li, 1999). Bean (1997) tarafından yapılan çalışmada branş öğretmenlerinin okuma ve yazma beceri ile ilişkili stratejileri sınıflarında kullanmaya yönelik tutum ve inançları değerlendirilmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde kadın öğretmenlerin sürece yönelik daha olumlu tutumlar sergiledikleri anlaşılmıştır. Genel olarak araştırmalarda konu alanı öğretmenlerinin (branş öğretmenleri), inançlarının cinsiyete göre değişip değişmediği incelenmemekle birlikte yapılan araştırmaların çoğunda konu alanı öğretmenlerinin okuma ve yazma becerilerinin kendi sınıf ortamlarında kullanımlarına yönelik olumlu tutumlar sergiledikleri sonuçları ortaya konulmuştur (Alvermann, O'Brien ve Dillon, 1990; Sturtevant ve Linek, 2003).

3. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde okuma becerilerinin etkin kullanımına yönelik görüşleri kıdeme göre değişmemektedir.

Sıra ortalamaları dikkate alındığında, en yüksek ortalamanın 6-10 yıl kıdeme sahip olan sosyal bilgiler öğretmenlerine ait olduğu bunu 1-5 yıl kıdeme sahip sosyal bilgiler öğretmenlerinin izlediği görülmektedir. En düşük sıra ortalaması ise 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip sosyal bilgiler öğretmenlerine aittir. Öğretmenlerin yeni öğretimsel uygulamaları kullanmaya yönelik istekliliği, eğitimsel ilerlemeyi etkileyen anahtar değişkenlerden biri olarak ifade edilmektedir. Çoğu okulun gelişmeye yönelik çabaları, yeni uygulamaların kullanılmasına yönelik girişimleri içermektedir. Literatür incelendiğinde öğretmenlerin yeni öğretimsel süreçleri kullanmaya yönelik istekliliklerini ve inançlarını etkileyen farklı değişkenler ortaya konulmuştur. Bu değişkenler arasında yeni kullanılacak uygulamanın öğretmenin var olan ve sınıfta kullandığı uygulamalarla ne kadar örtüştüğü, ihtiyaç duyulan

çaba ve zaman, öğretmenlerin uygulamanın güçlüğüne yönelik inançları, öğretmenlerin mesleki deneyimi ve sürece yönelik öz yeterlilikleri gösterilmektedir (Deemer, 2004; Ghaith ve Yaghi, 1997).

Yukarıda da belirtildiği üzere öğretmen inançlarını etkileyen değişkenlerden biri olarak da öğretmenlerin mesleki deneyimleri gösterilmektedir. Fang (1996) tarafından da belirtildiği üzere inançları yordayan önemli değişkenler arasında öğretmenlerin sahip olduğu mesleki deneyim önem arz etmektedir. Elde edilen bulgular da 21 yıl ve daha üstü kıdeme sahip öğretmenlerin okuma becerilerini kendi öğretim ortamlarında kullanmaya yönelik daha olumlu yönde görüşler belirttiklerini göstermiştir. Flowerday ve Schraw (2000) tarafından belirtildiği üzere kontrollü öğrenme ortamlarının (öğretmenler ve yapılandırılmış sınıf ortamları) sınıd otonomisi ve öğrenme üzerinde önemli etkileri bulunmaktadır. Kontrollü ortamlarda kişisel otonomi algısının ve içsel motivasyonun azaldığı bunun da öğrenmenin azalmasına ve olumsuz tutumlara sebebiyet verdiği belirtilmektedir. Öğretmenlerin otonomilerini etkileyen noktalardan biri olarak da öğretmenlerin mesleki deneyimleri olduğu ifade edilmektedir. Deneyimli öğretmenlerin kendi sınıflarında daha özgür hareket edebildikleri, karar verme algılarının daha yüksek olduğu ve bunun da daha yüksek düzeyde içsel motivasyonun ortaya çıkmasına katkıda bulunduğu ortaya konulmaktadır. Bu araştırma da deneyimli öğretmenlerin daha olumlu görüşler ifade etmeleri, bu durumdan kaynaklanmış olabilir.

4. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde okuma becerilerinin etkin kullanımına yönelik görüşleri mezun oldukları bölüme göre farklılaşmamaktadır.

Sıra ortalamaları dikkate alındığında, en yüksek ortalamanın coğrafya bölümünden mezun olan sosyal bilgiler öğretmenlerine ait olduğu bunu coğrafya öğretmenliğinden mezun olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin izlediği görülmektedir. En düşük sıra ortalaması ise tarih öğretmenliği bölümünden mezun olan sosyal bilgiler öğretmenlerine aittir.

Böyle bir sonucun ortaya çıkmasında etkili olan durumlardan biri olarak eğitim fakültesinden mezun olmayan öğretmenlerin öğretmenlik eğitiminden gelmediklerinden dolayı kendilerini ortaya koyma çabalarının bir sonucu olduğu gösterilebilir. Bu durumun da kendilerinin daha fazla bu sürece yönelik olumlu yönde görüşler ortaya koymalarını yönlendirdiği düşünülmektedir. Tarafından yapılan çalışmada da alan dışından gelen öğretmenlerin getirdikleri eksikliklerle gidermeye yönelik sürekli bir çaba içerisinde oldukları ve bu bağlamda öğretmen yeterliliklerine yönelik eksikliklerine gidermeye yönelik daha fazla kaygı hissettikleri sonuçlarına ulaşmıştır (Ergüneş, 2001). Yine yapılan bazı araştırmalarda alan dışından gelen öğretmenlerin yetersizliklerinden kaynaklı olarak daha fazla çalışmaya çaba gösterdikleri ve bu durumun da sürece yönelik daha olumlu tutumlar geliştirmelerine yardımcı olduğu yönünde sonuçlara ulaşılmıştır (akt. Oksal ve Sadioğlu, 2008).

5. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde okuma becerilerinin etkin kullanımına yönelik görüşleri mezun oldukları fakülteye göre değişmemektedir.

Sıra ortalamaları dikkate alındığında, eğitim fakültesi mezunu olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin fen-edebiyat fakültesinden mezun olan sosyal bilgiler öğretmenlerinden sosyal bilgiler dersinde okuma becerilerinin etkin kullanımına yönelik görüşleri puanlarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Bir önceki sonuçla karşılaştırıldığında benzer bir değerlendirme bu bulgu içinde gerçekleştirilebilir. Farklı fakültelerden mezun öğretmenlerin (alan dışından gelen öğretmenler) kendi yeterliliklerini artırmaya yönelik daha fazla kaygı taşıdıklarından bu bağlamda daha fazla olumlu yönde görüş belirttikleri düşünülmektedir. Çünkü ülkemizde alan dışından gelen öğretmenlerle yapılmış olan araştırmalar, bu öğretmenlerin kendilerini geliştirme ve sahip oldukları öğretmen yeterliliklerini artırma noktasında daha fazla çaba sergilediklerini göstermiştir (Oral, 2001). Bu çalışmada da dil öğretimiyle ilgili öğretmenlerin

sorumluluğunda gibi görünen okuma becerilerinin kendi sınıflarında kullanılmasına yönelik daha fazla olumlu yönde görüş bildirmelerinin bu şekilde açıklanabileceği varsayılmaktadır.

Öneriler

Sosyal bilgiler dersinde okuma becerilerinin etkin kullanımına yönelik düşünceleri “Katılıyorum” boyutunda ortaya çıkan sosyal bilgiler öğretmenlerine gerçekleştirilecek mesleki gelişim seminerleri ile bu sürece yönelik farkındalıkları ve yeterlilikleri artırılabilir. Bu bağlamda öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına da okuma becerilerinin etkin kullanımına yönelik eğitimler verilebilir ve dahası öğretmen yetiştirme programlarına konu alanı okuma becerilerinin kazandırılmasına yönelik dersler eklenebilir.

Bu çalışmada sadece sosyal bilgiler öğretmenlerine odaklanılmıştır. Sonraki çalışmalarda farklı branşlardan öğretmenler de araştırma sürecine dâhil edilebilir ve onların da okuma becerilerinin kendi sınıflarında kullanılmasına yönelik görüşleri değerlendirilebilir. Bunun yanında eğitim fakültelerindeki öğretmen eğitimcilerinin, bu sürece yönelik görüşleri değerlendirilebilir ve program içeriklerin geliştirilmesi noktasında derinlemesine analizler yapılandırılabilir.

Kaynakça

- Akarsu, B. (2014). Hipotezlerin, değişkenlerin ve örneklemin belirlenmesi. M. Metin (Ed.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (ss. 21-43). Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H. & Ulusoy, M. (2010). Pre-service teachers' use of reading strategies in their own readings and future classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 878-884.

- Alvermann, D. E. (1990). What teachers do when they say they're having discussions of content area reading assignments: A qualitative analysis. *Reading Research Quarterly*, 25(4), 296–322.
- Alvermann, D. E., O'Brien, D. G., & Dillon, D. R. (1990). What teachers do when they say they're having discussions of content area reading assignments: A qualitative analysis. *Reading Research Quarterly*, 25, 296-322.
- Anderson, R., Armbruster, B., & Roe, M. (1990). Improving the education of reading teachers. *Daedalus*, 119, 187-209.
- Arrastia, M., Jakiel, L., & Rawls, E. (2013). Reading across the content-areas course: A case study of two secondary preservice teachers. *Journal of Content-area Reading*, 10(1), 95-119.
- Bean, T. W. (1997). Preservice teachers' selection and use of content area literacy strategies. *The Journal of Educational Research*, 90(3), 154-163.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz Ş., & Demirel F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Biancarosa, G., & Snow, C. E. (2006). *Reading next: A vision for action and research in middle and high school literacy: A report to Carnegie Corporation of New York*. Alliance for Excellent Education.
- Buchmann, M. (1987). Teaching knowledge: The lights that teachers live by. *Oxford Review of Education*, 13(2), 151-164
- Deemer, S. (2004). Classroom goal orientation in high school classrooms: Revealing links between teacher beliefs and classroom environments. *Educational Research*, 46(1), 73-90.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metotlarına giriş "Nitel, nicel ve eleştirel kuram metodolojileri"*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Ergüneş, Y. (2001). *Alanda ve alan dışından atanan sınıf öğretmenlerinin öğretimde bulunması gereken özellikler açısından karşılaştırılması (Balıkesir örneği)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Fang, Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research*, 38(1), 47-65.
- Flowerday, T., & Schraw, G. (2000). Teacher beliefs about instructional choice: A phenomenological study. *Journal of Educational Psychology*, 92(4), 634-645.
- Guthrie, J. T., & Kirsch, I. S. (1984). The emergent perspective on literacy. *Phi Delta Kappan*, 66, 351-355.
- Hall, L. A. (2005). Teachers and content area reading: Attitudes, beliefs, and change. *Teaching and Teacher Education*, 21, 403-414.
- Herber, H. (1970). *Teaching reading in content areas*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Huysman, M. H. (2012). *Beyond bells and whistles: Content area teachers' understanding of and engagement with literacy* (Unpublished Doctoral Dissertation). Georgia State University, Atlanta.
- Jacobs, V. A. (2002). Reading, writing, and understanding. *Educational Leadership*, 60(3), 58- 61.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*. Ankara: Tekisik Web Ofset Tesisleri.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kuş, E. (2003). *Nicel-nitel araştırma teknikleri "Sosyal bilimlerde araştırma teknikleri Nicel mi? Nitel mi?"*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Lewis, C., Leander, K., & Wang, X. (2007). Digital literacies: Adolescent literacy. In B. J. Guzzetti (Ed.), *Literacy for the new millennium: Adolescent literacy*. (pp. 207-222). Westport, CT: Praeger.

- Li, Q. (1999). Teachers' beliefs and gender differences in mathematics: A review. *Educational Research, 41*(1), 63-76.
- Manzo, A., Manzo, U., & Thomas, M. (2005). *Content area literacy: Strategic teaching for strategic learning*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- McCoss-Yergian, T., & Krepps, L. (2010). Do teacher attitudes impact literacy strategy implementation in content area classrooms? *Journal of Instructional Pedagogies, 4*, 1-18.
- MEB (2005a). *4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB (2005b). *6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Moss, B. (2005). Making a case and a place for effective content area literacy instruction in the elementary grades. *The Reading Teacher, 59*, 46-55.
- Nourie, B. L., & Lenski, S. D. (1998). The (in) effectiveness of content area literacy instruction for secondary preservice teachers. *The Clearing House, 71*(6), 372-374.
- O'Brien, D.G., & Stewart, R.A. (1990). Preservice teachers' perspectives on why every teacher is not a teacher of reading: A qualitative analysis. *Journal of Reading Behavior, 22*(2), 101-129.
- Oksal, A. ve Sadioğlu, Ö. (2008). Sınıf öğretmenliğinden mezun olan öğretmenlerle başka alanlardan mezun olan sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma öğretiminde yaşadıkları güçlüklerin karşılaştırılması. *İlköğretim Online, 7*, 71-90.
- Oral, B. (2001). Alan dışından mezun olup sınıf öğretmenliğine atanan öğretmenlerin sınıf öğretmenliğinde durumlarının değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi, 148*, 37-41.
- Pajares, M. (1992). Teachers' beliefs and educational research; Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research, 6*(3), 307-332.
- Perfetti, C. A., Britt, M. A., & Georgi, M. C. (1995). *Text-based learning and reasoning studies in history*. New York and London: Routledge.

- Readence, J. E., Bean, T. W., & Baldwin, R. S. (2004). *Content area literacy: An integrated approach*. Kendall Hunt.
- Riccio, J. F. (2008). *Content area literacy and preservice teacher education: Preparing preservice science teachers to view literacy in service of science teaching* (Order No. 3327086). Available from ProQuest Dissertations & Theses A&I; ProQuest Dissertations & Theses Global. (304625649). Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/304625649?accountid=11835>
- Shanahan, T. & Shanahan, C. (2008). Teaching disciplinary literacy to adolescents: Rethinking content area literacy. *Harvard Educational Review*, 78(1), 40-59.
- Shulman, L. (1987) Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-23.
- Sönmez, V. (2005). *Hayat ve sosyal bilgiler öğretimi ve öğretmen kılavuzu*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. & Alacapınar, F. G. (2013). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stewart, R. A., & O'Brien, D. G. (1989). Resistance to content area reading: A focus on preservice teachers. *Journal of Reading*, 32(5), 396-401.
- Sturtevant, E. G., & Linek, W. M. (2003). The instructional beliefs and decisions of middle and secondary teachers who successfully blend literacy and content. *Literacy Research and Instruction*, 43(1), 74-89.
- Taşdemir, M. (2000). *Eğitimde planlama ve değerlendirme*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Tay, B. (2005). Sosyal bilgiler ders kitaplarında öğrenme stratejileri. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 209-225.
- Ulusoy, M. & Dedeoğlu, H. (2011). Content area reading and writing: Practices and beliefs. *Australian Journal of Teacher Education*, 34, 1-17.

Verma, G.K., & Mallick, K. (1999). *Researching education: Perspectives and techniques*. Philadelphia: Open University Press.

Zarillo, J. J. (2016). *Sosyal bilgiler öğretimi: İlkeler ve uygulamalar*. B. Tay, ve S. B. Demir (Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Extended Summary

Middle school students are constantly faced with the increasing difficulty of different subjects, and these subjects require both teachers and students to use their reading and writing skills in a complex and effective fashion. The importance of these skills is more prominent when it comes to the understanding of higher level concepts and content in courses such as science, mathematics, social studies, and literature. The very same topic can be handled differently in different courses based on the context of its subject. This contextual understanding requires subject field reading and writing skills. Subject field reading and writing skills include general reading-writing skills, subject-centered reading-writing skills, and in-class content reading-writing skills. Social studies is one of the subjects in middle school. Social studies courses primarily use the content of Social Sciences, but also implements Literature and Art related contents when appropriate. Thus, it can be said that social studies courses are verbal-oriented courses. Being a verbal-oriented course indicates the importance of reading comprehension skills in social studies. Therefore, it can be said that social studies teachers' subject field reading skills effect teaching the content of a course and student success. Social studies teachers' beliefs about reading skills regarded as important for teachers to apply these skills.

This study was conducted to determine social studies teachers' opinions on the effective use of reading skills in teaching social studies. The study used a cross-sectional research model with middle school social studies teachers in the Corum District during the 2016-2017 academic year. The study aimed to include all 112 social studies teachers in the Corum District as participants, but this goal was not achieved because some teachers did not want to participate, some were not present when the study was carried out, some were working as principals in schools, and some teachers were removed from the study due to their giving dishonest answers to survey questions. As a result, the study was completed with a total of 103 teachers. The study adapted Yildirim's (2016) "teachers' beliefs in using reading skills in

their teaching fields” survey, and frequency, percentage, arithmetic mean, and standard deviation distributions were calculated in the data analysis. Moreover, the Mann-Whitney U test and the Kruskal-Wallis H test analysis were used to compare multiple variables. Results showed that the arithmetic average of the opinions of social studies teachers related to the effective use of reading skills in social studies courses was 5.43. This score means that social studies teachers’ opinions on the effective usage of reading skills in social studies was at the “Agree” level. The study also found that social studies teachers’ views on the effective use of reading skills do not vary by sex, years of teaching, major, or the school they attended. The study suggests to increase social studies teachers’ subject field reading skills and their beliefs through education. Education should also be offered to prospective teachers in order to increase their subject field reading skills.

Kamu Liderliği Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Rasim TÖSTEN¹, Çiğdem ÇELİK ŞAHİN², Bünyamin HAN³

Geliş Tarihi: 10.04.2018

Kabul Tarihi: 08.06.2018

Araştırma Makalesi

Öz

Bu araştırmanın amacı, Tummers ve Knies (2015) tarafından geliştirilmiş olan Kamu Liderliği Ölçeği'ni (Public Leadership Scale) Türkçeye uyarlamaktır. Kamuda çalışan okul müdürlerinin kamu liderliği özelliklerinden olan hesap verebilirlik, kurallara uyma, politik sadakat ve iletişim ağı yönetimi gibi alanları ölçen bu ölçeğin Türkçe literatürde bulunmaması nedeniyle bu uyarlamanın yapılmasına karar verilmiştir. Ölçeğin uyarlama çalışmaları kapsamında öncelikle, İngilizceden Türkçeye ve tekrar Türkçeden İngilizceye çeviri çalışmaları yapılmıştır. Daha sonra uzman görüşü doğrultusunda ön uygulama formu hazırlanmıştır. Çevirisi yapılan ölçek maddelerinin öğretmenler tarafından anlaşılabilirliğini test etmek üzere bir grup öğretmene uygulandıktan sonra asıl uygulamaya geçilmiştir. 178 öğretmene uygulanan ölçeğin geçerlik çalışmaları kapsamında Doğrulamalı Faktör Analizi sonuçları orijinal yapının Türkçe formda da aynı yapıda karşılık bulunduğunu göstermiştir. Güvenirlik çalışmaları kapsamında yapılan Cronbach Alpha ve madde toplam korelasyon değerlerine ilişkin sonuçlar da beklenen aralıklarda çıkarak ölçeğin güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermiştir. Böylece yapılan geçerlik ve güvenilirlik analizleri sonucunda, ölçeğin Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda görevli okul müdürlerinin "Kamu Liderliği" ile ilgili özelliklerinin belirlenmesinde kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir araç olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Kamu liderliği, ölçek uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik

¹ Siirt Üniversitesi, e-mail: rasimtosten@hotmail.com

² Adana BİLSEM, e-mail: cigdem.cigdem@yahoo.com

³ Dicle Üniversitesi, e-mail: bunyaminhan@gmail.com

Adaptation of the “Public Leadership Scale” into Turkish: Validity and Reliability Studies

Submitted by 10.04.2018

Accepted by 08.06.2018

Research Paper

Abstract

The aim of this research is to adapt the Public Leadership Scale developed by Tummers and Knies (2015) to Turkish language. The scale, which measures the areas of public leadership such as accountability, rule following, political loyalty and network governance was decided to make adaptation because it is not included in the Turkish literature. As part of the adaptation process of the scale, first, translation studies were carried out from English to Turkish and vice versa. Preliminary application form has been prepared in accordance with the expert opinion by comparing the existing translations in the literature. The forms were applied to a group of teachers to test their comprehension and then the actual practice was started. Within the scope of the validity studies confirmatory factor analysis was conducted on 178 teachers. The results showed that the Turkish form confirmed the original structure. The results of the reliability studies, Cronbach Alpha and item total correlation values, were also within the expected values, indicating that the scale is a reliable measurement tool. As a result of the validity and reliability analyzes, it was determined that the scale is a valid and reliable for Turkish context.

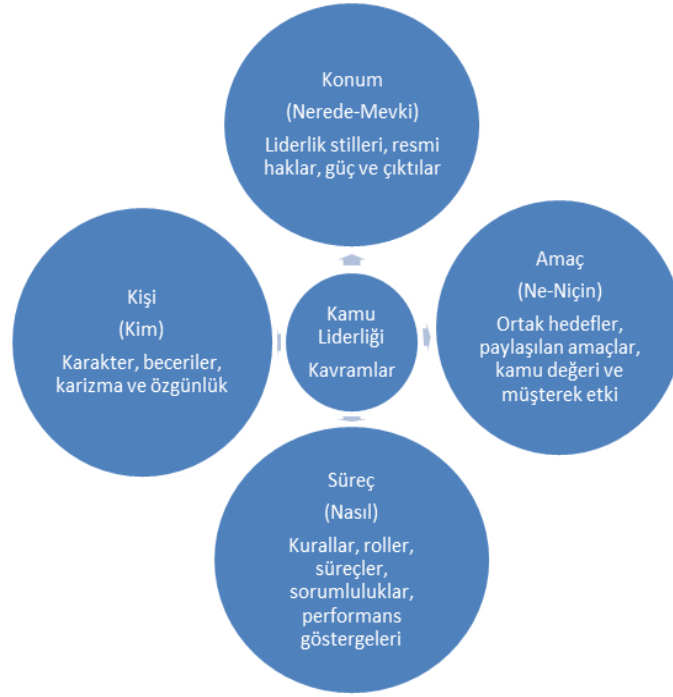
Keywords: Public leadership, scale adaptation, validity and reliability

Giriş

Günümüzde değişen öğretmen, öğrenci yeterlikleri ve kurumsal ihtiyaçlar doğrultusunda eğitim yöneticilerinin de nitelikleri bir değişim ihtiyacı içerisindedir. Özellikle kamu kurumlarında görev yapan yöneticilerin, yönetim becerilerinin yanı sıra liderlik becerileri yenilik süreci yaşamaktadır. Bu açıdan bakıldığında toplumun yenilik, modernleşme ve kalkınma boyutlarında kamu kurumu yöneticilerinin kamu liderliği becerilerinin incelenmesi gerekli görülmektedir.

Yeni kamu yönetiminde, yaklaşımında otoriter yönetimden karar verme ve politika oluşturmanın katılımcı bir yaklaşımla gerçekleştirildiği bir yapıya dönüştüğü görülmektedir. Uygulamada daha fazla şeffaflık, etkililik ve kalite yeni kamu yönetiminin temel ilkelerini oluşturmaktadır. Yeni kamu yönetimi yaklaşımı, vatandaşın sorunlarına çözüm getirme üzerine odaklanmıştır (Pollit ve Bouchaert, 2004; Cordella, 2007). Kamu liderliği genel liderlik teorilerinin kapsamından farklı olarak, kamu sektörünün liderlik ve kurumsal verimliliği etkileyebileceğinden, daha özel beceriler gerektiren bir süreçtir (Van Slyke ve Alexander, 2006; Van Wart, 2003). Bunun için kamu liderliğinin kamu yararı ve kamusal değer oluşturma amacından dolayı diğer liderlik araştırmalarından ayrı tutulması gerekmektedir. (Getha-Taylor ve diğ., 2011).

Kamu liderliğinin kavramsallaştırıldığı kaynaklar, anahtar kelimelerle bu liderliği özetlemektedir. Aşağıda verilen şekilde, kamu liderliği ifade edilmektedir.



Şekil 1. Public leadership for Europe: Towards a common competence frame (Hopman, N., 2004).

Grint (2010)'den esinlenerek yapılan liderlik analizinde liderliği anlamının ilk yolu kişiye lider olarak bakmaktır (Kim). Karizma ve özgünlük odaklıdır. İkinci kavram resmi konuma (nerede) bakarak liderliği anlamaktır. Liderlik denetime eşittir. Weber'in kavramı ile açıklamak gerekirse, liderlik yasal, mantıksal ve fonksiyonel otorite düşüncelerinin bileşkesidir. Üçüncü kavram (Süreç), roller kavramlar, süreçler ve resmi sorumluluklara odaklanır. Lider, bu bakış açısıyla bir yönetmen olarak düşünülebilir. Dördüncü kavram olarak arzulanan etki ve liderliğin amacı, liderin yorumcu olarak düşünüldüğü ve arzulanan etkisi olarak tanımlanır. Örneğin; ortak amaçlar için liderlik gibi (Crosby ve John, 2005). Bu amaç, yönlendirme ve rehberlik sağlar.

Yeni kamu yönetimi yaklaşımı, liderliğe de farklı bir boyut katmıştır. Bu yaklaşım yeni kamu liderliği olarak tanımlanmaktadır. Yeni kamu liderliği yaklaşımı, kamu hizmetlerinin yönetiminde paylaşımcı bir vizyon oluşturmaktadır. Daha sürdürülebilir sosyal, ekonomik ve çevresel bir yapı oluşturabilmek için değişimi destekleyecek kamu değerlerini

geliştirmektedir (Brookes, 2011). Demirbaş ve Öktem (2013) Maxwell'in (1999) liderlik koşullarını kamu yönetimine uyarlamıştır. Buna göre kamu yönetiminde liderlik özelliklerinin bazıları şu şekilde sıralanabilir:

- Kamu yönetiminde lider büyük düşünmelidir.
- Kamu yönetiminde lider takım üyelerini etkilemelidir.
- Kamu yönetiminde lider süreci iyi yönetmelidir.
- Atılacak adımları kamu yönetiminde lider önceden plânlamalıdır.
- Kamu yönetiminde lider sözünü dinletmelidir.
- Kamu yönetiminde lider güvenilir olmak zorundadır.
- Kamu yönetiminde lider takım üyeleri üzerinde saygınlık uyandırmalıdır.
- Kamu yönetiminde lider güçlü sezgilere sahip olmalıdır.
- Kamu yönetiminde lider takımının çekim merkezidir.
- Kamu yönetiminde lider gereksinim duyulduğunu hisseder ve yardım eder. Kalbini kullanır.
- Kamu yönetiminde lider takım üyelerinin gücünden güç alır. Gücünü artırır.
- Kamu yönetiminde lider yetki vererek takım üyelerine güvendiğini gösterir, onlar rakip değil ortaklardır. Yüksek derecede güvenmelidir.
- Kamu yönetiminde lider ne yapıp eder takımıyla birlikte görevleri başarılı bir şekilde yerine getirir.
- Kritik durumlarda verilecek iyi bir karar başarıyı getirir. Kamu yönetiminde lider ne yaparsa başarı gelecek, ne yapmaz ise başarıyı etkilemeyecek bilir.
- Kamu yönetiminde lider koşullara göre personelini kendine tercih edebilmelidir.
- Zaman yönetimi konusunda kamu lideri uzman olmalıdır.
- Kamu yönetiminde liderler yerlerini doldurabilecek liderleri yaratabilmelidir.

Geniş anlamda kurumlardaki liderlikle ilgili iki zıt görüş bulunmaktadır. Birincisi, lider, özel etkinlikleri analiz ederek performansın ifade edilmesi ve çıktılarla bağlantı kurulması girişimidir. İkinci görüş ise çalışanlara sunulan destek ve ilişki odaklı liderlik üzerindedir (Tummers ve Knies, 2015). Kamu liderlik becerisi, toplumun anlamlı hedefler için bir araya gelmelerini sağlayarak, kurum ve kuruluşların bürokratik kıtlık, politik çekişme ve iktidar kavgalarından kaynaklanan bir verimsizliğe düşmesini de engelleyebilmektedir. Bu noktada örgütlerin, kurumların ya da sunulan hizmetlerin etkin yönetimi için uzman ve yetkin yönetim modellerine ve buna uyan yöneticilere ihtiyaç olduğu açıktır. İnsanların yaşam kalitesi ve çevrenin korunması, belirtilen bu unsurların olabilecek en etkin yöntemlerle yönetilmesini ve buna uygun profesyonel yöneticilerin yetiştirilmesini zorunlu kılmaktadır (Çelik ve Özkan, 2012).

Etkili liderlik bireysel kariyer gelişimini yönlendirebilir ve kurumsal performansı artırabilir. Genel olarak liderlik bireysel ve kurumsal ilgilere odaklanmıştır. Fakat kamu liderliği ve onun geniş kapsamı sadece kamu kurumlarını değil kurumsal sınırları da etkiler. Sonuç olarak, kamu liderliği, birey, kurum ve toplum liderliği kapsayan bir mekanizmadır. Böylece kamu liderliği bir taraftan kurumsal fonksiyonları kolaylaştırır ve hedeflere ulaşmak için farklı ilgileri uyumlu hale getirir. Diğer taraftan da kamu değerleri yaratmak ve problemleri çözmek için toplumsal ihtiyaçlara hizmet eder (Fu, 2012).

İktisadi Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) iyi yönetim bağlamında kamu liderliğine ayrı bir önem vermektedir. Bir ulusun öncelikli değerleri arasında kurumsallaşması, paylaşılan gücü, denge ve kontrolleri ile saydamlığı ve hesap verebilirliği bulunmaktadır (OECD, 2001). Kamu liderleri iyi yönetim prensiplerini, değerlerle birlikte uygulama sorumluluğuna sahiptir. Böylece, iyi yönetim ancak kamu liderlerinin icraatları ile başarılabilir. Sonuç olarak liderlik topluma hizmet değerlerini oluşmasını, etkili insan

kaynaklarının yönetimini, kurumsal performansın yükselmesini sağlayan önemli bir parçasıdır (Çetin, 2012).

Hızlı bir etkileşim ve iletişim durumundaki dünyamızda kamu liderliği sadece kamu kurumlarının idare edilmesinden fazla bir anlam taşımaktadır. Kurumsal sınırları aşan sorunlar, toplum ve kurumların birlikte yapacağı düzenlemelerle ancak başarılı bir şekilde aşılabilir (Broussine ve Callahan, 2016).

Birçok ülkede kamu liderliği eğitimlerine yatırımların mevcut olduğuna dair kanıtlar vardır (Fairholm, 2004; OECD, 2001). Bütünsel olarak bakıldığında liderlik, çalışanların yüksek doyuma ulaştığı, kurumsal performansı iyileştirdiği yönetsel kapasitenin artırıldığı çok önemli bir süreç olarak düşünülür. Kamu kurumlarında geleneksel bürokratik yönetimden profesyonel kamu liderliğine doğru bir değişim vardır (John, 2001). Kamu liderliğini adapte ederken (Leinonen ve Juntunen, 2007);

- Kamu liderleri farklı grupların, karmaşık ve belirsiz ilgi ve beklentileri ile başa çıkabilir,
- Kamu sektörünün imajı, rekabetçi çalışanlar ile yükseltilebilir,
- Kamu çalışanları arasındaki mesleki doyum ve refah güçlendirilebilir,
- Harici çevreye ve kurumsal değişime uyum sağlanabilir.

Kamu liderliğinde kurumsal odağın etkisini değerlendirmenin en güncel yöntemi kurumsal performansın hangi liderlik stili ile iyileştirilebileceğini incelemektir (Bass ve Riggio, 2006). Kamu liderliği, yönetimin merkezindeki karmaşık ve iddialı politik çevrede meydana gelir. Liderler hiyerarşinin ve gücün farklı seviyelerini hesaba katmalıdır. Buna ek olarak resmi otorite ve hiyerarşiyi aşan sosyal problemleri politik resmi ve kurumsal sınırların ötesine geçen liderlik anlayışı gerekmektedir (Broussine ve Callahan, 2016).

Kamu liderliği, kişisel etki yapabilme, amaçlı olma, hedefe odaklanma, stratejik düşünme, insanlardan en iyi şekilde yararlanma, öğrenme ve kendini geliştirme gibi davranışları destekleyen yeterlilikler bütünü ile ilişkilidir (Bolden, 2005).

Kamu liderleri kurumsal sınırların ötesinde farklı sektörlerle işbirliği yapmalıdır. Kamu liderliği, sosyal etkileşim gerektirir. Böylece, kurum içi ve kurumlar arası dayanışmayı ve güç birliğini teşvik eder. Kamu liderliği, idari görevleri ve süreçleri politik hesap verebilir yönetim sistemlerine entegre edebilmelidir. (Moynihan ve Ingraham, 2004). Kamu liderliği, kamu liderlerine, kamu değerlerinin başarısız olduğu durumlara değinme, hükümete ait icraatları yönlendirmek ve sosyal beklentileri karşılamak için bir vizyon sunma olanağı vermelidir. Sonuç olarak, kamu liderliği milyonlarca insanı etkiler (Fu, 2012). Kamu liderliği ile özel sektör liderliği arasındaki davranışsal farklılıkları inceleyen çalışmalar da mevcuttur (Hamlin ve diğ., 2010; Lindorff, 2009; Mujtaba ve diğ., 2009). En temel ortak bulgu, hem kamu, hem de özel sektör liderleri sezgileri ile kararlar vermektedirler, ancak, özel sektör liderleri güç kaynaklı motivasyon sağlarken, kamu liderleri başarılı olma duygusuyla motive olurlar (Andersen, 2010).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Tummers ve Knies (2015) tarafından geliştirilmiş olan Kamu Liderliği Ölçeği'nin (Public Leadership Scale) Türkiye koşullarında geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yapmaktır. Ölçeğin Türkçeye adaptasyonun yapılması, Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapmakta olan okul müdürlerinin kamu liderliğine ilişkin özelliklerinin belirlenmesi adına bir kazanım olarak görülmektedir.

Yöntem

Araştırma, bir ölçek uyarlama çalışması olup, mevcut durumu sorgulayan betimsel bir araştırmadır. Tummers ve Knies (2015) tarafından geliştirilmiş olan Kamu Liderliği Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması işlemlerini içermektedir.

İşlemler

Uyarlaması yapılan ölçek "<http://onlinelibrary.wiley.com>" internet adresinden ilgili makalenin orijinal formuna ulaşılarak elde edilmiştir ve araştırma izni ölçeği geliştiren yazarlardan alınmıştır. Ölçek ilk olarak, İngilizceyi iyi düzeyde bilen (İngilizce lisans mezunu) yabancı diller eğitimi bölümünde uzman 2 akademisyen tarafından İngilizceden Türkçeye çevrilmiştir. Daha sonra geri çeviri yapılarak karşılaştırma yapılmış ve ifadelerin büyük oranda eşleştiği görülmüştür. Bazı kavramların Türkçeleştirilmesi ve daha kolay anlaşılması için Lisanslı Türk Dili ve Edebiyatı olan bir eğitim bilimleri alan uzmanından destek alınarak dil eşdeğerliği sağlanmaya çalışılmıştır.

Ölçek çalışmalarında sadece araştırmayı yapan araştırmacıların değerlendirmeleri yeterli ve tam objektif olmayabilir. Kapsam geçerliliğini sağlamak adına bu tür çalışmalarda uzman görüşünden yararlanmak gerekir (Tavşancıl, 2010). Bu nedenle ölçek taslağı için eğitim bilimleri alanında uzman 5 kişiden görüş alınmış ve alınan dönütler doğrultusunda bazı ifadelerde değişiklik ve düzeltmeler yapılmıştır. Bu çalışmalar sonucunda ölçeğe son taslak hali verilerek 12 kişilik bir öğretmen grubuna maddelerin anlaşılabilirliği anlamında bir pilot uygulama yapılmıştır. Ölçeğin maddelerinin anlaşılır olduğu yönünde olumlu dönütler alınmıştır. Daha sonra ölçek öğretmenlere uygulanarak uygulamadan elde edilen veriler üzerinden ölçeğin yapı geçerliğine, iç tutarlık güvenilirliğine ve madde analizine yönelik

istatistiksel hesaplamalar yapılmıştır. Yapı geçerliliği kapsamında ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi de yapılarak ölçeğe ilişkin uyarlama çalışması tamamlanmıştır.

Çalışma Grubu

Hazırlanan ölçek formu, Diyarbakır il merkezinde görev yapmakta olan öğretmenlerden rastgele (random) seçilen toplam 178 öğretmene uygulanmıştır.

Ölçek çalışmalarında alınacak örneklemdaki katılımcı sayısı ile ilgili farklı görüşler söz konusudur. Bu konuda Comrey ve Lee (1992) faktör analizi için örneklem büyüklüğü olarak; 50'nin çok zayıf, 100'ün zayıf, 200'ün orta, 300'ün iyi 500'ün çok iyi ve 1000'in mükemmel olduğunu; Kline (1994) örneklem sayısının madde sayısının 10 katı olmasını, güvenilir faktörler çıkarmak için mutlak bir ölçüt olarak 200 kişilik örneklemin genelde yeterli olduğunu belirtmektedir. Kim-Yin (2004) ise, faktör yükleri ile örneklem sayısı arasında bir ilişki olduğunu ve buna göre bir maddenin ölçekte kalabilmesi için faktör yükü .30 olan bir madde için en az 350; .40 için en az 200; .50 için en az 120; .60 için en az 85; .70 için en az 60 kişilik bir örneklem miktarının gerekli olduğunu ileri sürmektedirler (Akt. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). Dolayısıyla araştırmada esas alınan 178 kişilik örneklem sayısı, yukarıda ifade edilen ölçütleri karşılamak adına yeterli olarak değerlendirilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde ölçeğin uyarlama çalışmasına yönelik yapılan istatistiksel analizlerden elde edilen bulgular yer almaktadır.

Ölçeğin Orijinal Formu

Kamu Liderliği Ölçeği (Public Leadership Scale) orijinal olarak İngilizce olarak geliştirilmiştir. Ölçek 21 madde ve 4 boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin birinci boyutu olan *Hesapverebilir Liderlik* (accountability leadership) boyutu 6 maddeden (1,2,3,4,5,6) oluşmaktadır. İkinci boyut olan *Kuralları Uygulama Liderliği* (rule-following leadership) boyutu 4 maddeden (7,8,9,10); üçüncü boyut olan *Politik Sadakat Liderliği* (political loyalty leadership) boyutu 5 maddeden (11,12,13,14,15) ve dördüncü boyut olan *İletişim Ağı Yönetimi Liderliği* (network governance leadership) boyutu ise 6 maddeden (16,17,18,19,20,21) oluşmaktadır. Ölçeğin orijinal dildeki geçerlik ve güvenirlik çalışmaları ölçeği geliştiren Tummers ve Knies (2015) tarafından yapılmıştır. Buna göre ölçeğin boyutlarının Cronbach's alpha katsayıları sırasıyla .934, .821, .889, .956 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizlerinden elde edilen değerler de kabul edilebilir değerler içinde bulunduğundan ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu ortaya konulmuştur.

Uyarlama Süreci

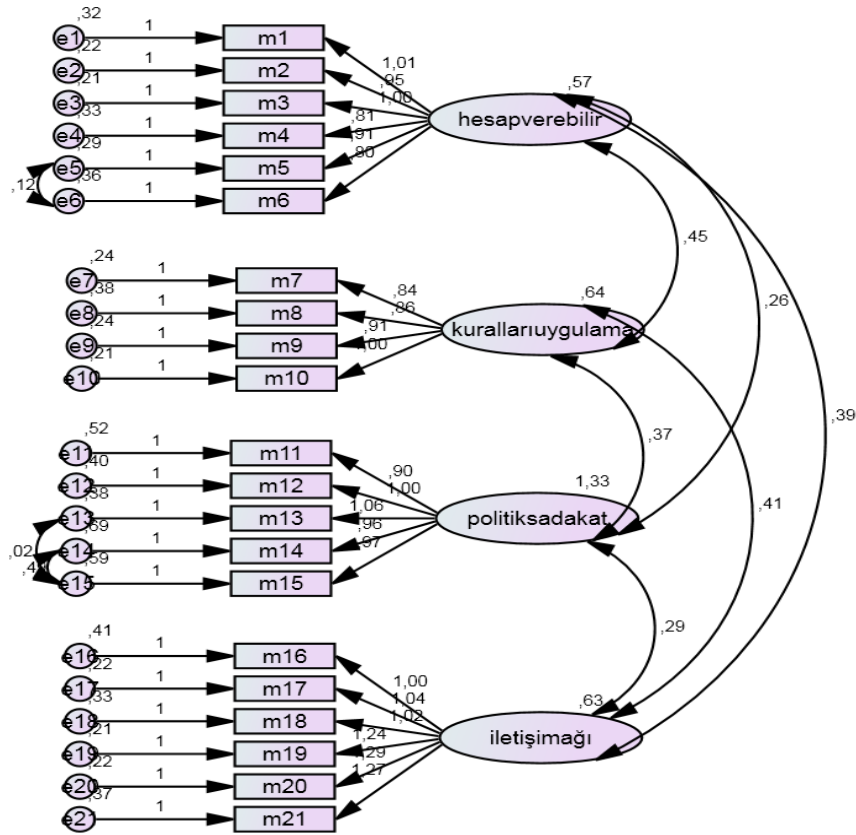
Türkçe diline ve kültürüne uyarlaması yapılması amaçlanan ölçeğin yapı geçerliği orijinal formunda belirlenmiş olduğundan bu çalışmada ölçeğin yapısının doğrulanıp doğrulanmadığını ortaya koymak için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır.

Ölçeğe ilişkin DFA analizleri AMOS programı kullanılarak yapılmıştır. Analiz sonucunda uyum indeksleri kabul edilebilir sınırlar içinde olmakla birlikte bazı maddelere ilişkin modifikasyon önerilerinin yapılması durumunda modelin daha iyi uyum vereceği düşünüldüğünden modifikasyon indekslerine göre düzeltme yapma yoluna gidilmiştir.

Modifikasyon yapmakta temel hedef önerilen ilişkilerin kurulmasıyla ki-kare değerinin düşürülmesidir ki böylelikle ölçek modelinin daha iyi uyum göstermesi sağlanır.

Modifikasyon yapmak için süreçte dikkat edilmesi gereken önemli birtakım noktalar vardır. Öncelikle modifikasyonda aralarında ortak bir değişken varyansının olduğundan birbirine bağlanması önerilen maddelerin kuramsal olarak açıklanabilmesi gerekmektedir. Bundan dolayı sadece aynı boyuttaki modifikasyon önerileri dikkate alınmalı ve modifikasyon yapılacak maddelerin kuramsal olarak birbiriyle ilişkili olduğuna dikkat edilmelidir. Bunun yanında modifikasyonlar ki-kare değerinde en fazla iyileştirme yapacak modifikasyon önerisinden başlayarak sırayla yapılmalı ve her modifikasyondan sonra model yeniden test edilmelidir (Çelik ve Yılmaz, 2013, 120-122; Meydan ve Şeşen, 2011, 38-40). Modifikasyon indeksleri üçüncü boyuttaki 13. ve 15. maddelerin birbirine bağlanarak ki-kare değerinde ,36 bir düşüş sağlanacağını göstermektedir. 13. madde olan *“benim yöneticim fazladan sorumluluk alma anlamına gelse bile, beni ve meslektaşlarımı politik kararları uygulama konusunda teşvik eder”* ve 15. madde olan *“benim yöneticim beni ve meslektaşlarımı, olumsuzluklar görülse bile, politik kararları destekleme konusunda cesaretlendirir”* maddelerinin politik kararları destekleme noktasında ortak bir değişkeni ölçtüğü görülmektedir. Modifikasyon önerilerinde bir sonraki en yüksek değere sahip maddeler birinci boyuttaki 5. ve 6. maddelerdir. Bu maddelerin birbirine bağlanması ki-kare değerinde ,33 bir düşüş sağlanacağını göstermektedir. 5. madde olan *“Benim yöneticim kurumsal çalışmalarımızı açık ve dürüst bir şekilde paylaştığımızı garanti altına almak için çaba gösterir”* ve 6. madde olan *“benim yöneticim okuldaki belli kararları niçin aldığımızı paydaşlara (öğretmen, öğrenci, veli vs.) açıklamamız konusunda bizi cesaretlendirir”* maddelerinin kurumsal çalışmaların paydaşlara paylaşılması noktasında verdiği güveni ifade eden ortak bir değişkeni ölçtüğü görülmektedir. Son modifikasyon ise birinci boyuttaki 15. ve 15. maddeler arasında yapılarak bağlanması ki-kare değerinde ,29 bir düşüş sağlanmıştır. 14.

madde olan “benim yöneticim beni ve meslektaşlarımı, eksiklikler görülse bile, politik seçimleri savunma konusunda teşvik eder” ve 15. madde olan “benim yöneticim beni ve meslektaşlarımı, olumsuzluklar görülse bile, politik kararları destekleme konusunda cesaretlendirir” maddelerinin politik kararları destekleme noktasında ortak bir değişkeni ölçtüğü görülmektedir. Buna göre birinci boyutta 2 ve üçüncü boyutta bir olmak üzere toplam 3 modifikasyon yapılarak modelin daha iyi bir uyum vermesi sağlanmıştır. Şekil 2’de ölçüğe ilişkin DFA modeli ve modifikasyonlar görülmektedir.



Şekil 2. DFA modeli ve modifikasyonlar

Kamu Liderliği Ölçeği'nin DFA'sı için alanyazında ölçüt olarak kabul edilen uyum indekslerinden; Ki-Kare Uyum Testi (Chi-Square Goodness), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index, CFI), Normleştirilmiş Uyum İndeksi (Normed Fit Index, NFI), Fazlalık Uyum İndeksi (Incremental Fit Index, IFI), İlişkili Uyum İndeksi (Relative Fit Index, RFI) ve Yaklaşık Hataların Ortalama Kare Kökü (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA) ve (Root Mean Square Residual, RMR) uyum indeksleri incelenmiştir. Tablo 1'de Bentler ve Bonett, (1980), Hooper, Coughlan ve Mullen, (2008) tarafından belirlenen uyum indekslerine ilişkin ölçütler ve bu ölçeğe ilişkin DFA'dan elde edilen değerler verilmiştir.

Tablo 1

Uyum İndeksleri ve Ölçeğe İlişkin DFA Değerleri

Uyum Ölçüleri	İyi Uyum Değerleri	Kabul Edilebilir Uy. Değ.	Ölçeğe İlişkin Uyum Değerleri
χ^2/df	$00 < \chi^2/df < 2$	$2 < \chi^2/df < 3$	2,13
RMSEA	$0.00 < RMSEA < 0.05$	$0.05 < RMSEA < 0.08$,080
CFI	$0.95 < CFI < 1.00$	$0.90 < CFI < 0.95$,93
NFI	$0.95 < NFI < 1.00$	$0.90 < NFI < 0.95$,88
IFI	$0.95 < IFI < 1.00$	$0.90 < IFI < 0.95$,93
RFI	$0.95 < GFI < 1.00$	$0.90 < GFI < 0.95$,86
SRMR	$0.00 < SRMR < 0.05$	$0.05 < SRMR < 0.08$,065

Tablo 1'de alan yazında ölçüt olarak kabul edilen bazı uyum indekslerine ilişkin “iyi uyum değerleri”, “kabul edilebilir uyum değerleri” ve “bu ölçeğe ilişkin elde edilen uyum değerleri” görülmektedir. Uyum indekslerinin kabul edilebilir aralıkları için alanyazında birbirine yakın çeşitli kriterler ileri sürülmektedir. Ki-Kare (Chi-Square)/serbestlik derecesi oranının (df) 3'ün altında olması kabul edilebilir değerdir (Sümer, 2000; Şimşek, 2007). RMSEA için ise 0.080 kabul edilebilir uyum değeri olarak kabul edilmiştir (Byrne ve Cambell, 1999; Steiger, 2007). Ölçeğe ilişkin değerler ele alındığında, χ^2/df , CFI, IFI ve

RMSEA ve SRMR değerlerinin kabul edilebilir sınırlar içinde NFI ve RFI değerinin ise kabul edilebilir değerlere oldukça yakın olduğu görülmektedir. Bu durumda ölçeğin DFA sonucunun modeli doğruladığı söylenebilir.

Tablo 2

Standart Regresyon Ağırlıkları

Madde	Boyut	Faktör Yüğü
Madde1	Hesap verebilir Liderlik	.803
Madde2	Hesap verebilir Liderlik	.837
Madde3	Hesap verebilir Liderlik	.854
Madde4	Hesap verebilir Liderlik	.727
Madde5	Hesap verebilir Liderlik	.787
Madde6	Hesap verebilir Liderlik	.712
Madde7	Kuralları Uygulama Liderliği	.806
Madde8	Kuralları Uygulama Liderliği	.746
Madde9	Kuralları Uygulama Liderliği	.833
Madde10	Kuralları Uygulama Liderliği	.868
Madde11	Politik Sadakat Liderliği	.823
Madde12	Politik Sadakat Liderliği	.877
Madde13	Politik Sadakat Liderliği	.893
Madde14	Politik Sadakat Liderliği	.801
Madde15	Politik Sadakat Liderliği	.823
Madde16	İletişim Ağı Yönetimi Liderliği	.778
Madde17	İletişim Ağı Yönetimi Liderliği	.869
Madde18	İletişim Ağı Yönetimi Liderliği	.812
Madde19	İletişim Ağı Yönetimi Liderliği	.907
Madde20	İletişim Ağı Yönetimi Liderliği	.910
Madde21	İletişim Ağı Yönetimi Liderliği	.857

DFA 'da standardize edilmiş yapısal katsayılar faktör yükü olarak yorumlanır.

Tablo 2’de görüldüğü DFA analizinde elde edilen maddelerin standart regresyon değerleri .70 in üzerinde olduğundan hiçbir maddelerin ölçekten çıkarılmasına gerek duyulmamıştır.

Güvenirlilik Çalışması

Ölçeğin güvenirliliğine ilişkin Cronbach Alpha değerlerine bakılmıştır. Boyut bazında ve ölçek toplamında ölçeğin güvenilir olduğuna ilişkin elde edilen değerler Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3

Ölçeğin Güvenirliliğine İlişkin Cronbach Alpha Değerleri

Boyutlar	Cronbach Alpha
Hesap Verebilir Liderlik	.91
Kuralları Uygulama Liderliği	.89
Politik Sadakat Liderliği	.93
İletişim Ağı Yönetimi Liderliği	.94
Toplam	.93

Cronbach-Alpha değerlerine bakıldığında; birinci boyutta .91, ikinci boyutta .89, üçüncü boyutta .93 dördüncü boyutta .94 ve ölçek toplamında ise .93 olduğu görülmektedir. Güvenirlilik için .70 ve üzerinin kabul edildiği (Nunnaly ve Bernstein, 1994; Pallant, 2005; Büyüköztürk, 2011; Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012) göz önüne alındığında ölçeğin güvenirliliğine ilişkin elde edilen değerlerin yeterli olduğu söylenebilir.

Sonuç ve Tartışma

Kamu liderliği ölçeği, eğitim örgütlerindeki okul yöneticilerinin kamu kültürüne uygun liderlik özelliklerini ölçmek amacıyla kullanılacak ölçeklerden biridir. Bu

araştırmada Tummers ve Knies (2015) tarafından geliştirilen “Kamu Liderliği Ölçeği”nin Türkçeye uyarlama çalışması yapılmıştır. Bu araştırmanın temel hareket noktası, eğitim kurumlarında ölçeğe ilişkin geçerli ve güvenilir bir Türkçe uyarlamaya rastlanılmamasıdır. Ayrıca Türkiye’de devlet memurlarının bürokratik kararların uygulanmasına ilişkin süreci desteklemesi, kurumsal kültürün alışmasında şeffaf ve hesap verebilir olması, bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanabilmesi gibi birçok alanda öncü olması gibi önemli konular tartışılmaktadır. Dolayısıyla kamu kurum ve kuruluşlarında çalışan özellikle eğitim kurumlarındaki yöneticileri ilgilendiren kamu liderliği konusuna ihtiyaç duyulmaktadır. Bu gerekçelerle kamu liderliğini ölçecek bir ölçek yabancı literatürde bulunmuş ve ölçeğin geçerlik güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Öncelikle ölçeğin İngilizceden Türkçeye ve Türkçeden İngilizceye çeviri çalışmaları yapılmıştır. Literatürdeki mevcut çevirilerle karşılaştırılıp uzman görüşü doğrultusunda ön uygulama formu hazırlanmıştır. Daha sonra öğretmenler tarafından anlaşılabilirliğini test etmek üzere 12 kişilik bir grup öğretmene uygulandıktan sonra asıl uygulamaya geçilmiştir. 178 öğretmene uygulanan ölçeğin geçerlik güvenilirlik çalışmaları kapsamında yapılan Chronbach-Alpha ve madde toplam korelasyon değerlerine ilişkin sonuçlar ve DFA’dan elde edilen değerler beklenen değerler içerisinde olduğundan ölçeğin güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermiştir.

Yapılan geçerlik ve güvenilirlik analizleri sonucunda, ölçeğin Türkiye’de öğretmenlerin “Okul Yöneticilerinin Kamu Liderliği” ile ilgili algılarının belirlenmesinde kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir araç olduğu tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin kamu liderliği davranışlarını ne derece sergilediklerinin, yetkililerin eğitime dair yapacakları yasal düzenlemelerde okul yöneticilerinin öğretmenleri ne derece hazırladığının araştırılmasında uyarlanan bu ölçeğin kullanılması önerilir.

Kaynakça

- Andersen J. A (2010). Public versus private managers: How public and private managers differ in leadership behavior. *Public Administration Review*, 70(1), 131–141.
- Bass, B. M., ve Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership*. Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Associates.
- Bentler, P. M. Ve Bonett, D. G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88(3), 588-606.
- Bolden, R. (2005). *What is leadership development: Purpose and practice?* Exeter: University of Exeter, Centre for Leadership Studies.
- Brookes, S. (2011). Crisis Confidence and Collectivity: Responding to the New Public Leadership Challenge. *Leadership*, 72(2), 175-194
- Broussine, M. Callahan, R.F. (2016). Public leadership. https://www.researchgate.net/profile/Richard_Callahan/publication/283505608_Public_Leadership/links/563bdc2d08ae34e98c47d540/Public-Leadership.pdf (07.04.2018)
- Büyüköztürk. Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Byrne, B. M. Ve Campbell, T. L. (1999). Cross-cultural comparisons and the presumption of equivalent measurement and theoretical structure: a look beneath the surface. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 30, 555-574.
- Can, A. (2014). *SPSS ile Bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Comrey, A.L., & Lee, H.B. (1992). *A First course in factor analysis* (Second Ed.). Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Hillsdale, New Jersey.
- Cordella, A. (2007), “E-Government: Towards the E-Bureaucratic Form?”, *Journal of Information Technology*, 22, 265-274.

- Costello, A.B. & Osborne, J.W. (2005). Best Practices in Exploratory Factor Analysis: Four Recommendations for Getting the Most from Your Analysis. *Practical Assessment Research & Evaluation, 10*(7), 1-9.
- Crosby, B. & John, M.B. (2005). *Leadership for common good*, Jossey-Bass.
- Çelik, H. E. ve Yılmaz, V. (2013). *Yapısal eşitlik modellemesi temel kavramlar uygulamalar programlama*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çelik, V., & Özkan, A (2012). Eğitim hizmetleri açısından mülki idare amirlerinin liderlik davranışları. *Amme İdaresi Dergisi, 45*(3), 59- 80.
- Çetin, M., (2012). *İşe alım süreciyle yetkinlik arasındaki ilişkiye yönelik bir araştırma*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bilecik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bilecik.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu G., & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirbaş, A., & Öktem, M. (2013). Leadership problematic with in the scope information society in public administration. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi (ODÜSOBİAD), 4*(7), 92-99. <http://dergipark.gov.tr/odusobiad/issue/27571/290124>
[adresinden 10.02.2010 tarihinde erişilmiştir.](http://dergipark.gov.tr/odusobiad/issue/27571/290124)
- Fairholm, M. R. (2004). Different perspectives on the practice of leadership. *Public Administration Review, 64*(5), 577 – 590.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGrawHill.
- Fu, J. K. (2012). *The interaction of politics and management in public leadership: Measuring public political skill and assessing its effects*. (Unpublished Doctoral Dissertation)

<https://diginole.lib.fsu.edu/islandora/object/fsu:185035/datastream/PDF/view>

[adresinden 10.02.2018](#) tarihinde erişilmiştir.

- Getha-Taylor, H., Holmes, M. H., Jacobson, W. S., Morse, R. S., & Sowa, J. E. (2011). Focusing the public leadership lens: research propositions and questions in the Minnowbrook tradition. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 21(1), 183-197.
- Grint, K. (2010). *Leadership, a very short introduction*. Oxford University Press.
- Hamlin, R. G., Nassar, M., & Wahba, K. (2010). Behavioural criteria of managerial and leadership effectiveness within Egyptian and British public sector hospitals: An empirical case study and multi-case/cross nation comparative analysis. *Human Resource Development International*, 13(1), 45–64.
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. R. (2008). Structural equation modelling: guidelines for determining model fit. *The Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53 –60.
- Hopman, N. (2004). Public leadership for Europe: Towards a common competence frame.
- John, P. (2001). *Local governance in Western Europe*. London: Sage .
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. New York, NY: Routledge.
- Leinonen, J., & Juntunen, P. (2007). *Leadership competences in changing local government*.
<https://soc.kuleuven.be/io/egpa/HRM/madrid/Leinonen&Juntunen2007.pdf> [adresinden 10.02.2018](#) tarihinde erişilmiştir.
- Lindorff, M. (2009). We're not all happy yet: Attitudes to work, leadership, and high performance work practices among managers in the public sector. *Australian Journal of Public Administration*, 68(4), 429–445.

- Martin, C.R., & Newell, R.J. (2004). Factor structure of the hospital anxiety and depression scale in individuals with facial disfigurement. *Psychology Healthand Medicine*, 9(3), 327- 336.
- Meydan, C. H., & Şeşen, H. (2011). *Yapısal eşitlik modellemesi AMOS uygulamaları*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Moynihan, D. P., & Ingraham, P. W. (2004). Integrative leadership in the public sector: A model of performance-information use. *Administration & Society*, 36(4), 427-453.
- Mujtaba B.G., Khanfar, N.M., & Khanfar, S.M. (2009). Leadership tendencies of government employees in Oman: A study of task and relationship based on age and gender. *Public Organization Review*, 10(2), 173–190.
- Nunnaly, J. C. & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory*. McGraw Hill.
- OECD 2001: *Public sector leadership for the 21st century*. Public Management Service
- Pallant, J. (2005). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS for windows*. Australia: Australian Copyright.
- Pollit, C., & Bouchaert, G. (2004). *Public management reform*. Oxford University Press, Oxford.
- Schriesheim, C.A. & Eisenbach, R.J. (1995). An exploratory and confirmatory factor analytic investigation of item wording effects on obtained factor structures of survey questionnaire measures. *Journal of Management*, 21(6), 1177-1193.
- Steiger, J. H. (2007). Understanding the limitations of global fit assessment in structural equation modeling. *Personality and Individual Differences*, 42(5), 893-898.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.

Şen, R. & Yılmaz, V. (2013). Model belirlemesi, örneklem hacmi ve tahmin yönteminin yapısal eşitlik modelleri uyum ölçütlerine etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 38, 239-252.

Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş (Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları)*. Ankara: Ekinoks Yayınları.

Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Tummers, L.G. & Knies, E. (2015). Measuring public leadership: developing scales for four key public leadership roles. *Public Administration*.
https://www.researchgate.net/publication/281372135_Measuring_Public_Leadership_Developing_Scales_for_Four_Key_Public_Leadership_Roles adresinden 12/12/2016 yılında erişilmiştir.

Van Wart, M. (2003). Public-sector leadership theory: An assessment. *Public Administration Review*, 63, 214-228.

Van Slyke, D. M. & Alexander, R. W. (2006) Public service leadership: Opportunities for clarity and coherence. *American Review of Public Administration*, 36(4), 362–374.

KAMU LİDERLİĞİ ÖLÇEĞİ

Değerli katılımcı;

Kamu alanında önemli yer tutan hesap verebilirlik, kurallara uyma, politik sadakat ve iletişim ağı yönetimi gibi alanları kapsayan kamu liderliği ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması amacıyla bu çalışmayı yapmaktayız. Ölçekte yer alan en yüksek değer "5" ve en düşük değer "1" olarak belirtilmiştir. Katılım düzeyinizi 5'ten 1'e göre derecelendirerek ilgili kutucuğu lütfen işaretleyiniz.

Çalıştığı Okul türü: () İlkokul () Ortaokul () Lise
Cinsiyeti: () Erkek () Kadın
Mesleki tecrübe: () 1-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16 ve +
Sendika Üyeliği: () Var () Yok

Hesap Verebilir Liderlik					
Benim yöneticim;					
1. Okulda yaptıklarımızı diğer paydaşlarla (öğretmen, öğrenci, veli vs.) paylaşmamız için bizi cesaretlendirir.	1	2	3	4	5
2. Çalışma tarzımız hakkında diğer paydaşlara bilgi vermemizi teşvik eder.					

3. Davranışlarımızı paydaşlara açıklama fırsatı sağlar.					
4. Öğrenci, öğretmen ve velilerden gelen sorulara cevap verilmesini önemser.					
5. Kurumsal çalışmalarımızı açık ve dürüst bir şekilde paylaştığımızı garanti altına almak için çaba gösterir.					
6. Okuldaki belli kararları niçin aldığımızı paydaşlara (öğretmen, öğrenci, veli vs.) açıklamamız konusunda bizi cesaretlendirir.					
Kuralları Uygulama Liderliği					
Benim Yöneticim;					
7. Bana ve meslektaşlarıma kuralları uygulamanın önemini vurgular.					
8. Yasa ve yönetmelikleri uygulamak için bize gerekli araçları temin eder.					
9. Benim ve meslektaşlarımdan idari kanunları tam olarak yerine getirmemiz gerektiğini vurgular.					
10. Kuralları ve prosedürleri tam olarak uygulamamızı sağlar.					
Sadakat Liderliği					
Yöneticim;					
11. Diğer paydaşlar karşı çıksa bile, beni ve meslektaşlarıma politik kararları destekleme konusunda cesaretlendirir.					
12. Riskli olsa bile, politika yöneticileri ile ilişkileri tehlikeye atmamak için beni ve meslektaşlarıma teşvik eder.					
13. Fazladan sorumluluk alma anlamına gelse bile, beni ve meslektaşlarıma politik kararları uygulama konusunda teşvik eder.					
14. Beni ve meslektaşlarıma, eksiklikler görülse bile, politik seçimleri savunma konusunda teşvik eder.					
15. Beni ve meslektaşlarıma, olumsuzluklar görülse bile, politik kararları destekleme konusunda cesaretlendirir.					
İletişim Ağı Yönetimi Liderliği					
Benim yöneticim beni ve meslektaşlarıma;					
16. Diğer kurumlarla irtibat sağlama konusunda teşvik eder.					
17. Yeni kişilerle tanışmamız konusunda bizi cesaretlendirir.					
18. Kendi kurumumuzdaki insanlarla düzenli olarak birlikte çalışmak için motive eder.					
19. Kurumumuz dışındaki insanlarla irtibat kurmak için bizi motive eder.					
20. Diğer tanıdıklarımızı kendi kurumumuzdakilerle tanıştırmamızı teşvik eder.					
21. Farklı kurumlar arasındaki "İrtibat Kişisi" olmak için cesaretlendirir.					

Extended Summary

The purpose of this research is to make the validity and reliability study of the Public Leadership Scale developed by Tummers and Knies (2015), according to the conditions in Turkey. The Turkish adaptation of the scale is seen as a win in order to determine the characteristics of public school principals' leadership skills in the schools of Ministry of Education in Turkey. The research is a scale adaptation study, a descriptive research

questioning the present situation. The research includes the Turkish adaptation of the Public Leadership Scale developed by Tummers and Knies (2015). The adapted scale was obtained from the internet address <http://onlinelibrary.wiley.com> by accessing the original form of the relevant article and the permission was taken from the authors who developed the scale. The scale was initially translated from English by two specialist academicians in the field of foreign language education. Later, a comparison was made by back translation and it was seen that the expressions match in great order. In order to make some concepts easier to understand in term of language, an attempt was made to obtain language equivalence by obtaining support from a specialist in educational sciences who has a license in Turkish Language and Literature. Five experts from the field of educational sciences were consulted for drafting the scale and some expressions were modified and corrected in line with the feedbacks received. As a result of these studies, the pilot was applied to a group of 12 teachers for the comprehension of the materials. Positive feedback has been received that the material of the scale is understandable. Then, statistical calculations were made for scale validity, internal consistency reliability and item analysis on the data obtained from the application by applying scale to the teachers. Confirmatory factor analysis of the scale was also carried out within the scope of structural validity and the adaptation study on the scale was completed. The scale was applied to a total of randomly selected 178 teachers who were working in the province center of Diyarbakır. The Public Leadership Scale was originally developed in English. The scale consists of 21 items and 4 dimensions. The first dimension of the scale is accountability leadership, which consists of 6 items. The second dimension, rule-following leadership, has four items; the third dimension, political loyalty leadership, has 5 items and the fourth dimension, network governance leadership, has 6 items. The original reliability and validity studies of the scale were made by Tummers and Knies (2015) who developed the scale. Accordingly, the Cronbach's alpha coefficients of the scale were calculated as .93, .82, .88, .95, respectively. Confirmatory Factor Analysis (CFA) was conducted to determine whether the scale was intended to be adapted to Turkish language and culture and whether the structure of the scale was verified in this study since the explanatory factor structure of the scale was determined in its original form. CFA analyzes of the scale were made using the AMOS program. As a result of the analysis, although the fit indices are within the acceptable limits, if the modification suggestions for some substances are made, the model is thought to have better fit with the modification indices. When the values related to the scale are considered, it is seen that the values of χ^2 / df , CFI, IFI and RMSEA and SRMR are within

the acceptable limits and NFI and RFI values very close to the acceptable values. In this case, it can be said that the CFA result confirms the model. In terms of the Cronbach-Alpha values for reliability of the scale; .91 in the first dimension, .89 in the second dimension, .93 in the third dimension, .94 in the fourth dimension, and .93 in the total scale. In this case, it can be said that the values obtained about the reliability of the scale are sufficient. According to the results of the analysis of reliability and validity of the scale, the scale can be used to determine the perception of teachers related to public leadership skills of the school principals in Turkey.

Ortaokul Öğrencilerinin Adalet Kavramına İlişkin Metaforik Algıları ¹

Yusuf İNEL², Emrah URHAN³, Abdullah İsmet ÜNAL⁴

Geliş Tarihi: 11.05.2018

Kabul Tarihi: 26.06.2018

Araştırma Makalesi

Öz

Araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerinin adalet kavramına ilişkin oluşturdukları metaforların tespit edilmesidir. Araştırmanın çalışma grubunu Denizli ili Bekilli ilçesinde bir devlet okulunda 2016-2017 eğitim-öğretim yılında 5., 6., 7. ve 8. Sınıfta öğrenim görmekte olan kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen toplam 210 öğrenci oluşturmaktadır. Nitel araştırma desenlerinden "olgu bilim" kullanılarak yürütülen araştırmada, veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan "Adalet..... benzer. Çünkü....." cümlesini tamamlayacakları bir form kullanılmıştır. Uygulanmaya başlamadan önce gerekli yasal izinler alınmıştır. Toplam 198 öğrenciye ait veri, nitel araştırma yöntemine uygun olarak içerik analizine tabi tutulmuştur. Yapılan analiz sonucunda, adalet kavramına ilişkin ortaokul öğrencilerinin 76 adet metafor ürettiği belirlenmiştir. İlk üç sırada yer alan metaforlar sırasıyla Terazi (%15), İnsan (%14) ve Eşitlik (%8). Öğrencilerin ürettikleri metaforlar ortak özelliklerine göre 4 farklı kavramsal kategori altında toplanmıştır. Kavram kategorilerinin ayrılmasında oluşturdukları metaforlar için kullandıkları açıklamalar dikkate alınmıştır. Buna göre öğrencilerin % 36'sının (71 öğrenci) adalet kavramını eşitlik olarak, % 30'unun (60 öğrenci) hak ve kural imgesi olarak, % 22'sinin (44 öğrenci) hayatın parçası olarak ve % 12'sinin (24 öğrenci) cezalandırma aracı olarak gördükleri ortaya çıkmıştır. Araştırma sonucunda sosyal bilgiler öğretmenlerine adalet ve eşitlik kavramının farklarının belirginleştirilmesine yönelik öğretim gerçekleştirilmesi önerilebilir. Diğer taraftan, araştırmacılara, ilgili kavramların daha iyi öğrenilmesini sağlamak için eylem araştırması yapılması, öğrenci zihninde ilgili kavrama yönelik metaforların benzerlikleri ve farklılıklarını belirlemek için ise çok boyutlu ölçekleme tekniği ile araştırmalar yapılması önerilebilir.

Anahtar kelimeler: Sosyal bilgiler, değerler, adalet, metafor

¹ Bu makale 4 - 6 Mayıs 2017'de Eskişehir'de gerçekleştirilen VI. Uluslararası Sosyal Bilgiler Sempozyumunda sunulan sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Uşak Üniversitesi, e-mail: yusuf.inel@usak.edu.tr

³ Milli Eğitim Bakanlığı, e-mail: emrahurhan502@gmail.com

⁴ Milli Eğitim Bakanlığı, e-mail: abduallahismtunal@gmail.com

Metaphoric Perception on The Concept of Justice of Secondary School Students

Submitted by 11.05.2018

Accepted by 26.06.2018

Research Paper

Abstract

The aim of the research is to determine the metaphors of the secondary school students about the concept of justice. The study group consists of 210 students studying in 5th 6th 7th 8th grades (in 2016-17 academic year) in public school in Bekilli which is a district in Denizli. In this research, in which phenomenology from the qualitative research design are used, the form prepared by researchers which is aimed to collect data, consists of filling the sentences like "justice is..... Because..." Legal permissions have been granted before the application. As a result of analysis, it was determined that secondary school students produced 76 metaphors about the concept of justice. The metaphors in the first three ranks are Libra (15%), Human (14%) and Equality (8%). Metaphors produced by students are grouped under 4 different conceptual categories in terms of their commonality. The explanations they used for the metaphors they created in concept categorization were taken into account. According to this findings; 36% of the students see the concept of the justice as equally, 30% of the students see as right and rule, 22% of the students as part of life and 12% of the students see as instrument of punishment. As a result of the research; it is advisable that with the help of social studies teachers, some education programs can be carried out to clarify the differences between the concept of justice and equality. On the other hand, doing activity research is advisable to ensure the better teaching of relevant concepts to the researchers. Multidimensional scaling technique may be recommended to determine the similarities and differences of the metaphors of the related concepts and its perceptual comprehension in the student's mind.

Keywords: Social studies, values, justice, metaphor

Giriş

Kişisel ve toplumsal açıdan ahlâki bir değer sayılan adalet kavramına, hakkın hukuka uygun olarak eşitlik ilkesince haklıya teslim edilmesi şeklinde bir bakışla yaklaşılabilir. Adalet kavramı yaşamın her alanında tartışmaya açık ve belirli durumlarda yaşam öznesi olarak değerlendirilebilecek boyuttadır. Adaletin genelliği ve algılanışında oluşan kişiye özelliği kavrama yüklenen anlamları çeşitlendirmiştir. Ortaya çıkan çeşitlilik ise kanunların işleyişinde, cezaların uygulanmasında, gelirlerin paylaşımında ve insan ilişkilerinde adalet kavramını sorgulattırmakta ve ona çeşitli anlamlar yüklenmesine neden olarak, bireylerin birlikte yaşama iradesini ortadan kaldırıcı, başka bir ifade ile toplumsal yapının bütünlüğünü tehdit eden bir duruma dönüşmesini olası hale getirmektedir. Dolayısıyla, bireylerin adalet kavramına yükledikleri anlamların tespit edilmesi, formal eğitim ortamlarında oluşturulacak planlar yoluyla anlamların ortaklaştırılabilmesi açısından önemli görülerek, bu araştırma planlanmıştır.

Adalet kavramı Türkçe sözlükte TDK (2017); "hak ve hukuka uygunluk, hakkı gözetme, doğruluk" olarak tanımlanmıştır. Adalet tanımlarının hak ve arka planında bir eşitlik ilkesi vurgusunun ağırlık kazandığı görülür. Dolayısıyla adalet kavramı eşitlere eşit yaklaşma ve kişilere hakkaniyetli davranma anlamına geldiği söylenebilir.

Günümüzdeki adalet kavramı, bireylerin çıkarlarını alıp, alamamaları ile ilgili bir anlama ulaşmıştır. Hak ve eşitlik kavramlarına dayalı adalet kavramının yoğunlaştığı alanlar yönetim, ekonomi ve hukuki durumlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Devlet idaresinde yer alma ya da etkili olma durumunda toplum kişide adaletli olup olunmadığını sorgular. Benzer durum insanın kanunlar karşısındaki konumunda da geçerlidir. Hukukun bireyler arasında ayırım gözetmemesi arzu edilmektedir. Dolayısıyla kanun uygulayıcılarından adil davranış sergilemeleri beklenmektedir. Bunlara ek olarak gelirlerin eşit paylaşımı adalet kavramıyla vurgulana gelmiş bir durumdur. Toplumların doğru işleyen bir yapı içerisinde

olabilmesi ve toplum içi iletişimin olumlu olabilmesi için haklıların, hak ettiklerine sahip olabilmeleri gerekmektedir (Rebore, 2001).

Adalet kavramının farklı bir biçimde irdelenmesi devlet anlayışını ortaya çıkarır. Adalet kavramı kişilerin ötesinde devlet ve benzeri kurumların kendi otoritelerini kabul ettirmek için olması gereken bir ölçüttür (Solomon, 2004). Devletlerin toplumca benimsenmesinde, kurumlarına bağlılıkta adil yaklaşım dikkate alınmaktadır. Platon "Devlet" isimli kitabında devleti yönetecek kişilerin eğitilmesi gerekliliğinden ve bu eğitiminde kişiye adil karakter kazandırması gerektiğinden söz eder (Platon, 1975). Böylelikle Platon "adil olma" değerinin formal okul ortamlarında öğretilbileceğine ilişkin bir temel oluşturmuştur.

Değer olarak kabul edilen kavramlar olgulara dayanır, genel kanı itibariyle toplumun birleştiricisidir ve kişi tarafından çeşitli yollarla öğrenilmektedir. Aile, medya, yakın çevre ve okul değer eğitiminde etkili olan yollardan en önemlileridir. Değer eğitiminin planlı, sistemli ve etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi, toplumsal sorunların çözümünde ve karakter oluşturmada etkili olmaktadır. Bireyler yaşadıkları toplumun içerisinde, o toplumun iyi – kötü ve doğru - yanlış gibi kavramlara yükledikleri anlamları öğrenerek kendi ahlâk anlayışlarına uygun bir ölçüt oluştururlar (Beill, 2003). Edinmiş oldukları bu ölçüt, bireyin değerler sistemini oluşturur. Adil olma yani adaletli davranış sergileme de bu değerlerden biri olarak kabul edilir.

Adalet kavramı ya da adil olma değeri 2005 yılında hazırlanan Sosyal Bilgiler Öğretim Programı içinde farklı sınıf düzeyinde ve farklı ünitelerde doğrudan verilecek değer şeklinde yerini bulmuştur. 5. sınıf düzeyinde güç, yönetim ve toplum öğrenme alanında, 7. sınıf düzeyinde yaşayan demokrasi ünitesinde yer verilen adil olma (adalet kavramı) değeri, sosyal yaşamla ilişkilendirilebilecek, kişiler arasında farklı aidiyet anlamları yaratacak ve hatta insanların birlikte yaşama iradesini ayakta tutacak önemli değerlerdendir. Bu açıdan bakıldığında adalet kavramı ya da adil olma değerinin bireylere kazandırılması önem arz

etmektedir. Eğitim kurumları aracılığı ile toplumsallaştırılması ve etkin vatandaş halinde yetiştirilmesi planlanan bireylerin adalet kavramına ilişkin algılarının tespit edilmesi gerekliliği ortaya çıkar.

İlgili alan yazın incelendiğinde, değer eğitime yönelik birçok çalışmanın olduğu görülmektedir (Akar, İnel ve Yalçıntaş, 2017; Altunay ve Yalçınkaya, 2011; Aydın ve Sulak, 2015; Balcı ve Yelken, 2010; Bektaş ve Karadağ, 2013; Brady, 2011; Campbell ve Zegwaard, 2011; Coşkun ve Yıldırım, 2009; Demircioğlu, Demircioğlu ve Genç, 2016; Deveci ve Dal, 2008; Dinç ve Üztemur, 2016; Matthew, 2013; Oğuz, 2012; Orhan, 2013; Prencipe, 2001; Richert, 2005; Stevens ve Charles, 2005; Sunley ve Locke, 2012; Şahin, 2010; Thornberg, 2008; Yazar, 2012; Yiğittir ve Kaymakçı, 2012; Yürük ve Atıcı, 2017; Yıldırım, 2009). Ancak, ilköğretim birinci basamak öğrencilerinin hak ve adalet kavramlarına ilişkin algılarını inceleyen Güven ve Soydaş (2012) ile Dinç ve Üztemur'un (2016) çalışmaları dışında, ortaokul öğrencilerinin adalet kavramını ya da adil olma değerini algılayış biçimlerine ilişkin benzer bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Buradan hareketle, bu araştırmanın amacı eğitim kurumları ile toplumsallaştırılmaya, etkin vatandaşlar haline getirilmeye çalışılan öğrencilerin sahip olduğu adalet kavramını ve bu kavrama yükledikleri anlamları metaforlar yardımıyla ortaya koymak olarak belirlenmiştir. Bahsedilen amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Ortaokul öğrencilerinin adalet kavramına ilişkin oluşturdukları metaforlar nelerdir?
2. Ortaokul öğrencilerinin adalet kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar hangi kavram kategorileri altında toplanmaktadır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Ortaokul öğrencilerinin adalet kavramına ilişkin algılarını metaforlar yoluyla tespit edilmesini amaçlayan bu araştırma nitel araştırma desenlerinden "olgu bilim" (fenomenoloji) kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Olgu bilim deseni, bireylerin olgulara ilişkin deneyimlerini nasıl bilince dönüştürdüğünü keşfetme amaçlı kullanılan nitel bir desendir. Dolayısıyla, bireylerin herhangi bir fenomeni nasıl algıladıkları, nasıl betimledikleri, nasıl anlamlandırdıkları, nasıl hatırladıkları ve hatta o fenomen hakkında nasıl konuştuklarını bilimsel olarak ortaya çıkarmaya yarar (Patton, 2002). Bu açıklamaya ek olarak Creswell (2007), olgu bilim araştırmalarının birkaç kişinin fenomen hakkındaki ortak anlamını ortaya çıkarmaya çalıştığından bahsetmektedir.

Bu gerekçelerden hareketle çalışmada adalet kavramı bir fenomen olarak düşünülerek, ortaokul öğrencilerinin bu fenomen hakkındaki ortak algıları ortaya çıkarılmada olgu bilim deseninden yararlanılmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın katılımcıları, 2016-2017 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde Denizli ili Bekilli ilçesinde alt ve orta sosyo-ekonomik düzeyde öğrencilerin yer aldığı bir devlet ortaokulunun 5., 6., 7. ve 8. sınıflarında öğrenim görmekte olan, kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiş 210 öğrenciden oluşmaktadır. Okulun sosyo-ekonomik düzeyine ilişkin okul müdüründen bilgi alınmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin 62'si (% 30) 5. sınıf, 33'ü (% 16) 6. sınıf, 68'i (% 32) 7. sınıf ve 47'si (% 22) 8. sınıfta öğrenim görmektedir. Ayrıca, 90'ı (% 43) kız ve 120'si (% 57) erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Özellikleri

	Kategori	Frekans (f)	Yüzde (%)
Sınıf Düzeyi	5. Sınıf	62	30
	6. Sınıf	33	16
	7. Sınıf	68	32
	8. Sınıf	47	22
Cinsiyet	Kız	90	43
	Erkek	120	57

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Araştırmaya ait veriler araştırmacılar tarafından hazırlanan "Adalet Metaforları Formu" ile toplanmıştır. Ankette çalışma grubuna "Adalet..... benzer; Çünkü....." sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların ilk boşluğa adalet hakkında metafor yazmaları istenmiştir. Daha sonra "çünkü" ifadesinden sonra gelen boşluğa neden bu metaforu yazdıklarını açıklamaları istenerek, adalet kavramına ilişkin analogileri tespit edilmeye çalışılmıştır. Böylelikle, metaforun hangi amaçla kullanıldığını anlamlandırılmıştır.

Uygulanmaya başlamadan önce gerekli yasal izinler ilgili makamlardan alınmıştır. Sınıf ortamında gerçekleştirilen veri toplama çalışması araştırmacılar tarafından gerçekleştirilmiş olup, katılımcılara anketleri cevaplamaları için yeterli süre verilmiştir.

Verilerin Analizi

Çalışmada elde edilen veriler nitel araştırma yöntemine uygun olarak içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizinin amacı toplanan verileri açıklayacak kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Yapılan analiz işleminde, birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek okuyucunun anlayabileceği şekilde örgütleyip yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Çalışmanın verilerinin analizinde ve yorumlanmasında Saban'ın (2009) önerdiği adlandırma, tasnifleme, kategorileştirme, verileri bilgisayara işleme aşamaları takip edilmiştir.

1-Adlandırma: Çalışmada toplana tüm anketlerde üretilen metaforlar listelenmiştir. Toplamda 210 metafor üretildiği saptanmıştır.

2-Tasnifleme: Listelenen metaforlar arasında geçersiz olarak görülen anketler çalışma dışı bırakılmıştır. Toplanan anketlerde üretilen 210 metafordan 12'si çalışmadan çıkarılarak 198 metaforla çalışma sürdürülmüştür. Çalışmadan çıkarılan 12 anket formunun 9 tanesi metafor kısmını yazıp gerekçe kısmını yazmadığı için çalışmadan çıkarılmıştır. Diğer 3 form ise anlamlandırılmadığı için çıkarılmıştır. Örneğin bir katılımcının verdiği cevap; "*Adalet adalete benzer, çünkü adalettir*" şeklindedir.

3-Kategorileştirme: Çalışmada geçerli olarak kabul edilen 198 metafor "adalet" ortak özellikler bakımından incelenmiş ve 4 farklı kavramsal kategoride toplanmıştır. Bu kategoriler; 1) Hak ve kural olarak adalet 2) Eşitlik olarak adalet 3) Hayatın parçası olarak adalet 4) Cezalandırma aracı olarak adalet şeklindedir.

4-Verilerin Bilgisayara İşlenmesi: Çalışmanın bu bölümünde katılımcıların oluşturduğu tüm metaforlar, frekans değerleri ve yüzdeleri; metaforların toplandığı 4 farklı kavramsal kategori frekans değerleri ve yüzdeleri bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği

Veri analizi sürecinde araştırmacılar ve bir uzman tarafından Saban'ın (2009) önerdiği adlandırma, tasnifleme, kategorileştirme, verileri bilgisayara işleme aşamaları gerçekleştirilmiştir. Daha sonra dört farklı kodlayıcının bilgisayara işlemiş olduğu metaforlar karşılaştırmalı olarak incelenmiş farklılıklar ve benzerlikler göz önüne alınarak kodlamalar yapılarak kodlama güvenirliliği sağlanmıştır. İki ya da daha fazla bağımsız kodlayıcının aynı içerik üzerinde kodlama yapması ve bu kodlar arasında görüş birliğine ne ölçüde varıldığı

ortaya konulması kodlama güvenilirliği olarak ifade edilir (Lavrakas, 2008). Ortaya çıkan metaforlar frekanslarıyla birlikte yorumsuz şekilde Tablo 2'de sunularak güvenilirlik arttırılmaya çalışılmıştır.

Ayrıca, öğrencilerin oluşturdukları metaforlar ile gerekçeleri arasındaki anlamsal tutarlılığına bakılmıştır. Merriam (2013), nakledilebilirliği sağlamak amacı ile zengin ve yoğun betimlemeler yapmanın dış geçerliliği sağlamanın yöntemlerinden olduğunu ifade etmektedir. Bu araştırmada da veri toplama ve analiz süreci araştırmanın inanırılığını arttırmak için yoğun bir şekilde betimlenmeye ve örneklerle bulgular desteklenmeye çalışılmıştır.

Bulgular

1."Ortaokul öğrencilerinin adalet kavramına ilişkin metaforları nelerdir?" şeklinde belirlenen araştırma problemine ilişkin bulgular ve yorumları aşağıdaki gibidir.

Geçerli olarak belirlenen 198 anketin analizi sonucunda çalışmaya katılan öğrenciler toplamda 76 farklı metafor ürettikleri belirlenmiştir. Üretilen metaforlar Tablo 2'de görülmektedir.

Tablo 2

Öğrencilerin "Adalet" Kavramına İlişkin Ürettikleri Metaforlar

Sıra No	Metafor	Frekans	Yüzde %
1	Terazi	30	15,3
2	İnsan	28	14,2
3	Eşitlik	16	8,1
4	Kural	10	5,1
5	Hak	6	3,0
6	Saygı	5	2,5
7	Ağaç	5	2,5
8	Dürüstlük	5	2,5
9	Doğruluk	4	2,0
10	Özgürlük	4	2,0

11	Çiçek	4	2,0
12	Su	3	1,5
13	Anne	3	1,5
14	Demokrasi	3	1,5
15	İyilik	2	1,0
16	Seçim	2	1,0
17	Kalem	2	1,0
18	Sabır	2	1,0
19	Kitap	2	1,0
20	Öğretmen	2	1,0
21	Hakim	2	1,0
22	Hayvan	2	1,0
23	Okul	2	1,0
24	Kardeş	2	1,0
25	Kötülük	2	1,0
26	Arkadaşlık	2	1,0

Öğrencilerin yazmış oldukları metaforların tekrarlanma sıklığı 1-30 arasında değişmektedir. En sık tekrarlı metafor, 30 öğrencinin üretmiş olduğu "terazi" metaforudur. Örnek ifadeler aşağıda verilmiştir;

"Adalet teraziye benzer. Çünkü bir terazinin kollarına 5 kilo ve 7 kilo koysak 7 kilo daha ağır gelir. Adalette böyledir. Suçu ağır olana daha ağır bir ceza, hafif olana daha hafif bir ceza verilmesini sağlar." (K17)

"Adalet teraziye benzer. Çünkü haklı olan kişi terazide olduğu gibi adalet karşısında da ağır basar." (K28)

"Adalet teraziye benzer. Çünkü terazinin kolları eşittir ve olanı yansız gösterir. Adalette böyledir." (K30)

"Terazi" metaforunu 28 katılımcının ürettiği "insan" metaforu takip etmiştir. Örneğin;

"Adalet insana benzer. Çünkü haklı insanın hakkını alması demektir adalet. Haklı insanlar hakkını bir gün alır." (K8)

"Adalet insana benzer. Çünkü insan adaletle yolunu bulur. Suçlu suçsuz adaletle ayrılır. Adalet dünyanın suç gezegenine dönmesini engeller." (K21)

"Adalet insana benzer. Çünkü insan hak sahibidir. Adalette haklıyı haksızı ayırır." (K58)

"İnsan" metaforunu 16 katılımcının ürettiği "eşitlik" metaforu takip etmektedir. Örneğin;

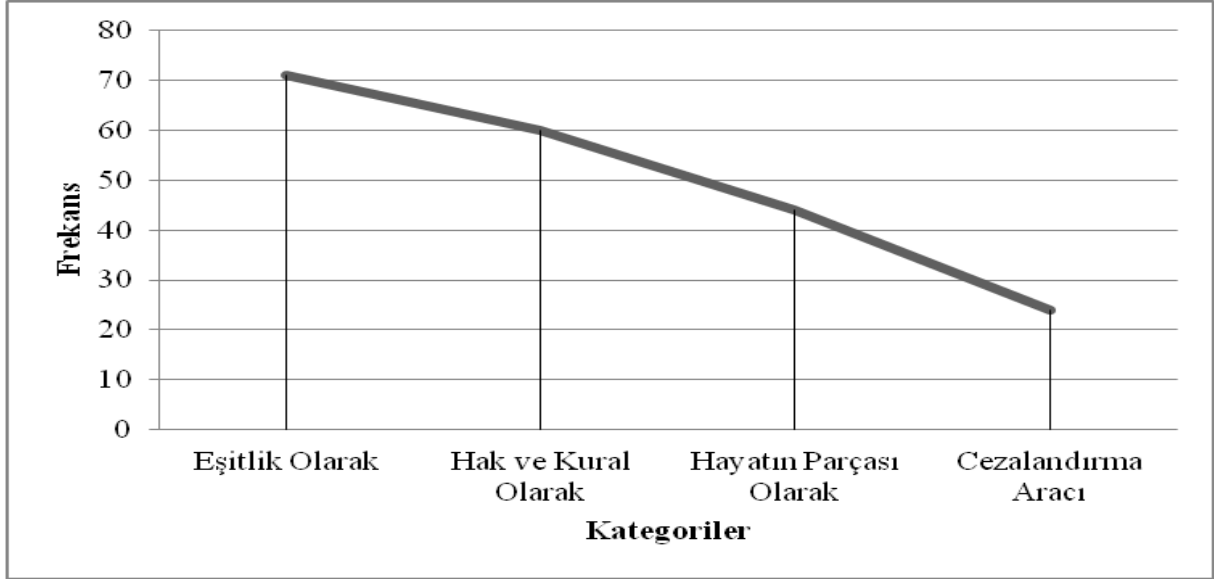
"Adalet eşitliğe benzer. Çünkü adalet eşitçe paylaşmaktır." (K196)

"Adalet eşitliğe benzer. Çünkü tüm insanlar birbirine denktir. Dengeyi adalet eşitçe sağlar." (K164)

"Adalet eşitliğe benzer. Çünkü herkesin haklı ve hasız yanı vardır. Bunların karşılaştırmasını ve ayırımını yapmak adaletin işidir. Adalet herkese eşit işlerse haklı ve haksız kolayca ayrılır." (K87)

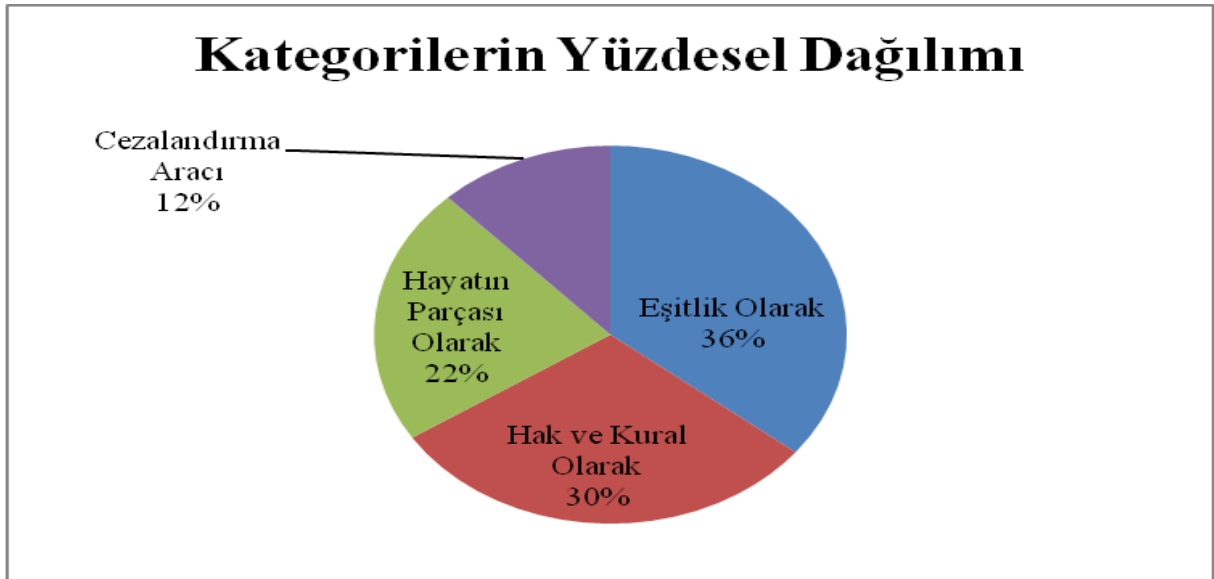
2. Ortaokul öğrencilerinin adalet kavramına ilişkin metaforları hangi kavram kategorileri altında toplanmaktadır? sorusuna yönelik bulgu ve yorumlar aşağıdaki gibidir.

Elde edilen metaforlar kavramsal kategorilere ayrılmıştır. Kategorileştirme aşamasında metaforun kaynağı ve konusu irdelenerek gruplandırma yapılmıştır. Örneğin "Adalet iğne gibidir. Kim suçluysa ona batar." şeklinde üretilen bir metaforun kaynağı "iğne" konusu ise "suçluyu cezalandırma" olmaktadır. Bu bağlamda bu metafor adaleti "cezalandırma aracı" olarak düşündürmektedir. Bu örnekte de görüldüğü şekliyle tüm metaforlar incelenmiş ve yakın gerekçelendirmeli metaforlar ortak kategoriler altında toplanmıştır. Çalışmada metaforların "hak ve kural olarak adalet", "eşitlik olarak adalet", "cezalandırma aracı olarak adalet", "hayatın parçası olarak adalet" olmak üzere 4 kategoride birleştiği görülmektedir.



Grafik 1. Kategorilerin frekans değerleri

"Grafik 1" incelendiğinde üretilen 198 metafordan 71'inin "eşitlik olarak adalet" kategorisinde toplandığı, 60'ının "hak ve kural olarak adalet" kategorisinde toplandığı, 44'ünün "hayatın parçası olarak adalet" kategorisinde toplandığı ve 24'ünün "cezalandırma aracı olarak adalet" kategorisinde toplandığı bulgusuna ulaşılmıştır.



Grafik 2. Kategorilerin frekans yüzdeleri

"Grafik 2" incelendiğinde üretilen metaforların kategoriler içerisindeki yüzdeleri dağılımı görülmektedir. "Eşitlik olarak adalet" kategorisinin % 36,"Hak ve kural olarak adalet" kategorisinin % 30 "Hayatın parçası olarak adalet" kategorisinin % 22 ve "Cezalandırma aracı olarak adalet" kategorisinin % 12 olduğu tespit edilmiştir.

Eşitlik olarak adalet

198 geçerli metafordan 71'inin adaleti "eşitlik imgesi" olarak değerlendirdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Bu çalışma grubundan elde edilen metaforların % 36'lık kısmına denk gelmektedir. "Terazi", "Eşitlik" ve "Demokrasi" bu kategoride en fazla frekans değerine sahip metaforlardır. Bu kategoride yer alan metaforlar incelendiğinde katılımcıların adaletin eşitliğine, paylaşımına ve kişiler arasındaki dağılımına atıf yaptıkları görülmüştür. Örneğin;

"Adalet anneye benzer. Çünkü bir anne tüm çocuklarına eşit davranır." (K51)

"Adalet teraziye benzer. Çünkü ağırlık kefelere eşit paylaşılırsa denge yakalanır"
(K63)

"Adalet demokrasiye benzer. Çünkü herkesin seçme ve seçilme hakkı vardır." (K134)

Hak ve kural olarak adalet

198 geçerli metafordan 60'ının adaleti "hak ve kural" olarak değerlendirdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Bu çalışma grubundan elde edilen metaforların % 30'luk kısmına denk gelmektedir. "İnsan", "kural", "hak" bu kategoride en fazla frekans değerine sahip metaforlardır. Bu kategoride yer alan metaforlar incelendiğinde katılımcıların kullanımına, kişiye sağladığı faydaya ve kişinin hayatına getirdiği düzene atıf yaptıkları görülmüştür. Örneğin;

"Adalet insana benzer. Çünkü insan her şeyi kurallarla belirler. Böylece hak yerini bulur." (K94)

"Adalet kurallara benzer. Çünkü insan bir hata yaptığında başka birinin hakkına girip girmediği sorulur. Hata yapanın başka birinin hakkına girip girmediği ise kurallara göre belirlenir. Yani adalet kurallarla işler." (K15)

"Adalet bilgisayara benzer. Çünkü haklı ve haksız bulma sistemiyle çalışır. Tıpkı bilgisayar gibi adaletinde parçaları vardır. Avukat, hakim, savcı ve kanunlar gibi. Hak, haklıya verilmediğinde sistem çöker. Tıpkı bilgisayara virüs bulaşması gibi..." (K203)

Hayatın parçası olarak adalet

198 geçerli metafordan 44'ünün adaleti "hayatın parçası" olarak değerlendirdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Bu çalışma grubundan elde edilen metaforların % 22'lik kısmına denk gelmektedir. "Su", "okul" ve "arkadaşlık" bu kategoride en fazla frekans değerine sahip metaforlardır. Bu kategoride yer alan metaforlar incelendiğinde katılımcıların adaleti yaşamla ilişkilendirdikleri, hayatın idamesinde önemli bir araç olarak gördükleri ve canlı varlık atıflarını yaptıkları görülmüştür. Örneğin;

"Adalet suya benzer. Çünkü bitkiler sulanmadığında solup gidiyorsa insanlara da adilce davranılmadığında yaşamları solar." (K81)

"Adalet arkadaşlığa benzer. Çünkü arkadaşlarımız bize iyi ve kötü günde destek olur." (K42)

"Adalet bir çiçeğe benzer. Çünkü çiçeğe önem verirsen sana kokusunu verir, önem vermezsen dikenini verir. Adalette böyledir." (K48)

Cezalandırma aracı olarak adalet

198 geçerli metafordan 24'ünün adaleti "cezalandırma aracı" olarak değerlendirdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Bu çalışma grubundan elde edilen metaforların % 12'lik kısmına denk

gelmektedir. "Hakim", "iğne" ve "canavar" bu kategoride en dikkat çeken metaforlardır. Bu kategoride yer alan metaforlar incelendiğinde katılımcıların adaleti cezalandıran, davranışları yargılayan, suçluların ayıklandığı bir araç olarak gördükleri bulgusuna ulaşılmıştır. Örneğin;

"Adalet bir kaplana benzer. Çünkü yanlış yapanı cezalandırır." (K143)

"Adalet canavara benzer. Çünkü doğru söyler canavarı kızdırmazsan canavar sana saldırır. Eğer yalan söyler canavarı sinirlendirirsen canavar sana saldırır. Adalette böyledir. (K160)

"Adalet iğneye benzer. Çünkü doğru şeyleri yaparsan iğne batmaz. Yanlış hareketleri yaparsan iğne sana batar ve canın acır." (K209).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Ortaokul öğrencilerinin adalet kavramına ilişkin metaforik algılarının tespit edilmesine yönelik yapılan çalışma sonucunda, 198 katılımcıdan toplanan verilerde 76 farklı metafor olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre, en çok tekrar eden metaforlar sırasıyla "terazi", "eşitlik" ve "insan" metaforları olmuştur. Araştırma bulgularına bakıldığında, ortaokul öğrencilerinin adalet kavramına yönelik metaforik algılarının "eşitlik olarak adalet", "hak ve kural olarak adalet", "hayatın parçası olarak adalet" ve "cezalandırma aracı olarak adalet" olmak üzere 4 kategori altında toplandığı görülmektedir. Bu kategorilerden "hayatın parçası olarak adalet" ve "hak ve kural olarak adalet" in Güven ve Soydaş'ın (2012), "hukuk - yasa" ve "günlük yaşam" kategorileriyle örtüştüğü görülmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin ürettikleri metaforların "eşitlik olarak adalet" kategorisinin altında yoğunlaştığı görülmektedir. Analize dâhil edilen 198 ortaokul öğrencisinin ürettikleri metaforların 71 tanesinin bu kategoride olduğu ve en çok "terazi", "eşitlik" ve "demokrasi" metaforlarının kullanıldığı görülmüştür. Ulaşılan sonuç bize ortaokul öğrencilerinin "adalet" kavramını "eşitlik" kavramı ile açıklamaya çalıştığını göstermektedir. Ancak, Hökelekli'nin de

(2011) bahsettiği gibi eşitliğin sağlanmış olması adaletin sağlandığı anlamına gelmez. Dinç ve Üztemur (2016), 8. sınıf öğrencilerinin demokratik değer algılarını incelemek amacıyla yaptıkları çalışmada öğrencilerin büyük bir kısmının adalet ile eşitlik kavramlarının farklarını bildiği ancak, % 30'unun bu iki kavramı birbirinden tam anlamıyla ayıramadığı sonucuna ulaşmışlardır. Balcı ve Yelken (2013), sosyal bilgiler öğretim programında yer alan değerler ve değer eğitimi konusunda öğretmen görüşlerini aldıkları çalışmalarında ise öğretmenlerin adil olma değerinin en güç kazanılacak değer olduğunu ifade ettiklerini belirtmektedirler. Bu sonuçlardan hareketle öğretmenlerin sınıf ortamında daha demokratik tutum sergilemesi önerilebilir. Öğrencilerin öğretmenleriyle kuracakları adaletli iletişim ve etkileşimin kavramını öğrenci tarafından doğru bir şekilde kavramsallaştırılmasını (Dalbert ve Stoeber, 2006), başka bir ifade öğrenimine yardımcı olacaktır. Zira, adil davranılma algısı öğretmen-öğrenci etkileşiminin önemli bir yönüdür (Resh ve Sabbagh, 2016).

Adalet kavramı demokrasinin temel kavramları arasındadır (Osler ve Starkey, 1994) ve demokratik eğitim adalet ve eşitliği savunan bireylerin yetiştirilmesini amaçlar (Moller, 2006). Dolayısıyla bu iki kavramın benzerlik ve farklılıklarının öğrenciler tarafından iyi öğrenilmesini sağlayabilmek için ek öğrenmeler sunulması önerilebilir.

İkinci en çok metafora sahip kategori "hak ve kural olarak adalet"tir. Bu kategoride ortaokul öğrencilerinin "insan", "kural" ve "hak" metaforlarını yoğunlukla ürettikleri görülmüştür. Bu metaforlara bakıldığında, öğrencilerin, adaletin kurallar bütünü olduğuna ve kuralların işlemeyle kişiye sağladığı faydaya ve kişinin hayatına getirdiği düzene atıf yaptıkları görülmüştür.

Hayatın parçası olarak adalet kategorisi üretilen metafor bakımından üçüncü sıradadır. Bu kategoride "su", "okul" ve "arkadaşlık" metaforlarının en çok üretilen metaforlar olduğu görülmüştür. Metaforlara ilişkin açıklamalara bakıldığında ortaokul öğrencilerinin adaleti

yaşama ilişkilendirdikleri ve hayatın idamesinde önemli bir araç olarak gördükleri anlaşılmaktadır.

Cezalandırma aracı olarak adalet kategorisinde ortaokul öğrencilerinin adalet kavramını en çok "hakim", "iğne" ve "canavar" metaforlarıyla açıkladıkları görülmüştür. Bu metaforlar öğrencilerin adalet kavramını cezalandıran, davranışları yargılayan, suçluları suçsuzlardan ayıklayan bir araç olarak gördüklerini göstermiştir.

Sonuç olarak, öğrencilerin oluşturdukları metaforlar açıklama ve taşıdığı anlam bakımından kategorileştirildiğinde "eşitlik" kavramının baskınlığı bir kez daha ortaya çıkmaktadır. Bu sonuç, Güven ve Soydaş'ın (2012) gerçekleştirdiği çalışmada baskın bir düşünce görülmediği sonucuyla çelişmekte iken, Dinç ve Üztemur'un (2016) çalışma sonuçlarıyla benzeşmektedir. Adalet kavramına ilişkin ortaokul öğrencilerinde var olan bu kavramsal yanılmanın giderilmesi için kavramın öğretiminde kullanılacak strateji, yöntem ve tekniklerin kullanılması, çeşitli eylemler planlanarak kavramın öğretiminin yapılması ve öğrenci zihninde ilgili kavrama yönelik metaforların benzerlikleri ve farklılıklarını belirlemek için ise çok boyutlu ölçekleme tekniği ile araştırmalar yapılması önerilebilir. Çok boyutlu ölçekleme yöntemi, belirlenen değişkenlere bağlı olarak bireylerin tercihlerinin uzay ortamında birbirine olan uzaklıklarını kullanarak nesnelere istenilen boyutta haritasını ve grafiğini elde etmeye yardımcı olan grafik tabanlı bir yöntemdir (Alpar, 2011). Böylelikle, öğrencilerin farklı özelliklerine göre adalet kavramı algılarının benzeyip benzemediği görülebilir. Ayrıca, adalet kavramının algılanmasına yönelik Güven ve Soydaş (2012) ile Dinç ve Üztemur'un (2016) çalışmalarının olması araştırma sonuçlarının istenilen düzeyde tartışılmamasının sebebidir. Dolayısıyla bu noktadan hareketle adalet kavramına ilişkin farklı örneklerle ve öğrencilerin adalet kavramını eşitlik kavramı ile açıklamasının nedenlerini ortaya çıkarabilecek nitel çalışmaların yapılması önerilebilir.

Kaynakça

- Afacan, Ö. (2011). Fen bilgisi öğretmen adaylarının "fen" ve "fen ve teknoloji" öğretmeni kavramına yönelik metafor durumları. *E- Journal of New World Sciences Academy*, 6(1), 1242-1254.
- Aksan, D. (1993). *Şiir dili ve Türk şiir dili*. Ankara: Be-ta Basın Yayın.
- Alpar, R. (2011). *Uygulamalı çok değişkenli istatistiksel yöntemler*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Altunay, E., & Yalçınkaya, M. (2011). Öğretmen adaylarının bilgi toplumunda değerlere ilişkin görüşlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(1), 5-28.
- Aydın, E., & Sulak, S. E. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının "değer" kavramına yönelik metafor algıları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 482-500.
- Balcı, F. A., & Yanpar Yelken, T. (2010). İlköğretim öğretmenlerinin "değer" kavramına yükledikleri anlamlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 81-90.
- Balcı, F. A., & Yanpar Yelken, T. (2013). İlköğretim sosyal bilgiler programında yer alan değerler ve değer eğitimi uygulamaları konusunda öğretmen görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14(1), 195-213.
- Beill, B. (2003). *İyi çocuk, zor çocuk "doğru davranışlar çocukları nasıl zorlandırır?"* C. Yorulmaz (Çev.), Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Bektaş, M., & Karadağ, B. (2013). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yardımlaşma değerine yönelik geliştirdikleri metaforların incelenmesi. *Turkish Studies*, 8(8), 271-286.
- Brady, L. (2011). Teacher values and relationship: Factors in values education. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(2), 55-66.

- Campbell, M., & Zegwaard, K. E. (2011). Values, ethics and empowering the self through cooperative education. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 12(3), 205-216.
- Coşkun, Y., & Yıldırım, A. (2009). Üniversite öğrencilerinin değer düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 311-328.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design choosing among five approaches* (2nd edition). California: Sage Publications.
- Çelikten, M. (2006). Eğitim sisteminde kullanılan kültür ve öğretmen metaforları. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 269-283.
- Dalbert, C., & Stoeber, J. (2006). The personal belief in a just world and domain-specific beliefs about justice at school and in the family: A longitudinal study with adolescents. *International Journal of Behavioral Development*, 30(3), 200-207.
- Dinç, E. & Üztemur, S. S. (2016). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin demokratik değer algılarının karikatürler aracılığıyla incelenmesi. *Elementary Education Online*, 15(3), 974-988.
- Flew, A. (1997). Social justice isn't any kind of justice. *Liberal Düşünce Dergisi*, 6, 1-7.
- Güven, B., & Soydaş, S. (2012). Öğrencilerin adalet ve hak kavramlarına ilişkin oluşturdukları metaforların hermeneutik yaklaşımla incelenmesi. *21. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, İstanbul.
- Güven, S. (1999). *Toplum bilim*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Hökelekli, H. (2011). *Ailede, okulda, toplumda değerler psikolojisi ve eğitimi*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Hünler, S. Z. (1997). *İki adalet arasında liberal komüniteryan düşüncelerin çatışma alanı*. Ankara: Vadi Yayınları.

- Lakoff, G., & Johnson, M. (2005). *Metaforlar: Hayat, anlam ve dil*. G. Y. Demir (Çev.), İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Lavrakas, P. J. (2008). *Encyclopedia of survey research methods thousand oaks*. CA: SAGE Publications Ltd. Doi: 10.4135/9781412963947.
- Matthew, E. (2013). Values education: Why the teaching of values in schools is necessary, but not sufficient. *Journal of Research on Christian Education*, 22(2), 189-210.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma*. S. Turan (Çev. Ed.), Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Moller, J. (2006). Democratic schooling in Norway: Implications for leadership in practice. *Leadership and Policy in Schools*, 5(1), 53-69.
- Morgan, G. (1999). *Yönetim ve örgüt teorilerinde metafor*. İstanbul: Mess Yayınları.
- Oğuz, E. (2012). Öğretmen adaylarının değerler ve değerler eğitime ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (KUYEB)-Değerler Eğitimi Sempozyumu Ek Özel Sayısı*, 12(2), 1309-1325.
- Orhan, A. (2013). *Hayat bilgisi dersi programının karakter eğitimi açısından öğretmen ve öğrenci perspektiflerine göre değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Osler, A., & Starkey, H. (1994). Fundamental issues in teacher education for human rights: A European perspective. *Journal of Moral Education*. 23, 349-360.
- Özgüven, İ. E. (1999). *Psikolojik testler*. Ankara: PDREM Yayınları.
- Öztürk, C. (2006). Sosyal bilgiler: Toplumsal yaşama disiplinler arası bir bakış. C. Öztürk (Ed.), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi* içinde (s. 1-31). Ankara: Pegem Yayınları.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd edition). California: Sage Publications.
- Platon, (1975). *Devlet*. S. Eyüboğlu, M. A. Cimboz (Çev.), İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Prencipe, A. (2001). Children's reasoning about the teaching of values. *Master of Science in Education Thesis*, University of Toronto.
- Püsküllüoğlu, A. (2004). *Türkçe sözlük*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Rebore, R. W. (2001). *The ethics of educational leadership*. Newjersey: Prentice-Hall Inc.
- Resh, N., & Sabbagh, C. (2016). Justice and education. In C. Sabbagh and M. Schmitt (Eds.) *Handbook of Social Justice Theory and Research* (pp. 349-367). New York: Springer.
- Richert, P. L. (2005). Teacher attitudes regarding the teaching of morals and values in the curriculum. *Master of Science in Education Thesis*, California State University.
- Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının "öğretmen" kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 131-155.
- Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 281-326.
- Solomon, R. C. (2004). *Adalet tutkusu*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Stevens, R., & Charles, J. (2005). Preparing teachers to teach tolerance. *Multicultural Perspectives*, 7(1), 17-25.
- Sunley, R., & Locke, R. (2012). Educational professionals' values: Voices from secondary schools in England. *Educational Research*, 54(3), 285-307.
- Şahin, D. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının toplumsal değer tercihleri: Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi örneği. 9. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*, (s. 545-548), Elazığ.
- TDK (2017). Güncel Türkçe sözlük. 09.12.2017 tarihinde http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5af300ae9ffdc3.76932868 adresinden ulaşılmıştır.

- Thornberg, R. (2008). The lack of professional knowledge in values education. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 7(24), 1791-1798.
- Topakkaya, A. (2009). Aristoteles'te adalet kavramı. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 628-633.
- Yazar, T. (2012). Öğretmen adaylarının değerler hakkındaki görüşleri. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(1), 61-68.
- Yazıcı, K. (2006). Değerler eğitime genel bir bakış. *Türklük Bilim Araştırmaları Dergisi*, 19, 499-522.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, K. (2009). Türk sınıf öğretmenlerinin değerler eğitime ilişkin deneyimleri: Fenomenolojik bir yaklaşım. *Eurasian Journal of Educational Research*, 35, 165-184.

Extended Abstract

To the concept of justice which is regarded as a moral value in terms of personal and social, it can be approached with a view that the right is delivered to justice in accordance with the principle of equality. The concept of justice is a dimension open to debate in every field of our life and can be evaluated as a life subject in certain situations. The general formation and perception of the justice has diversified the meanings attached to the concept of justice. The diversity in results, in the operation of laws, in the implementation of sentences sharing of income and in human relations makes the concept of justice questioned and cause to give it various meanings, the will of the individual to live together, which means threatening the integrity of the social structure makes it possible. Therefore, it is necessary to determine the meanings of the justice for individuals, in terms of the commonality of meanings through plans to be formed in formal educational settings this research was planned.

When the relevant literature is examined, there are many studies on values education. However, except the studies of Güven and Soydaş (2012) with Dinç and Üztemur (2016)

which examine primary school students' perceptions of the concepts of rights and justice there was no similar study of the way middle school students perceived the concept of justice or the value of justice.

Moving from here, The purpose of this research was determined as socialize with educational institutions, the concept of justice for students who are trying to become active citizens and putting that understanding with the help of metaphors. In response to the stated purpose, the answers to the following questions have been searched:

1. What are the metaphors about the concept of justice for middle school students?
2. What concept categories do the metaphors of primary school students have about the concept of justice and how is the frequency distribution of them?

This research aims to determine the perceptions of middle school students about the concept of justice through metaphors and was carried out using "phenomenology" from qualitative research designs. The study group consists of 210 students studying in 5th 6th 7th 8th classes (in 2016-17 academic year) in public school in Bekilli which is district in Denizli. Survey data were gathered by the "metaforest of Justice Survey" prepared by the researchers. In the questionnaire "Justice ... correspond with; because... " was asked to the studying group. Participants were asked to write metaphors about justice in the first vacancy. Later, they were asked to explain why they wrote this metaphor to the gap after the "because" and it is attempted to determine analogies related to the concept of justice. Thus, it was understood what purpose the metaphor was used for. The data obtained in the study were subjected to content analysis in accordance with the qualitative research method. Analysis and interpretation of the data of the study naming, sorting, categorization, and computer processing steps have been followed which are recommended by Saban (2009). As a result of the study to determine the metaphorical perceptions of the middle school students regarding the concept of justice, it has been found that there are 76 different metaphors in data collected from 198 participants. According to this result, the most repeated metaphors were metaphor of "balance", "equality" and "human" respectively. According to research findings, the metaphorical perceptions of middle school students towards the concept of justice is grouped under four categories: "justice as equality", "right and justice as a rule", "justice as part of life", "justice as a means of punishment".

In sum, when the category is criticized in terms of the meanings and explanations of the metaphors created by the students, the dominance of the concept of "equality" emerges. This result contradicts the fact that there is no predominant thought which is stated in the study of

Güven and Soydaş (2012). In order to overcome this conceptual misunderstanding in middle school students about the concept of justice, the use of strategies, methods and techniques that can be used in teaching the concept, teaching the concept by planning various actions and to determine the similarities and differences of the metaphor for the relevant concept in the student mind it may be advisable to carry out research with the technique "Multi Dimensional Scaling". Moreover, for the perception of the concept of justice as a result of having only the Güven and Soydaş's results can be the reason why research results can't be discussed at the desired level. Consequently, it is advisable to carry out studies with different samples on the concept of justice from this point.

Türkiye’de Zihinsel Engellilerde Sanat Eğitimi İle İlgili Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi

Nuray ÇAĞLAYAN¹

Geliş Tarihi: 05.06.2018

Kabul Tarihi: 02.07.2018

Araştırma Makalesi

Öz

Türk eğitim sisteminde; okulöncesi eğitimden yükseköğretime kadar çeşitli basamaklar yer almaktadır. Örgün eğitimi oluşturan bu basamaklarda özel gereksinimleri olan bireyler için hazırlanmış eğitim programları bulunmaktadır. İşitme engelli, görme engelli, zihinsel engelli bireyler ve üstün zekalı bireyler sahip oldukları nitelikler gereği özel eğitime ihtiyaç duymaktadırlar. Bu çalışmanın amacı; zihinsel engellilerde sanat eğitimi ile ilgili lisansüstü tezlerin incelenmesidir. Çalışmanın gerçekleştirilmesinde nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Bu bağlamda; çalışma amaçlarına uyan 16 lisansüstü tez incelenmiş ve çalışma sorularına göre analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda; zihinsel engellilerde sanat eğitimi ile ilgili lisansüstü tezlerin 2001-2018 yılları arasında yapıldığı, 11 yüksek lisans ve 5 doktora tezinin bulunduğu belirlenmiştir. Toplam 11 üniversitede yapılan tezlerin en yüksek oranla (5 tez) Gazi Üniversitesinde olduğu görülmüştür. Sanat eğitimi bağlamında ele alınan konuların belli başlıklar altında gruplandırıldığı ve benzer konuların tezlerde yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara bağlı olarak gerek doktora gerekse yüksek lisans düzeyinde bilimsel araştırmaların artırılması ve tezlerde konu çeşitliliğinin sağlanması önerilmiştir.

Anahtar kelimeler: Özel eğitim, sanat eğitimi, lisansüstü eğitim, zihinsel engelliler

¹ Milli Eğitim Bakanlığı, e-mail: ncaglayan64@gmail.com

The Examination of The Postgraduate Thesis Written on The Art Education in Mentally Retarded in Turkey

Submitted by 05.06.2018

Accepted by 02.07.2018

Research Paper

Abstract

There are various steps from pre-school education to higher education in Turkish education system. These steps, which constitute formal education, there are training programs for individuals with special needs. Deaf, blind, mentally retarded and gifted individuals need special education in terms of individual characteristics and educational adequacy. The aim of this research is to examine the postgraduate thesis written on the art education in mental retardation in Turkey. Document review method was used to realize the research. In this context; sixteen postgraduate thesis were reviewed and analyzed according to the research questions. As a result of the research; it was determined that postgraduate thesis related to art education in the mentally retarded were made between the years of 2001-2018 and 11 master and 5 doctorate thesis were found. It is seen that the total number of thesis made in 11 universities and the highest rate (5 thesis) in Gazi University. As a result of the research; it was found that topics covered in the context of art education are grouped under certain headings and similar subjects was studied in the thesis. According to these results, it is suggested to increase the scientific researches at the both master and doctorate level and to provide subject diversity in the thesis.

Keywords: Special education, art education, postgraduate education, mental retardation

Giriş

Günümüz eğitim sistemi, farklı gereksinimleri olan bireylerin davranışlarında değişiklikler meydana getirmek amacıyla çeşitli alanlara ayrılmıştır. Türk eğitim sistemi içinde; okulöncesi eğitimden yükseköğretime kadar çeşitli basamaklar yer almaktadır. Örgün eğitimi oluşturan bu basamaklarda özel gereksinimleri olan bireyler için hazırlanmış eğitim programları bulunmaktadır. Özel eğitim; bu bireylerin eğitim ve sosyal gereksinmelerini karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri ile onların bireysel yeterliliklerine dayalı, gelişim özelliklerine uygun ortamlarda sürdürülen eğitimidir (MEB, 2002). Ataman (2009, s.14) ise özel eğitimi; çoğunluktan farklı ve özel gereksinimli çocuklara sunulan, üstün özellikleri olanları yetenekleri doğrultusunda kapasitelerinin en üst düzeye çıkmasını sağlayan, yetersizliği engele dönüştürmeyi önleyen, engelli bireyi kendine yeterli hale getirerek topluma kaynaşmasını ve bağımsız, üretici bireyler olmasını destekleyecek becerilerle donatan eğitim olarak tanımlamaktadır. Gelişimleri ya da engelleri yüzünden normal bireylerden ayrılık gösteren çocukların, kendine özgü yöntemlerle eğitilmesi gerekmektedir. Genel nüfus içinde özel eğitim ihtiyaçlarının çok olması, özel eğitimin önemini arttırmaktadır (Erbay,1997, s.56). İşitme engelli, görme engelli, zihinsel engelli bireyler ve üstün zekalı bireyler sahip oldukları nitelikler gereği özel eğitime ihtiyaç duymaktadırlar. Bu çalışma zihinsel engelli bireylerde sanat eğitimini konu almaktadır.

Dünya Sağlık Örgütü'ne göre (WHO, 1996, s.1) zihinsel engellilik; özellikle gelişim döneminde ortaya çıkan bilişsel, dil, motor ve sosyal beceriler gibi zekânın genel seviyesine katkıda bulunan becerilerin düşüklüğü tarafından karakterize edilen akıl gelişiminin durması ya da tamamlanmaması durumudur. İlgili literatürde zihinsel engelliliğe yol açan nedenler doğum öncesi, doğum esnası, doğum sonrası ve genetik nedenler olarak gruplanmaktadır (Eripek, 2001; Kırcaali-İftar, 1998). Engel nedenlerinin belirli gruplar altında toplanması,

aynı engellere sahip olan birey özelliklerinin ortaya konmasına yardımcı olmaktadır. Tespit edilen ortak özellikler ise, bireylerin eğitiminde izlenecek yolların belirlenmesinde eğitimcilere ışık tutmaktadır (Eripek, 1998). İlgili bir neden sonucu zihinsel engelli olan bireylerin bilişsel, duygusal ve sosyal becerilerinin geliştirilmesi ve bu yolla topluma kazandırılması önemlidir. Bu doğrultuda hazırlanan özel eğitim programları bireylerin gelişimine destek olacak niteliktedir. Salderay'a (2008, s.11) göre, toplum içerisinde bireylerin algılama yapılarının farklı olması, onlara verilen eğitimde içerik farklılaşmasını gerektirmektedir. Bu bağlamda özel gereksinimli bireylerin eğitimi algısal yapılarına ve düzeylerine uygun olmalıdır. Zihinsel engelli çocukların bazı eğitim gereksinimleri; bireysel eğitim, grup eğitimi ve kaynaştırma eğitimi şeklinde sıralanmaktadır (Bolu, 2010, s.31).

Zihinsel engelli bireyler için oluşturulan eğitim programının alanlarından biri de sanat eğitimidir. Zihinsel engelli bireyler ile yürütülen sanat eğitimi faaliyetlerinin öncelikli amacı bireylerin duygularını ve düşüncelerini geliştirmek ve çevrelerindeki dünyayı algılamalarına yardımcı olmaktadır. Ders kapsamında yürütülen çalışmaların bilinçli bir şekilde yürütülmesi, bireylerin gelişimine olumlu yönde katkı yapmaktadır (Çağlayan, 2014, s.95). Zihinsel öğrenme yetersizliği olan çocuklar için resim-iş çalışmaları duygusal açıdan rahatlatıcı, hoş vakit geçirmelerini sağlayan ve değişik el becerileri kazandıran uğraşlardır (Turan, 2004, s.68).

Sanat eğitimi alanında engelli bireylerin bireysel özelliklerine uygun etkinliklerin planlanması, bireyler için belirlenen hedef-davranışların gerçekleşme düzeyinde olumlu katkı sağlayacaktır. Bu planlamanın uygunluğu ise zihinsel engelli bireylerde sanat eğitimiyle ilgili yapılan bilimsel araştırmalar ile sağlanabilir. Bu konuda karşılaşılan sorunların belirlenmesi, çözüm yollarının araştırılması ve sonuçların ortaya konması alanın gelişimine katkı sağlayacak etmenlerdir. Gelecekte gerçekleştirilecek bilimsel araştırmaların planlanması için de geçmiş tarihte yürütülmüş araştırmaların incelenmesi gerekmektedir.

Belirli bir alanı kapsayan lisansüstü çalışmaların incelenmesi, ilgili alanda ortaya çıkan gelişmelerin, uygulanan yöntemlerin, karşılaşılan sorunların ve çözüm önerilerinin bir bütün olarak algılanmasını sağlamaktadır. Bu sayede hem araştırmacılar hem de araştırma sonuçlarını takip eden alan uzmanı eğitimciler bilgi sahibi olabilmekte ve yeni bulgular ışığında kendilerini geliştirmektedirler. Türkiye'deki lisansüstü eğitim; düşüncenin üretilmesini, sorgulanmasını, analiz edilmesini, doğrulanmasını ve yaygınlaştırılmasını sağlayan bilimsel araştırmaları içinde barındırmaktadır. Bu anlamda, bilginin sistematik ilke ve yöntemlerle elde edilmesini amaç edinen lisansüstü eğitim süreci sonunda ortaya çıkan tezlerin bütüncül bir yaklaşımla incelenmesi, ilgili alandaki gelişmelerin ortaya konması açısından önemli görülmektedir. Özel eğitim alanında yapılan lisansüstü tezlerin engel gruplarına göre dağılımı incelendiğinde en çok zihin engelliler alanında çalışıldığı görülmektedir (Coşkun, Dündar & Parlak, 2014, s.384).

Bu çalışmanın amacı; zihinsel engellilerde sanat eğitimi ile ilgili lisansüstü tezlerin incelenmesidir. Çalışmada belirtilen bu amaca bağlı olarak ilgili tezlerde aşağıda yer alan sorulara yanıt aranmıştır:

- 1- Tezlerin yıllara göre dağılımı nasıldır?
- 2- Tezlerin akademik düzeyleri nedir?
- 3- Tezlerin üniversitelere göre dağılımı nasıldır?
- 4- Tezlerde kullanılan yöntemler nelerdir?
- 5- Tezlerde sanat eğitimi bağlamında ele alınan konular nelerdir?

Yöntem

Bu çalışma, ilgili literatürde var olan bir durumun ele alındığı nitel bir araştırmadır. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya

konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır (Yıldırım & Şimşek, 2006, s.39). Çalışma amaçlarında belirtilen lisansüstü tezlerin incelenmesi ve çalışma sorularının cevaplarına ulaşılabilmesi için doküman analizi tekniği tercih edilmiştir. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım & Şimşek, 2006, s.187).

Çalışma kapsamında öncelikli olarak Yükseköğretim Kurulunun (YÖK) Ulusal Tez Merkezi üzerinden elektronik tarama yapılmıştır. Bu taramada; tarama terimi olarak ‘zihin / zihinsel engelliler’ kullanılmış ve alan, izin durumu, tez türü için ise ‘tümü’ seçeneği seçilmiştir. Tarama sonucunda 1989-2018 yılları arasında hazırlanmış 315 teze ulaşılmıştır. İkinci aşamada; ‘sanat’, ‘resim’, ‘güzel’ ve ‘görsel’ kelimeleri aratılmış ve sanat eğitimi ile ilgili olan tezler belirlenmiştir. Sanat eğitimi ile ilgili olan 13’ü erişime açık ve 3’ü sınırlandırılmış toplam 16 teze ulaşılmıştır. 2001-2018 yılları arasında hazırlanmış 16 tez çalışmaya dahil edilmiştir. Erişim engeli sınırlı olan tezlerin özetleri çalışma sorularına bağlı olarak incelenmiş, tez özetleri ve çalışma amaçları araştırmacı dışında iki alan uzmanına sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda sınırlandırılmış 3 tezin çalışma açısından herhangi bir engel oluşturmadığına karar verilmiştir. Söz konusu 3 tez erişilebilen özetleriyle araştırmaya dahil edilmiştir.

Doküman analizinin ilk aşamasında, belirlenen 16 tez çalışması Ulusal Tez Merkezinden indirilerek bilgisayar ortamına aktarılmıştır. İkinci aşamada ilgili tezler, yapıldıkları yıla, akademik düzeylerine, yayımlandıkları üniversitelere, kullanılan yöntem ve konuya göre analiz edilmiştir. Son aşamada ise; çalışmanın alt amaçlarında belirtilen temalara bağlı olarak tablolar oluşturulmuş ve bulguların sunumunda kullanılmıştır.

Bulgular

Zihinsel engellilerde sanat eğitimi ile ilgili ulaşılan tezlerin içerik analizleri sonucu

çeşitli bulgulara ulaşılmıştır. Tezlerin analizinde; çalışma sorularında belirtilen yıl, akademik düzey, yapıldığı üniversite, kullanılan yöntem ve ele alınan konular değerlendirilmiştir. Bu süreci takiben elde edilen bulgular izleyen paragraflarda sunulmuştur.

Çalışmanın birinci ve ikinci alt amacına yönelik olarak ortaya çıkarılan bulgular (tezlerin yıllara göre dağılımı ve akademik düzeyleri) birlikte incelenmiş ve tek bir tablo halinde sunulması tercih edilmiştir. İlgili sorulara ilişkin bulgular Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı ve Akademik Düzeyi

Yılı	Akademik Düzeyi	
	Yüksek Lisans Tezi Sayısı	Doktora Tezi Sayısı
1989 - 2000	-	-
2001	1	-
2002	-	-
2003	-	-
2004	1	-
2005	-	-
2006	-	-
2007	-	-
2008	-	1
2009	4	-
2010	1	-
2011	1	-
2012	1	-
2013	-	1
2014	-	1
2015	1	1
2016	1	-
2017	-	1
2018	-	-
Toplam	11	5

YÖK Ulusal Tez Merkezinden elde edilen ve Tablo 1’de sunulan verilere göre; zihinsel engellilerin eğitimi ile ilgili ilk tez çalışmasının 1989 yılında yapıldığı görülmektedir. 1989 tarihli tez çalışmasından 2001 yılına kadar, eğitimin farklı alanlarını ele alan lisansüstü

tezler yapılmasına karşın sanat eğitimi konu alan herhangi bir tez çalışması olmadığı görülmektedir. Zihinsel engellilerde sanat eğitimi konu alan ilk tez çalışması ise 2001 tarihinde yapılmıştır. 2001-2018 yılları arasında 11 yüksek lisans ve 5 doktora tezi olmak üzere toplam 16 tezin tamamlandığı görülmektedir. 2002, 2003, 2005, 2006 ve 2007 yılları zihinsel engellilerde sanat eğitimi ile ilgili hiçbir tezin yapılmadığı yıllar olarak görülmektedir. Konu ile ilişkili tezlerin 2008 yılından başlayarak yoğunlaştığı ve her yıl en az bir tez çalışmasının yapıldığı belirlenmiştir.

Sayısal verilerine ulaşılan tezlerin farklı üniversitelere bağlı enstitülerde tamamlandığı görülmektedir. Çalışmanın üçüncü alt amacına yönelik olarak ortaya çıkarılan bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Tezlerin Üniversitelere Göre Dağılımı

Üniversite Adı	Frekans (f)	Yüzde (%)
Gazi Üniversitesi	5	31,25
Necmettin Erbakan Üniversitesi	2	12,50
Abant İzzet Baysal Üniversitesi	1	6,25
Akdeniz Üniversitesi	1	6,25
Anadolu Üniversitesi	1	6,25
İnönü Üniversitesi	1	6,25
İstanbul Arel Üniversitesi	1	6,25
Marmara Üniversitesi	1	6,25
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	1	6,25
Selçuk Üniversitesi	1	6,25
Uludağ Üniversitesi	1	6,25

Tablo 2’deki veriler incelendiğinde; zihinsel engellilerde sanat eğitimi ile ilgili tezlerin %43,75’inin 2 üniversitede yapıldığı görülmektedir. Toplam 11 üniversitede bu konuda çalışma yapılmış olup; Gazi Üniversitesinde 5 (%31,25), Necmettin Erbakan Üniversitesinde

2 (%12,50), diğ er 9 üniversitede ise birer ç alışma gerç ekleştirildiğ i g örülmektedir.

Ç alışmanın dördüncü alt amacında 2001-2018 yılları arasında yapılan tezlerin yöntemleri sorgulanmıştır. Bu soruya ilişkin bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Tezlerde Kullanılan Araştırma Yöntemleri

Araştırma Yöntemi	Yüksek Lisans	Doktora	Toplam	Yüzde (%)
Nicel	7	2	9	56,25
Nitel	3	3	6	37,50
Karma	1	-	1	6,25

Tablo 3'teki veriler incelendiğ inde; mevcut tezlerin %56,25'inde (9 tez) nicel araştırma yöntemlerinin, %37,5'inde (6 tez) nitel araştırma yöntemlerinin, %6,25'inde (1 tez) ise karma araştırma yöntemlerinin kullanıldığ ı g örülmektedir. Yüksek lisans tezlerinde daha çok nicel araştırma yöntemleri, doktora tezlerinde ise daha çok nitel araştırma yöntemlerinin tercih edildiğ i g örülmektedir.

Ç alışmanın beşinci alt amacında tezlerin sanat eğ itimi bağ lamında ele aldıkları konular sorgulanmıştır. Bu soruya ilişkin bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Sanat Eğ itimi Bağ lamında Ele Alınan Konular

Tez Konusu	Tez Sayısı
Engelli bireyin gelişiminde görsel sanatlar eğ itimi	4
Görsel sanatlar eğ itimine ilişkin öđ retmen g örüşleri	4
Resim incelemesi	3
Görsel sanatlar dersi eğ itim-öđ retim programı	2
Farklı zihinsel düzeydeki bireylerin görsel sanat ç alışmalarını karşılaştırmak	2
Ç ok alanlı sanat eğ itimi yöntemi	1

Tablo 4'teki veriler incelendiğinde; tezlerin sanat eğitimi alanında belli konularda gruplandığı görülmektedir. Sanat eğitimi bağlamında 4 araştırmacının (%25) sanat eğitiminin katkısı üzerine, 4 araştırmacının (%25) öğretmen görüşleri üzerine, 3 araştırmacının (%18,75) resim incelemesi üzerine, 2 araştırmacının (%12,5) çalışmaların karşılaştırılması üzerine, 2 araştırmacının (%12,5) eğitim-öğretim programı üzerine ve yine 1 araştırmacının da (%6,25) çok alanlı sanat eğitimi yöntemi üzerine tez çalışması gerçekleştirdikleri belirlenmiştir.

Adan (2009), Aksu (2011), Bolu, (2010) ve Geçen (2015) tez çalışmalarında; sanat eğitiminin farklı alt alanlarının zihinsel engelli bireylerin gelişimi üzerindeki katkılarını araştırmayı amaçlamışlardır. Akçal (2012), Kartopu (2013), Salderay (2001), Salderay (2008) tez çalışmalarında; zihinsel engelli bireylerle gerçekleştirilen görsel sanat çalışmalarına ilişkin öğretmen görüşlerini araştırmayı amaçlamışlardır. Çelik (2009) zihinsel engelli bireylerin renk tercihleri üzerine, Özakçaoğlu (2009) çizgi filmlerin engelli bireylerin resimsel özelliklerine etkileri üzerine, Sayın (2016) ise zihinsel engellilerin resim çalışmalarının farklı değişkenler açısından incelenmesi üzerine tez çalışmaları gerçekleştirmişlerdir. Turan (2004) ve Adar (2014) tez çalışmalarında farklı zihinsel düzeydeki bireylerin görsel sanat çalışmalarını karşılaştırmayı amaçlamışlardır. Durgun (2015) ve Özkan (2017) tez çalışmalarında; Türkiye'de okutulan Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programının ve ders kazanımlarının zihin engelli öğrencilere uygunluğunu araştırmayı amaçlamıştır. Kaya (2009) tez çalışmasında; çok alanlı sanat eğitimi yönteminin etkililiği araştırmayı amaçlamıştır.

Sonuç ve Öneriler

Zihinsel engellilerde sanat eğitimi ile ilgili tezlerin incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada, zihinsel engellileri konu alan 315 tez çalışmasının yalnızca 16'sının (%5) sanat eğitimi ile ilgili olduğu tespit edilmiştir. Bu sayının, zihinsel engellilerde sanat eğitimi alanının gelişimi üzerinde olumlu bir etki oluşturmayacağı söylenebilir.

Zihinsel engellilerde sanat eğitimi ile ilgili ilk tez çalışmasının 2001 yılında tamamlandığı görülmüştür. 2001-2018 yılları arasında tamamlanan 16 tezin 11'ini (%68,7) yüksek lisans tezleri, 5'ini ise (%31,3) doktora tezleri oluşturmaktadır. Çalışma konusuyla ilgili en fazla tezin 2009 (4 yüksek lisans) ve 2015 (1 yüksek lisans, 1 doktora) yıllarında tamamlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Lisansüstü tezlerin üniversiteler dağılımı incelendiğinde; Gazi Üniversitesinin ilk sırada, Necmettin Erbakan Üniversitesinin ise ikinci sırada yer aldığı görülmektedir. Coşkun, Dündar ve Parlak'ın (2014, s.389) özel eğitim alanında yürüttükleri çalışmada da en fazla tezin Gazi Üniversitesi tarafından yapıldığı ifade edilmiştir. Bu doğrultuda Gazi Üniversitesinin hem özel eğitim alanında hem de zihinsel engelli bireylerde sanat eğitimi konusunda yapılmış en fazla lisansüstü teze sahip olduğu söylenebilir. Lisansüstü çalışmaların niceliğinin; ilgili alandaki öğretim elemanı sayılarına ve üniversite enstitülerinde bu konularda tez yapılmasına olanak sağlayacak anabilim dalı varlığına da bağlı olduğu belirtilmelidir. Bazı üniversitelerde zihinsel engelli bireylere yönelik yapılmış tez sayısının az olması bu ihtiyaçlarla ilişkilendirilebilir. Doktora tezlerinin yüksek lisans tezlerinden sayıca daha az olmasının da benzer bir durum sonucu ortaya çıktığı söylenebilir. Bu sonuçlara göre; zihinsel engelli bireylerde sanat eğitimi ile ilgili tezlerin daha sık yapılması, doktora tezlerinde bu alandaki çalışmaların derinlemesine araştırılması ve lisansüstü öğrencilerin bu konuda teşvik edilmesi önerilebilir.

İlgili tezlerde ağırlıklı olarak nicel araştırma yönteminin kullanıldığı gözlenmiştir. Bilimsel araştırma probleminin çözümü ve araştırma sonuçlarının doğru şekilde cevaplanması için farklı yöntemlere ihtiyaç duyulabilmektedir. Bu sebeple bir yöntemin üstünlüğünden veya daha sık tercih edilmesinin avantajından söz etmek mümkün değildir. İlgili tezler incelendiğinde; nicel araştırma yöntemi kullanan 9 (%56,25), nitel araştırma yöntemi kullanan 6 (%37,50), karma araştırma yöntemi kullanan 1 (%6,25) çalışmanın olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre; kullanılan araştırma yöntemlerinin etkililiği ve belirlenen araştırma amaçlarına

uygunluğuna yönelik çalışmaların yapılması önerilebilir.

Çalışma kapsamında incelenen tezlerde, sanat eğitimi bağlamında ele alınan konuların belli konular altında gruplandığı sonucuna ulaşılmıştır. Sanat eğitiminin zihinsel engelli bireylerin gelişimine katkısı ve zihinsel engelli bireylerde sanat eğitimine ilişkin öğretmen görüşleri konuları en çok karşılaşılan iki tez konusu olarak belirlenmiştir. Tezlerin belli konularda gruplanmış olmasının farklı sebepleri olduğu düşünülebilir. Belli bir alandaki lisansüstü tezlerde konuların genellikle birbirine benzemesi o alanda yapılan ilk tezlere esinlenme ile açıklanabilir (Coşkun, Dünder ve Parlak, 2014, s.392). Bu sonuçlara göre; benzer konuların farklı durumlarda tekrar edilmesinden ziyade konu çeşitliliğinin sağlanması, lisansüstü öğrencilerin tez danışmanları tarafından bu durum göz önünde tutularak yönlendirilmesi ve zihinsel engelli bireylerde sanat eğitimi alanının gelişmesine destek olacak bilimsel araştırmaların artırılması önerilebilir.

Kaynakça

- Adan, A. (2009). *Görsel sanatlar eğitiminin down sendromlu çocuklar üzerindeki etkileri (Diyarbakır örneği)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Adar, S. (2014). *Ortaokul ve özel eğitim uygulama merkezi (okulu) kademe II'de öğrenim gören 8. sınıf öğrencilerinin resim çizme becerilerinin bazı değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak analizi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Akçal, S. (2015). *Görsel sanatlar dersinin zihinsel engelli öğrencilerin bilişsel beceri edinimlerine katkısına yönelik öğretmen görüşleri (Ankara ili örneği)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü,

Ankara.

Aksu, M. (2011). *Zihinsel engelli çocuklarda görsel sanatlar eğitiminin motor beceri gelişimine katkısı* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

Ataman, A. (2009). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş* (7. Baskı). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Bolu, H. (2010). *Zihinsel engelli çocukların gelişiminde sanat eğitimi derslerinin katkısı* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Coşkun, İ., Dündar, Ş., & Parlak, C. (2014). Türkiye’de özel eğitim alanında yapılmış lisansüstü tezlerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (2008-2013). *Ege Eğitim Dergisi*, 15 (2), 375-396.

Çağlayan, N. (2014). Zihinsel engelli bireylerin eğitiminde görsel sanatlar dersinin yeri ve önemi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 91-101.

Çelik, A (2009). *Zihinsel engelli öğrencilerin görsel sanatlar dersindeki öncelikli renk tercihleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Durgun, R. (2015). *Türkiye’de okutulan görsel sanatlar ders kazanımlarının zihin engelli öğrencilere uygunluğuna yönelik öğretmen görüşleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Erbay, M. (1997). *Plastik sanatlar eğitiminin gelişimi*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.

Eripek, S. (2001). Özel eğitime muhtaç çocuklar. Y. Özsoy, M. Özyürek ve S. Eripek (Der.).

Özel Eğitime Giriş (11. baskı) içinde. Ankara: Karatepe Yayınları.

Eripek, S. (1998). Zihin engelliler. S. Eripek (Ed.). *Özel Eğitim* içinde. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Geçen, F. (2015). *Görsel sanatlar uygulamaları ile özel eğitim kapsamında yer alan bireylerin eğitsel gelişimleri* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.

Kartopu, S. (2013). *Özel eğitim okullarında görev yapan görsel sanatlar dersi öğretmenlerinin mesleki sorunları* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kaya, E. (2009). *Özel eğitim sınıflarına devam eden zihinsel engelli öğrencilerin sanatsal gelişim düzeylerinde çok alanlı sanat eğitimi yönteminin etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kırcaali-İftar, G. (1998). *Özel gereksinimli bireyler ve özel eğitim*. S. Eripek (Ed.). *Özel Eğitim* içinde. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

MEB (2002). *Eğitim uygulama okulu eğitim programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Özakçaoğlu, N. (2009). *Çizgi filmlerin eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin resimlerine anlatım, biçim ve renk olarak yansımaları* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Özkan, Z. C. (2017). *Hafif düzeyde zihinsel engelli bireylerde sanat beceri eğitimine ilişkin uzman görüşleri ve bir program önerisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Salderay, B. (2001). *Zihin engelli bireylerle çalışan özel eğitim öğretmenlerinin plastik sanatlar eğitimine ilişkin görüşleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu

Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Salderay, B. (2008). *Türkiye'deki zihin engelliler iş okullarında görsel sanatlar dersinin öğrencilerin beceri, davranış ve meslek edinimindeki katkısına yönelik öğretmen görüşleri* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Sayın, A (2016). *Hafif mental retarde bireylerin sanatsal uygulamalarındaki elemanların araştırılması ve çözümlenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü, Antalya.

Turan, A. (2004). *Zihinsel engellilerde resim eğitimi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

WHO (1996). *Guide for mental retardation*. http://www.who.int/mental_health/media/en/69.pdf adresinden 17 Kasım 2013 tarihinde erişildi.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Abstract

There are various steps from pre-school education to higher education in Turkish education system; These steps, which constitute formal education, there are training programs for individuals with special needs. Deaf, blind, mentally retarded and gifted individuals need special education in terms of individual characteristics and educational adequacy. One of the areas of special education program for mentally retarded individuals is art education. Planning the activities to be carried out in art education in accordance with mentally retarded individuals will contribute positively to the realization level of objectives. The appropriateness of this planning can be achieved through scientific research on art education in mentally retarded individuals. The aim of this research is to examine the postgraduate thesis written on the art education in mental retardation in Turkey.

Document review method was used to realize the research. The document review method was preferred to examine the postgraduate theses stated in research purposes and to reach the answers of the research questions. Within the scope of the research, electronic screening was done primarily through the National Higher Education Council (YÖK) National Thesis Center. In the second phase; the theses related to art education have been determined by searching 'art', 'painting', 'fine' and 'visual' words. In the last phase; sixteen postgraduate thesis were reviewed and analyzed according to the research questions.

Analyzes of theses related to art education in mentally retarded have been reached various findings. In findings of the research; it was determined that postgraduate theses related to art education in the mentally retarded were made between the years of 2001-2018 and 11 master and 5 doctorate theses were found. It is seen that the total number of thesis made in 11 universities and the highest rate (5 thesis) in Gazi University. In findings of the research; it was found that the quantitative research methods in 56.25% (9 thesis), qualitative research methods in 37.5% (6 thesis) and mixed research methods in 6.25% (1 thesis) were used in the theses. In same findings of the research; topics covered in the context of art education are grouped under certain headings and similar subjects was studied in the thesis.

This research which aimed to examine the theses related to art education in mental retardation has achieved various results. As a result; it is understood that only 16 (5%) of 315 theses which addressing mental disabilities are related to art education. It can be said that this number will not have a positive effect on the development of the field of art education in the mentally retarded. In the results; it can be seen that the most of the thesis related to the research is achieved in 2009 (4 masters) and 2015 (1 master, 1 doctorate). In some universities, the lack of theses for mentally retarded individuals may be related to needs of institute and academic staff. 'The contributions of art education to the development of mentally retarded individuals' and 'teachers' views on art education in mentally retarded individuals' were identified as the two most frequently encountered thesis topics. According to all these results, it is suggested to increase the scientific researches at the both master and doctorate level and to provide subject diversity in the thesis.

Öznitelik Seçme ve Makine Öğrenmesi Yöntemleriyle Eğitimci Performansının Tahmin Edilmesi

Fatih ÇİFÇİ¹, Cihan KALELİ², Serkan GÜNAL³

Geliş Tarihi: 07.06.2018

Kabul Tarihi: 11.07.2018

Araştırma Makalesi

Öz

Günümüzde hayatın her sektöründe işlenen veri miktarının artması, veri madenciliğinin giderek daha popüler hale gelmesine yol açmış ve yüksek miktarda verinin artan bir karmaşıklıkta işlenmesi ihtiyacı doğmuştur. Finanstın, sağlığa, savunmadan eğitime onlarca sektörün sorunlarını çözmek adına gün geçtikçe farklı yöntemler geliştirilmekte, sosyal, ekonomik, bilimsel birçok problemin çözümü adına veri madenciliği yöntemlerine başvurulmaktadır. Eğitilen ve eğiten sayısının gün geçtikçe arttığı eğitim sektöründe ise, sistemin başarısının geliştirilebilmesi için, gerek eğitilen gerekse eğitimcilerinin performanslarının takip edilmesi ve kıymetlendirilmesi ihtiyacı, eğitimsel veri madenciliği kavramını doğurmuştur. Bu alanda yapılan çalışmalar genel olarak, öğrenci performansı konularına yoğunlaştığından, eğitimci performansı konusunda daha çok çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Eğitimsel veri madenciliği alanında öznitelik seçme ile birleştirilmiş makine öğrenmesi kullanan çalışmaların genel olarak öğrenci performansı üzerine yoğunlaştığı, ancak az sayıdaki çalışmanın eğitimci performansı üzerinde durduğu görülmüştür. Bu çalışmamızda, eğitimci performansının eğitimsel veri madenciliği yöntemleriyle nasıl tespit edilebileceği üzerinde durulmuştur. Çalışma kapsamında Gazi Üniversitesi öğrencilerinin eğitimci hakkında doldurdukları bir Likert Ölçekli Anket veri seti üzerinde çalışılmış, çeşitli öznitelik indirgeme algoritmaları ve farklı makine öğrenme yöntemleriyle veri seti kıymetlendirilmiş ve eğitimcilerin performansları tahmin edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre genetik algoritma ile öznitelik seçmenin, kullanılan veri seti için diğer yöntemlere kıyasla en iyi sonucu verdiğini göstermiş ve 33 tane öznitelik yerine 19 öznitelik kullanılabileceği ortaya çıkarılmıştır. Genetik algoritma ile birlikte makine öğrenmesi yöntemi olarak derin öğrenme kullanımı ile birlikte %97,70 bir tahmin doğruluk performansına ulaşılmış ve bu değer tüm özniteliklerin kullanılması ile elde edilebilecek değerden yüksek olduğu görülmüştür. Bu çalışmayı diğerlerinden farklı kılan özelliği ise, indirgenmiş öznitelik sayısı ve makine öğrenmesini birleştirmesinin yanında, eğitimci performanslarının sıralanması işlemini de somut olarak yapmasıdır.

Anahtar kelimeler: Eğitimsel veri madenciliği, eğitimci performansı, makine öğrenmesi, öznitelik seçme, performans kıymetlendirme

¹ Anadolu Üniversitesi, e-mail: fatihcifci@anadolu.edu.tr

² Anadolu Üniversitesi, e-mail: ckaleli@anadolu.edu.tr

³ Anadolu Üniversitesi, e-mail: serkangunal@anadolu.edu.tr

Predicting Instructor Performance by Feature Selection and Machine Learning Methods

Submitted by 07.06.2018

Accepted by 11.07.2018

Research Paper

Abstract

Today, increasing amount of data in all sector of life, make data mining more popular, and high amount of data in increasing complexity demanded to acquit. Different methods developed day by day, for solving problems at many sectors like finance, health, defense, and education, applied to data mining for many social, economic, and scientific issues. In the education area, where both number of instructors and students always increase, for enhancing system performance, it is needed to observe and evaluate the performance of students and instructors and such situation causes to reveal a new concept Educational Data Mining. Research in this area generally focuses on student performance. Thus, there is a need for research in instructor performance. Research using machine learning combined with attribute selection in the field of educational data mining have focused on student performance in general, but few studies have focused on instructor performance. In this paper, it was discussed how the performance of the instructor can be determined by educational data mining methods. A Likert type questionnaire dataset on opinions of the Gazi University's student regarding their instructor's teaching performance is used in this research and different feature reduction, and machine learning algorithms are used for evaluating the data set and performances of instructors. According to the obtained results, it has been revealed that the feature selection with genetic algorithm gives the best result for the used data set compared to the other methods and 19 attributes can be used instead of 33 attributes. Utilizing genetic algorithm and deep learning as a machine learning method has achieved a predictive accuracy performance of 97.70 %, which is higher than the value that can be achieved by using all the attributes. This study differs from the others in that it combines the reduced number of attributes and machine learning, as well as the ordering of instructor performances in concrete terms.

Keywords: Educational data mining, instructor performance, machine learning, feature selection, performance evaluation

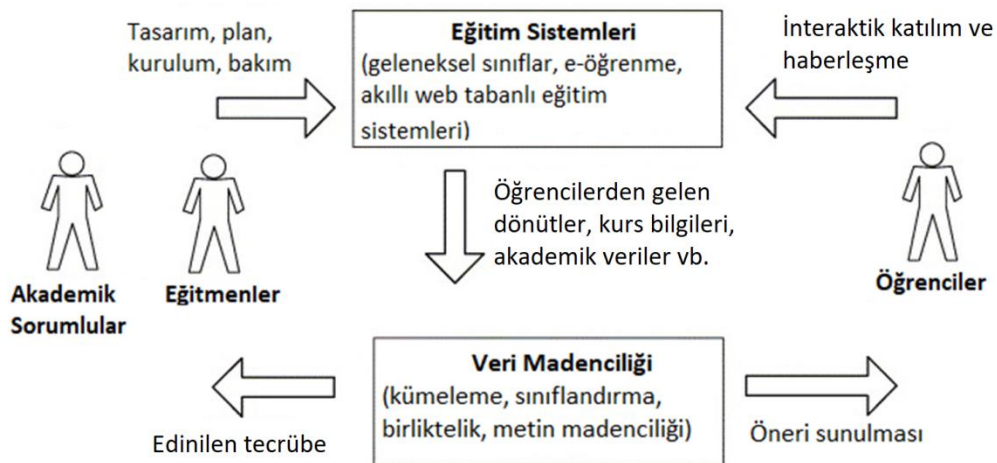
Giriş

Eğitim, her toplumda olmazsa olmaz, kaybedilemeyecek ve ihmal edilemeyecek en temel olgu ve kurallardan biri olarak görülmüş, yazının icadından günümüze dek yaşanan binlere yıllık süreçte milyonlarca format değişikliğine uğramış, bütün bu süreçlere rağmen milletleri yaşatan temel dinamik olma özelliğini ise hiç kaybetmemiştir. Tüm dünyada eğitim sistemlerinin giderek büyümesi, eğitim kalitesinin toplumu her yönden etkilemesi ve nitelikli toplum yetiştirmenin ancak nitelikli eğitimle mümkün olabileceği gerçeği, başta öğrenci ve öğretmen olmak üzere sistemin tüm bileşenleri tarafından kabul edilmektedir. Nitelikli eğitime duyulan ihtiyaç çok eski dönemlerde fark edilmesine karşın, nüfus artışı, artan karmaşıklık, sürekli değişen sosyo-psikolojik şartlar eğitim sistemin iyileştirilmesini gün geçtikçe daha zor hale getirmiş ve artık günümüze gelindiğinde ise, tüm alanlarda olduğu gibi bu alanda da iyileşme sağlanabilmesi adına teknolojik yeniliklerden faydalanılmıştır. Eğitim sistemlerini iyileştirmede yaşanan sorunların çözümü adına son 50 yıldır kullanılan basit anket ve örneklemeler ise, günümüzde artık etkin bir kıymetlendirmeden uzak kalmıştır. Eğitim eko sisteminin yüksek hızda büyümesi, yüksek hız ve tutarlılıkta çözüm ihtiyacı doğurmuş ve bu durum özellikle yükseköğretimdeki eğitim yöneticileri için önemli bir problem haline gelmiştir (Anwar, Naseer, & Ali, 2014).

Son zamanlarda büyük önem kazanmaya başlayan veri madenciliği, büyük verileri işleyerek anlamlandırmada büyük başarı elde ederek; başta finans, sağlık, haberleşme ve eğitim olmak üzere birçok sektörde büyük problemleri çözmekte etkin tahminlerde bulunmaktadır (Mendes, de Voznika, Freitas, & Nievola, 2001). Veri madenciliği uygulamalarının eğitim alanında uygulanmasına yönelik son dönemde yapılan çalışmalar, bu alandaki geniş boşluğu doldurma adına büyük katkı sağlamış, Eğitim Veri Madenciliği (EVM) kavramının doğmasına yol açmıştır. Bu çalışmalar ile eğitim sistemlerinin etki, kalite

ve verimliliğini arttırmak hedeflenmiştir (Peña-Ayala, 2014). EVM üzerine yapılan araştırmalar genel olarak öğrencilerin başarıları üzerine odaklanmış, eğitim sistemi başarısını tespitinde tek kaynağın öğrenciler olduğu vurgulanmıştır. Bu tespitler yapılırken de öğrencilerden alınan dönütlerin yeterince objektif olamayacağı kabul edilmiş, ancak eğitimle ilgili büyük miktarda ve çeşitteki verilerin yeterli miktarda ancak öğrencilerden alınabildiği belirtilmiştir (Delavari, Phone-Amnuaisuk, & Beikzadeh, 2008; Coburn, 1984; Hobson, & Talbot, 2001; Radmacher, & Martin, 2001). Bu nedenle eğitim sisteminin başarısı ile öğrencilerin başarısı arasında doğrusal bir ilişki kurularak, eğitim sistemi başarısı, öğrenci başarısı üzerinden değerlendirilmiştir (Andonie, 2010).

Eğitim sistemleri ekosistemi, içinde eğitim ortamı, eğitim materyalleri, eğitmenler, eğitim yöneticileri, eğitim kıymetlendirme sistemleri olmak üzere onlarca bileşeni içeren ve karmaşıklığı giderek artan sistemlerdir. Şekil 1’de görülen, eğitim sisteminin içindeki genel bileşenleri arasındaki etkileşim yoğunluğu, EVM alanındaki artan ihtiyacı gözler önüne sermektedir. EVM alanında bugüne dek yapılan çalışmalar da bu ihtiyacın belirli oranda giderilmesi ve sistemin iyileştirilmesini hedeflemiştir.



Şekil 1. Eğitim sistemi bileşenlerinin etkileşimi (Romero & Ventura, 2007)

1995-2005 yılları arasındaki veri madenciliğinin eğitim alanındaki uygulamalarına yönelik bir inceleme Romero ve Ventura (2007) tarafından yapılmış, geleneksel eğitim sistemlerine veri madenciliği uygulanmasından, özel web tabanlı kurslara kadar birçok konu incelenmiş, bunların ortak noktasının ise veri ön işleme işlemleri sonrasında veri madenciliği tekniklerinin uygulanması olduğu vurgulanmıştır. Minaei-Bidgoli ve Punch (2003) öğrencilerin yılsonu notlarını tahmin edebilmek için ilk kez genetik algoritma (GA) tabanlı sınıflandırma yapmışlardır ve GA ile birleşik sınıflandırma yöntemleri kullanmanın doğruluğu arttırdığını tespit etmişlerdir. Öğrencilerin akademik yıl içindeki performanslarını üç kademeli olarak derecelendirerek önceden tahmin etmeyi amaçlayan Superby ve ark.(206) tarafından yapılan çalışmada, Karar Ağacı (KA) ve Yapay Sinir Ağları (YSA), Diskriminat Analizi (DA) olmak üzere çeşitli veri madenciliği yöntemleri kullanılarak sınıflandırma yapılmış, bunlar arasından KA yöntemi ile en başarılı şekilde öğrencilerin dereceleri tahmin edilmiştir. Cortez ve Silva (2008) tarafından yapılan çalışmada Portekiz'in Alentejo bölgesindeki ortaokul öğrencilerinin matematik ve Portekizcilerinin neden zayıf oldukları konusu araştırılmış, kullanılan dört veri seti için KA ve YSA'nın her ikisinin de % 72'lik bir tahmin değeri yakaladığı belirtilmiştir. Bu çalışmaların yanı sıra araştırmacılar çeşitli veri madenciliği yöntemleri ile öğrencilerin yılsonu başarı notlarını tahmin etmeye çalışmışlardır (Koutina, & Kermanidis, 2011; Natek, & Zwilling, 2014; Sorour, & Goda, & Mine, 2015) YSA kullanılarak bazı özneliklere göre öğrencilerin hangi dersi kaç kez tekrar ettiği tahmin edilmeye çalışıldığı Oyedotun ve ark. (2015) tarafından yapılan çalışmada, öğrenme ortamı, öğrenci-öğretmen arasındaki ilişkiler tahmin edilmeye çalışılmış, bunun için de Radial Tabanlı Fonksiyon Ağları (RTFA) kullanılmıştır.

Literatürde, öğretmen performansına yönelik çalışmalarda bulunmaktadır. Ağaoğlu (2016) çalışmasında KA algoritmaları, DVM, YSA ve Diskriminant analizi olmak üzere dört farklı sınıflandırma tekniği kullanarak Marmara Üniversitesi öğrencilerinin öğretmenlerinin

eğitim performanslarını 26 adet öznitelik üzerinden değerlendirdikleri bir veri seti kullanmıştır. Anılan makine öğrenmesi yöntemlerinin sınıflandırma performansları kıyaslanmış, en başarılı sonucu doğruluk, hassasiyet ve özgünlük bakımından C5.0 KA algoritmasının verdiği vurgulanmıştır. Bu çalışmada ayrıca öğrenci verileri üzerinden eğitmen başarısını tahmin etmenin “öğrencilerin derse olan ilgisine” bağlı olduğu çıkarımı yapılmış, elde edilen veriler ile daha gelişmiş veri madenciliği bileşenlerinin oluşturulabileceği bildirilmiştir. Ahmed ve ark.(2016) tarafından yapılan çalışmada, J48 KA, Çok Katmanlı Algılayıcı (ÇKA), Naive Bayes, ve Ardışık Minimal Optimizasyon (AMO) veri sınıflandırıcılar kullanılarak öğrenci başarısına etki eden faktörler ve eğitmen başarısı tahmini yapılmıştır. Sanjay ve Keshav (2017) tarafından yapılan çalışmada, eğitmen performansını tahmin etmek için, Naive Bayes sınıflandırma, C4.5 KA ve YSA kullanılmıştır. 10 öznitelikten oluşan bir anket veri setinin kullanıldığı çalışmada, kullanılan üç algoritma içinde en iyi Tahmin Doğruluğu Performansı (TDP)'nin C4.5 KA algoritmasının verdiği ifade edilmiştir.

Araştırma Problemi

EVM alanında öznitelik seçme ile birleştirilmiş makine öğrenmesi kullanan çalışmaların genel olarak öğrenci performansı üzerine yoğunlaştığı, ancak az sayıdaki çalışmanın eğitmen performansı üzerinde durduğu görülmüştür. Bu çalışmamızda, eğitmen performansının EVM yöntemleriyle nasıl tespit edilebileceği üzerinde durulmuştur. İyi bir eğitiminin her seviyeden öğrenciyi belirli ölçeklerde mutlaka başarıya ulaştırabileceği gerçeği eğitim uzmanları tarafından genel kabul görmekte ve birçok öğrenci tarafından, öğretilen dersten çok eğitmenin başarıyı etkilediğini bildirmesi (Marsh & Roche, 1997), eğitim sistemlerinde eğitmenlerin ne denli büyük bir öneme sahip olduğunu göstermektedir. Çalışmamızda, UC (University of California) Irvine Machine Learning Repository'de yer

alan, daha önce Gazi Üniversitesi'nde uygulanmış, öğrencilerin öğretmenlerinin eğitime performanslarını 33 öznitelik üzerinden değerlendirdiği Likert ölçekli bir veri seti kullanılmıştır. Bu veri seti üzerinde öznitelik indirilmesi ve çeşitli makine öğrenmesi algoritmaları kullanılarak öğretmen performans tahmini yapılmış ve 33 öznitelik yerine 19 öznitelik kullanılarak % 97,70 tahmin doğruluğu elde edilmiştir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Daha önce ifade edildiği üzere, bu çalışmada öznitelik seçme ve makine öğrenme yöntemleriyle veri seti kıymetlendirilmiş ve öğretmenlerin performansları tahmin edilmiştir. Öznitelik seçme (ÖS), temel olarak mevcut veri seti ile ulaşılmak istenen tahmin performansına en yakın değere daha az öznitelik kullanarak ulaşmayı hedefleyen bir işlemler dizisidir. Daha az öznitelik kullanarak daha iyi sonuçlar elde etmek, sonuçların kıymetlendirmesinde işlem maliyetini büyük oranda aşağı çekmekte, sürecin daha hızlı ve başarılı yürütülmesini sağlamaktadır. Çalışmada bilgi kazancı (BK), geri yönlü eliminasyon (GYE) ve genetik algoritma (GA) olmak üzere üç farklı öznitelik seçme yöntemi kullanılmıştır. Makine öğrenmesi yöntemleri olarak ise k-en yakın komşuluk (K-EYK), karar ağacı, naive Bayes ve derin öğrenme temelli sınıflandırıcılardan faydalanılmıştır.

BK, entropinin tersi olarak ifade edilebilen ve 0 ile bir arasında değerler alabilen bir çıkarımdır. BK, işlenen veri setindeki her bir niteliğin, yapılan her bir sınıflandırmaya yatkınlığının incelendiği bir ölçüdür. Bir öznitelik, yapılan tüm sınıflandırmalar içinde ne kadar çok sınıftan, ne kadar çeşitli değer alıyorsa; BK 1 değerine o kadar yakın bir değer alır. Eğer, bir öznitelik örneklemden tüm sınıflara ait farklı değerler taşıyorsa BK=1 ve Entropi=0

olur. Başka bir deyişle, bir öznelik, sınıflardan genel olarak ne kadar uzaksa, BK o kadar düşük olur.

GYE işleminde amaç, sonuç olarak performansa yüksek oranda etki eden öznelikler kümesi elde etmektir. Bunun için öncelikle maksimum mutlak azalma parametresi (MMAP) belirlenir. Bu değer iterasyonlarda karşılaştırma işlemleri için kullanılacak eşik değeridir. GYE işlemine örnek veri setinin tamamı ile başlanır ve her turda öznelikler azaltılarak devam edilir. Her öznelik kaldırma işleminde yerel kıymetlendirme öğeleri ile performans değerlendirmesi yapılır ve elde edilen değer MMAP değeri ile kıyaslanır. GYE'nin amacı performansa etkisi büyük (atıldığında büyük performans azalmasına yol açacak) verileri korumak olduğundan, iterasyona (istenmeyen öznelikleri atmaya) devam etmek için, elde edilen performans değerinin MMAP değerinden küçük olması ve elendiğinde performans artışına neden olan bir niteliğin tespiti durumlarının oluşması gerekir. MMAP değerine eşit ya da büyük bir durum tespit edildiğinde iterasyon durdurulur.

GA'nın temel amacı, herhangi bir problemin çözümünde, o problem için uygulanabilecek tüm çözümlerin arasından en iyi çözümü seçmektir. GA bunu yaparken gen biliminde olduğu gibi kaliteli nesiller üretmeyi hedefler. Popülasyondan (işleme alınan veri kümesinden) üretilecek her yeni nesilde kötü çözümlerin gitgide yok olması, iyi çözümlerin ise daha iyi çözümler elde etmek üzere yeni nesillerin oluşturulmasında kullanılması beklenir.

K-EYK algoritması, önceden sınıflandırma yapılmış bir veri kümesinde, yeni bir elemanı sınıflandırmada kullanılır. Algoritmanın temelinde, sınıflandırılmak istenen öğenin, en yakın mesafede olduğu k adet komşusunun tespiti vardır. Bu k adet en yakın komşunun çoğunluğu hangi sınıfa mensup ise, işleme alınan eleman da o sınıfa dâhil edilir (Han, Pei, & Kamber, 2011).

Karar ağaçları, verilerin bir ağaç yapısı şeklinde sürekli olarak kümelendiği ve bölündüğü, tümevarım mantığıyla hareket eden bir makine öğrenmesi yöntemidir. Karar

ağaçları, ayırık parametrelerden oluşur ve gürültüye dayanıklı bir yapıya sahiptir. Karar ağaçları ana bileşenler olarak karar düğümleri ve yapraklardan oluşmaktadır. Karar düğümleri, veriler kümelenirken hangi yöne gideceklerini tayin ederken, yapraklar son noktadaki sonucu, bir başka deyişle ögenin dâhil edileceği sınıfı gösterir (Theodoridis & Koutroumbas, 2008).

Naive Bayes algoritması, olasılık temelli bir algoritmadır. Bayes teoremine göre istatistiksel tahmin yapar. Algoritmanın amacı sınıf üyelik olasılığını tahmin etmektir. Diğer sınıflandırma işlemlerinde olduğu gibi Bayes teoremi tabanlı olarak yapılan sınıflandırmada da örneklem uzayının bir kısmı öncelikle eğitim amaçlı kullanılarak öğrenme yapılır, örneklem uzayının kalan kısmı ile öğrenilen veriler üzerinden tahmin yapılır. Bir ögenin hangi öznelikleri kendisinde topladığı ve böylece hangi sınıfa atandığı algoritma tarafından öğrenildiğinden, test kümesi içinde sıralı birtakım özellikleri verilen öğelerin hangi sınıfa ait olduğu tahmin edilebilir (Han, Pei, & Kamber, 2011).

Derin öğrenme, son dönemde makine öğrenmesi ve yapay zekâ kavramları içerisinde popülerliği artan bir yöntemdir. Günümüzde derin öğrenme, görüntü sınıflandırma, kişilerin seslerinin analizi, video işleme, doğal dil öğrenme, canlı trafik akışı analizi gibi birçok alanda kullanılmakta ve özellikle büyük teknoloji firmaları ve üniversite araştırma grupları tarafından ciddi yatırımlarla desteklenmektedir. Derin öğrenmenin klasik makine öğrenmesi yöntemlerinden en büyük farkı, önceden hazırlanmış herhangi bir matematiksel modele dayalı öznelik çıkarımına ihtiyaç duymamasıdır. Öznelik çıkarıcı, derin öğrenme tarafından otomatik olarak uygun şekilde öğrenildiğinden, sistem ağ katmanlarına ve tahmin işlemlerine odaklanmaktadır (Karahana & Akgül, 2016).

Verilerin Hazırlanması

Bu çalışmada, önemli bir veri madenciliği yazılımı olan Rapidminer yazılımı kullanılmıştır. Veri seti olarak Kaliforniya Üniversitesi Makine Öğrenmesi Veri Havuzunda (University of California, Irvine, USA) bulunan “Türkiye Öğrenci Kıymetlendirme Veri Seti (Turkey Student Evaluation Data Set)” isimli açık kaynak bir veri seti (Dosya: turkiye-student-evaluation_generic.csv) kullanılmıştır (Gunduz & Fokoue, 2013). Veri seti, 2013 yılında Gazi Üniversitesi’nde yapılmış ve 2850 öğrencinin, kendilerine toplam 13 ders veren 3 adet eğitmeni değerlendirdiği bir çalışma sonuçlarını içermektedir. Veri setinde toplam 33 adet niteliğin 5 adedi derslerin isimlerini, derslerin zorluklarını, derslerin öğrenci tarafından alınma sayılarını ve öğretmenlerin isimlerini sembolize etmekte diğer 28 öznelikte ise öğrenciler eğitmenlerine dair sorulmuş çeşitli soruları cevaplamaktadır. 33 adet niteliğin açıklamaları aşağıda belirtilmiştir:

Instr: Eğitmeni ifade eder; {1,2,3} değerlerinden birini alır.

Class: Alınan dersin ismini ifade eder, {1-13} aralığındaki değerlerden birini alır.

Repeat: Öğrenci tarafından ilgili dersin kaç kez alındığını ifade eder; {1,2,3} değerlerinden birini alır.

Attendance: Öğrencinin derse katılım seviyesi; {0, 1, 2, 3, 4} değerlerinden birini alır.

Difficulty: Öğrencinin yorumuna göre dersin zorluk seviyesi; {1,2,3,4,5} değerlerinden birini alır.

Q1: Dönem başında bildirilen ders içeriği ve öğretim metodu ve kıymetlendirme sistemi

Q2: Dönem başında kursun amaç ve kazanımları açıkça bildirilmiştir.

Q3: Kurs, kendisine atanan kredi düzeyine karşılık verebilecek niteliktedir.

Q4: Kurs, ders programında belirtildiği şekilde işlendi.

Q5: Sınıf içi tartışmalar, verilen ödevler, yapılan uygulama ve çalışmalar yeterli düzeydeydi.

Q6: Kullanılan tüm dokümanlar güncel ve yeterliydi.

Q7: Ders için yeterli sınıf, laboratuvar ve tartışma alanı hazırlanmıştı.

Q8: Quiz, ödev, proje ve örnekler eğitime katkısı sağladı.

Q9: Derslere katılmaktan çok zevk aldım ve hevesliydim.

Q10: Dönem başındaki beklentilerim, dönem sonunda karşılandı.

Q11: Kurs kişisel gelişimim için faydalı oldu.

Q12: Kurs, hayata yeni bir perspektifte bakmamı sağladı.

Q13: Öğretmenin bilgisi yeterli ve günceldi.

Q14: Öğretmen sınıfa hazır geldi.

Q15: Öğretmen, anlatılan ders planına uydu.

Q16: Öğretmen, dersini adanmış ve anlaşılır bir şekilde sundu.

Q17: Öğretmen, derslere zamanında geldi.

Q18: Öğretmenin konuşması akıcı ve düzgündü.

Q19: Öğretmen, ders saatlerini efektif kullandı.

Q20: Öğretmen, dersi öğrencilere sevdirmeye konusunda istekliydi.

Q21: Öğretmen, öğrencilere karşı pozitif bir yaklaşım sergiliyordu.

Q22: Öğretmen, öğrencilerin yorumlarına karşı açık ve saygılıydı.

Q23: Öğretmen, öğrencileri derse katılma konusunda cesaretlendirirdi.

Q24: Öğretmen, öğrencilere derslerine katkı sağlayacak ödev/projeler verdi.

Q25: Öğretmen, öğrencilerin kurs ile ilgili sorularını her ortamda cevapladı.

Q26: Öğretmenin kursu kıymetlendirme adına yaptığı tüm sınavlar, kursun amacına yönelikti.

Q27: Öğretmen, sınavların çözümlerini öğrencilerle paylaştı ve tartıştı.

Q28: Öğretmen, bütün öğrencilere eşit ve tarafsız davrandı.

Q1-Q28 aralığındaki tüm öznel ifadeler Likert tipinde olup {1,2,3,4,5} değerlerinden birini almaktadır.

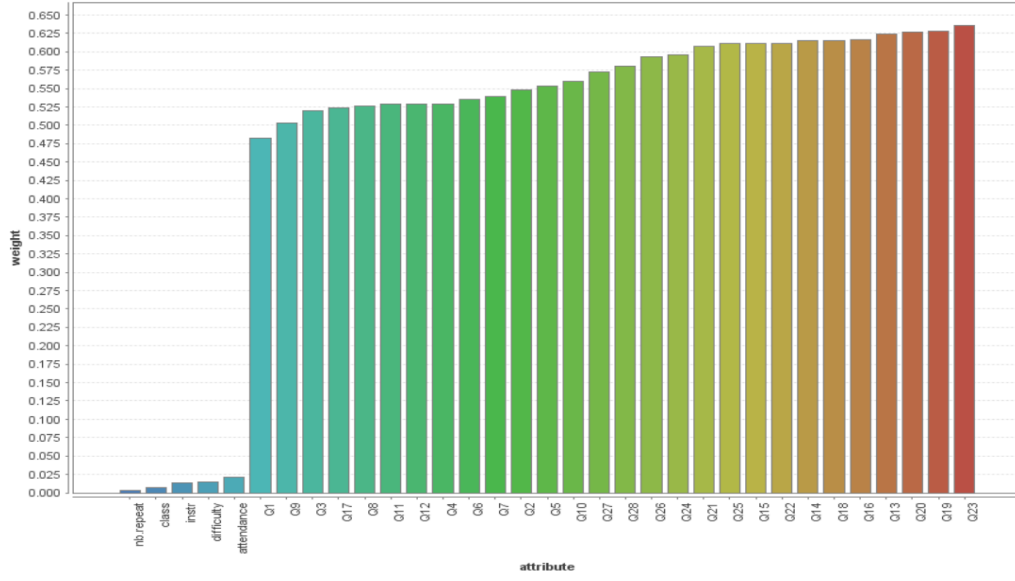
Verilerin Analizi

Çalışmada kullanılan veri setinde her satır, bir öğrencinin aldığı bir dersle ilgili, eğitmeni hakkında yaptığı değerlendirmeleri ifade etmektedir. Ancak bu özneliklerin sonucunda öğrencinin o dersten öğretmene verdiği bir puan olmadığı için, öğrencinin kanaati somut olarak ifade edilmemiştir. Bu durumu çözmek adına öğrencinin öğretmeni hakkında çeşitli özellikler üzerinden puan verdiği Q1-Q28 arası özneliklerin toplanarak ortalamalarının alındığı “SCORE” adlı 34 numaralı öznelik oluşturulmuştur. Ayrıca veri setindeki tüm öğretmenleri ders bazlı genel şekilde kategorize edebilmek için ise başarı durumunu sözel olarak ifade edecek “SUCCESS” niteliği oluşturulmuştur. SUCCESS niteliğinin değerinin hesaplanması için, 4’ten küçük değerler KÖTÜ, 4’e eşit değerler İYİ, 4’ten büyük değerler ise MÜKEMMEL olarak belirlenmiştir.

Bulgular

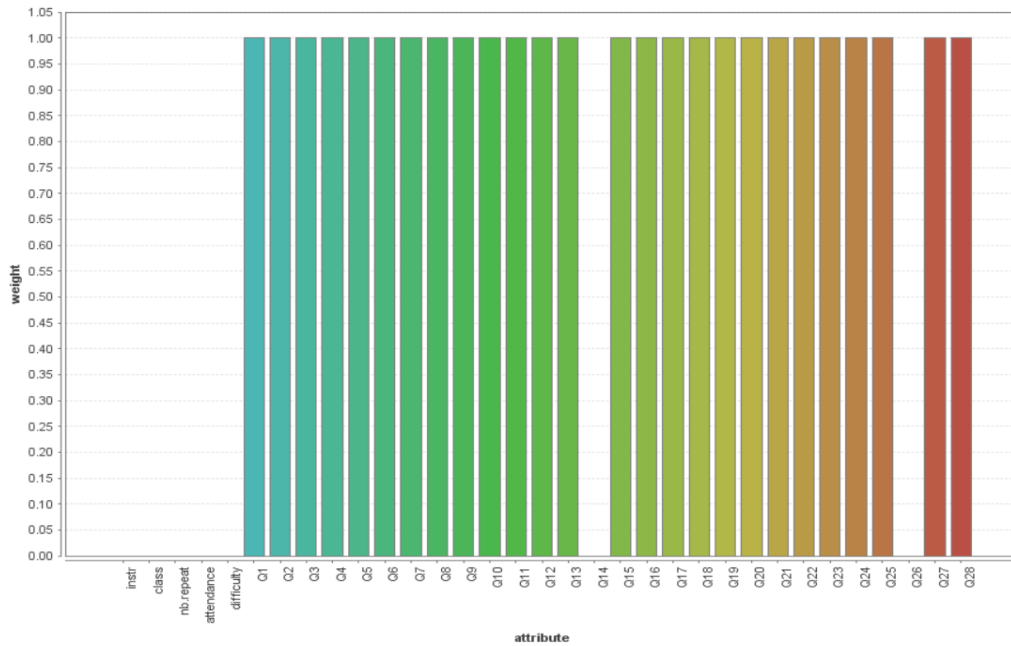
En İyi Öznelik Seçme Metodunun Tespit Edilmesi

Bilgi Kazancı algoritması tarafından sıralanan öznelikler Şekil 2 de görülmektedir. Ağırlık değeri 0,45 ten büyük olan değere sahip 28 adet öznelik seçilmiş ve indirgenmiş veri seti, çıktı olarak tahmin kıymetlendirme kısmına gönderilmiştir. Burada sınır olarak tespit edilen 0,45 değeri, yaptığımız gözlem sonrası 5 niteliğin ağırlık değerinin diğerlerinden çok düşük olduğu görsel olarak tespit edilerek belirlenmiştir.



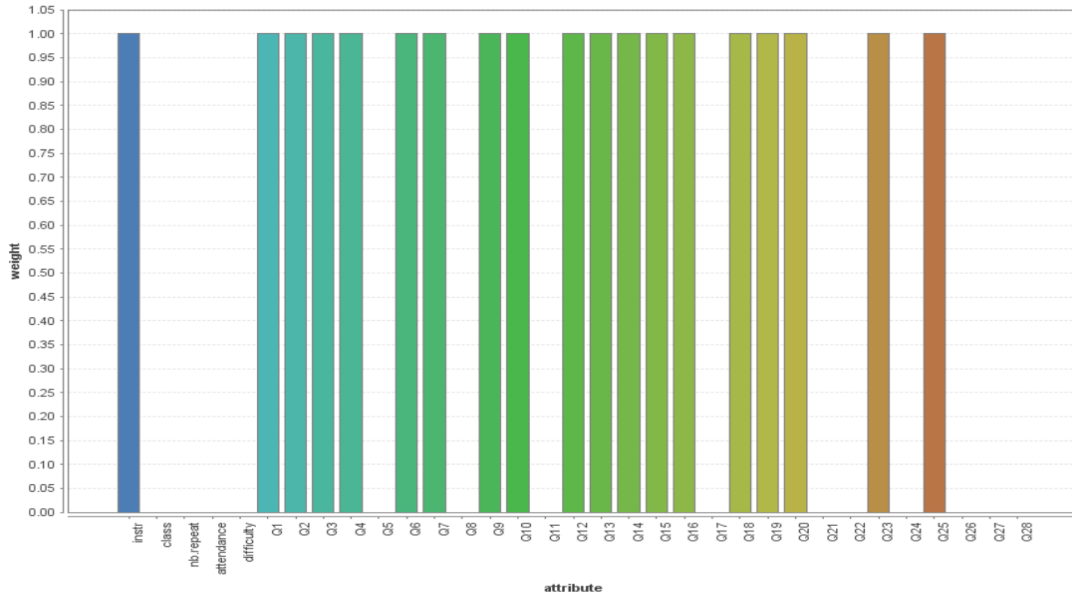
Şekil 2. Bilgi kazancı yöntemiyle ağırlıklandırılmış veri seti öznitelikleri

Geri Yönlü Eliminasyon ile öznitelik seçme yapılırken, Rapid miner “Backward Elimination” modülü kullanılmış, *maksimum eliminasyon sayısı=10*, *spekülatif tur sayısı=0*, *duruş davranışı=azalma* olacak şekilde belirlenmiş ve sonuçta ağırlıkları 1 değerine eşit olan ve 26 adet öznitelikten oluşan, Şekil 3’de gösterilen indirgenmiş veri seti elde edilmiştir.



Şekil 3. Geri yönlü eliminasyon yöntemi ile seçilen öznitelikler

Genetik Algoritma ile öznitelik seçimi yapmak için *Optimize Selection(Evolutionary)* modülü kullanılmış, *minimum öznitelik sayısı=1*, *popülasyon boyutu=5*, *jenerasyonların maksimum sayısı=30* olarak belirlenmiş, 0.25 değerli turnuva yöntemi kullanılmış, $p_{ilk}=0,5$, $p_{mutasyon}=-1,0$, $p_{\text{çaprazlama}}=0,5$, çaprazlama tipi: tekdüze olarak belirlenmiş ve ağırlıklar normalize edilmiştir. Seçilen öznitelikler Şekil 4'de gösterilmiştir.



Şekil 4. Genetik algoritma ile seçilen öznitelikler

Öznitelik seçme işleminde görüldüğü üzere mevcut 33 öznitelik arasından sonuca etki eden en iyi 19 niteliği tespit etmesiyle Genetik Algoritma en iyi sonucu vermiş görünmektedir. Öznitelik seçme işleminde elde edilen sonucun doğruluğunu pekiştirmek ve her üç algoritmanın öznitelik seçme performansını kıyaslayabilmek için, tüm algoritmaların etiketli niteliği tahmin etmelerini kıymetlendirme adımlarında *k*-nn Yakın Komşuluk (K-EYK) algoritması ilişkiye dayalı *ayrık kıymetlendirme* seçilerek kullanılmıştır. *Ayrım değeri=0,5* (veri setinin yarısı eğitim, yarısı test) olarak belirlenmiştir. K-EYK algoritmasının değerleri tüm öznitelik seçme işlemleri için $k=1$, *ölçüm uzaklık birimi= Öklid Uzaklığı* olarak ayarlanmıştır.

Öznitelik seçme işleminin doğruluğa olan katkısı Tablo 1’de görülmektedir. Hiçbir öznitelik seçme yapılmadan, 33 öznitelik kullanılarak yapılan tahmin işlemi, ancak %90,10’luk bir TDP’e ulaşılmıştır. Filtreleme algoritmalarından olan BK yöntemi veri setinin öznitelik sayısını 28’e indirgerken, tahmin doğruluğunu %95,84’e çıkarmıştır. Öğrenme tabanlı çalışan GYE ise, BK’na göre durumu biraz daha iyileştirerek öznitelik sayısını 26’ya, doğruluk performansını da 96,98’e taşımıştır. Genetik Algoritma ise BK ve GYE metotlarına karşı öznitelik indirgeme açısından üstünlük sağlayarak, 19 öznitelik sayısı ile % 95,5’lik bir TDP elde etmiştir.

Tablo 1

Öznitelik Seçme İşlemlerinin Kıyaslanması

Öznitelik Seçme Algoritması	Seçilen Nitelik Adedi	TDP (%)
YOK	33	90,10
Bilgi Kazancı	28	95,84
Geri Yönlü Eliminasyon	26	96,98
Genetik Algoritma	19	95,5

En İyi Makine Öğrenmesi Metodunun Tespit Edilmesi

Çalışmanın ikinci aşaması olan, veri setindeki etiketli niteliğin çeşitli makine öğrenmesi yöntemleriyle tahmin edilmesi işlemlerinde ise dört farklı makine öğrenmesi yöntemi kullanılmıştır. Ön işlem olarak kullanılan Genetik Algoritma (GA) çıktılarının önceden öngörülelemeyeceği, önceki bölümlerde açıklanmıştır. Tablo 2’de görüldüğü üzere GA, her işlemde farklı sayıda öznitelik seçmiştir. Tabloya göre, K-EYK algoritması için 15 öznitelik seçilmiş ve sonuçta % 96,12 TDP elde edilmiştir. Naive Bayes %95,43 doğruluk oranı 18 öznitelik, Karar Ağacı %94,57 doğruluk oranı 19 öznitelik elde etmiştir. Derin

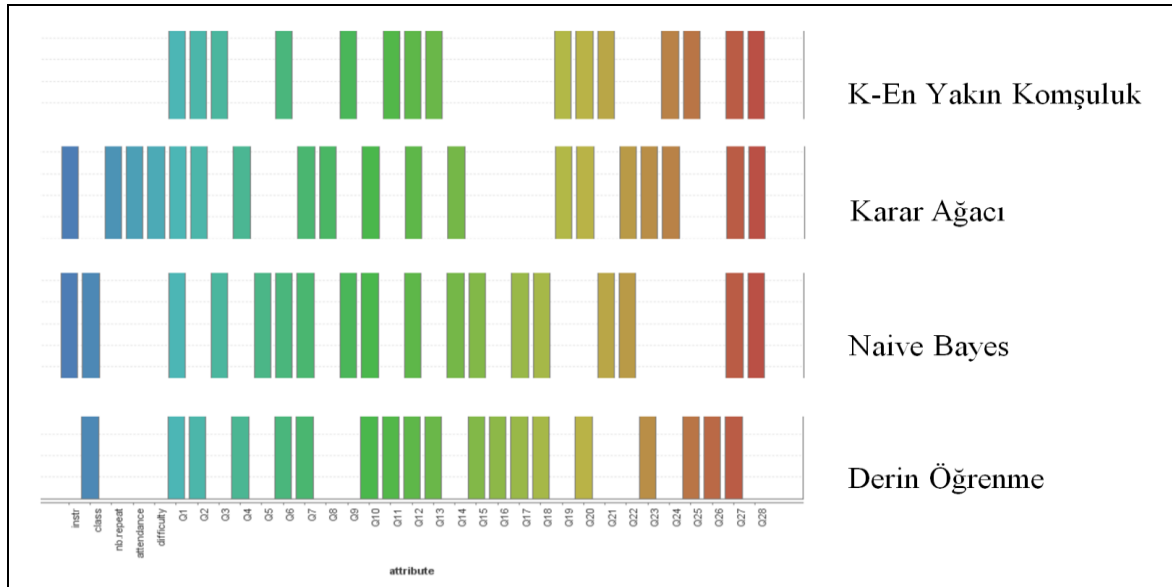
Öğrenme algoritması ise 19 öznitelik seçmesine rağmen %97,70 ile en yüksek doğruluk performansı oranını elde etmiştir. Toplam işlem zamanı açısından bakıldığında ise 3,6 saniye işlem zamanı ile naive Bayes algoritması diğer algoritmalarla göre tüm işlemleri çok daha hızlı tamamlamıştır.

Tablo 2

Makine Öğrenmesi Yöntemlerinin Performanslarının Kıyaslanması

Makine Öğrenmesi Algoritması	Seçilen Nitelik Adedi	TDP (%)	Toplam İşlem Zamanı (Milisaniye)
K-EYK	15	96,12	185640
Karar Ağacı	19	94,57	10703
Naive Bayes	18	95,43	3575
Derin Öğrenme	19	97,70	529774

GA, öznitelik seçme işleminde seçtiği tüm özniteliklere 1 ağırlık verirken, her makine öğrenmesi yöntemi için hem ortak hem de farklı olan ve Şekil 5’de gösterilen öznitelikleri seçebilmiştir.



Şekil 5. Dört farklı makine öğrenmesi yöntemi için GA tarafından seçilen öznitelikler

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmaya başlanılmasında ki amaç, eğitim kıymetlendirme işleminin mümkün olduğunda doğru, hızlı ve etkin bir şekilde yapılması sağlayabilecek veriler elde etmek olmuştur. Mevcut eğitim sistemlerinin kıymetlendirilmesi yüksek sayıda katılımcıdan toplanan, yüksek sayıda niteliğin değerlendirilmesini esas almakta ve bu da işlem maliyeti, zaman, doğru öznitelik seçimi gibi birçok kısıtı beraberinde getirmektedir.

Bu çalışma kapsamında genetik algoritma ile öznitelik seçmenin, kullanılan veri seti için en iyi sonucu verdiğini göstermiş, kullanılan öznitelik sayısının ciddi oranda azaltması işlem maliyetini düşürdüğü gibi, hem anket hazırlayanlara, hem de anket dolduranlara –daha az veri ile daha iyi sonucu elde etme- olanağı sağlamıştır. Genetik Algoritma ile mevcut veri setindeki 33 öznitelik arasından yalnızca 19’unu seçerek işlem maliyeti büyük oranda indirilirken, kullanılan öznitelik seçme algoritmaları içinde 95,5’lik oran yakalaması da tahmin başarısının diğer iki algoritmaya oldukça yakın olduğu görülmüştür.

Makine öğrenmesi algoritmalarının performanslarının kıyaslanmasında ise %97,70 ile en iyi doğruluğu Derin Öğrenme vermesine karşılık, en hızlı algoritma olarak 3,6 saniye ile Naive Bayes algoritması ön plana çıkmaktadır. Derin öğrenme algoritması ise 530 saniye ile Naive Bayes algoritmasına göre oldukça yavaş kalmaktadır.

EVM alanında bugüne dek yapılan çalışmalarda eğitim sistemi kalitesinin kıymetlendirilmesi işlemi tek yönlü olmuştur. Örneğin, eğitmen performansını tespit için öğrencilere yapılan anketlerde, eğitmenleri hakkındaki görüşleri alınmış ve eğitmen performans kıymetlendirmesi yalnızca bu veriler üzerinde yapılmıştır. Ancak, bu verilerin yeterince objektif olamayacağı açıktır. Bu kıymetlendirme işlemlerindeki objektiflik performansını arttırmak için ise, her bir öğrencinin ilgili eğitmeninden aldığı ilgili dersin yıl sonu notlarının diğer anket veri setlerine entegre edilmesi veya, her bir öğrenciye ait “objektiflik katsayısı” benzeri bir çarpanının -öğrencinin geçmiş akademik kariyerinden

hareketle- tespit edilerek, bu katsayının ilgili öğrencinin eğitmeni hakkındaki kanaatiyle çarpılması etkili olacaktır. Birleştirilmiş yeni veri setlerinin hem satır bazlı, hem de tüm veri seti olarak yeniden değerlendirilmesiyle (verilere *objektiflik optimizasyonu* yapılmasıyla), öğrencilerin eğitmenleri hakkındaki görüşlerin ne kadar gerçekçi olduğu büyük ölçüde ortaya çıkmış olacaktır.

Çalışmada olduğu gibi, birçok eğitime ait verilerin bulunduğu veri setlerinde, eğitmen başarılarının sıralanması için ilave bir ölçüt olarak ağırlıklandırılmış eğitmen başarıları kullanılabilir. Bir başka deyişle öğretmenlerin tüm öğrencilerin kaçta kaçına ders vermiş olduğu hesaplanarak, bu değer eğitmenin ortalama başarı puanı ile çarpılması ile elde edilecek bu değer, eğitmen başarısına öğrenci sayısının da katkısı ele aldığı için, daha kaliteli bir kıymetlendirme elde edilmesini sağlayacaktır. Böylece daha kalabalık bir kitleye hitap etmesine rağmen başarı elde edebilen bir eğitmenin değeri takdir edilebilecektir.

Gelecekte bu ekseninde, EVM sistemindeki kaliteyi tespit adına şu çalışmalar da yapılabilir: örneğin lise son sınıf öğrencilerinin öğretmenleri hakkındaki görüşleri anket veri seti + öğrencilerin yılsonu notları birleştirilmiş bir veri seti ile aynı öğrencilere ait Üniversite giriş sınavı veri setleri karşılaştırılarak, bu iki veri setinin birbiriyle örtüşmesi temel alınarak bu okul ve öğretmenlerinin ulusal eğitimdeki genel başarı düzeyinin neresinde olduklarına (ulusal anlamda gerçekten başarılı olup olmadıklarına) dair bir kanaat elde edilebilir. Ayrıca, eğitim yöneticilerine dair EVM alanında literatürde yapılmış bir çalışma bulunmadığından, eğitim yöneticileri kıymetlendirme işlemi, bu yöneticilerin astı konumunda bulunan bireylerden ya da üstlerinden alınan değerlendirme anket veri setleri ile yapılabilir. Tüm eğitim ekosisteminin sağlıklı olabilmesi adına bu sistemin tepesinde bulunan yöneticilere de diğer bireylere yapıldığı gibi mutlaka performans analizi yapılmalıdır.

Kaynakça

- Agaoglu, M. (2016). Predicting instructor performance using data mining techniques in higher education. *IEEE Access*, 4, 2379-2387.
- Ahmed, A. M., Rizaner, A., & Ulusoy, A. H. (2016). Using data mining to predict instructor performance. *Procedia Computer Science*, 102, 137-142.
- Andonie, R. (2010). Extreme data mining: Inference from small datasets. *International Journal of Computers Communications & Control*, 5(3), 280-291.
- Anwar, M., Naseer, A., & Ali, I. (2014). Identifying hidden patterns in students' feedback through cluster analysis. *International Journal of Computer Theory and Engineering*, 7, 16-20.
- Coburn, L. (1984). Student evaluation of teacher performance. *Education Resources Information Center Publications*.
- Cortez, P., & Silva, A. M. G. (2008). Using data mining to predict secondary school student performance. *The European Multidisciplinary Society for Modelling and Simulation Technology*.
- Delavari, N., Phon-Amnuaisuk, S., & Beikzadeh, M. R. (2008). Data mining application in higher learning institutions. *Informatics in Education*, 7(1), 31-54.
- Gunduz, G., & Fokoue, E. (2013). UCI machine learning repository [<http://mllearn.ics.uci.edu/MLRepository.html>]. Irvine, CA: University of California, School of Information and Computer Science.
- Han, J., Pei, J., & Kamber, M. (2011). *Data mining: Concepts and techniques*. Morgan Kaufmann.
- Hobson, S. M., & Talbot, D. M. (2001). Understanding student evaluations: What all faculty should know. *College teaching*, 49(1), 26-31.

- Karahan, Ş., & Akgül, Y. S. (2016). Eye detection by using deep learning. *24th International Conference on Signal Processing and Communication Application (SIU)*, 2145-2148, Izmir, Turkey.
- Koutina, M., & Kermanidis, K. L. (2011). Predicting postgraduate students' performance using machine learning techniques. *Advances in Information and Communication Technology*, 364, 159-168.
- Marsh, H. W., & Roche, L. A. (1997). Making students' evaluations of teaching effectiveness effective: The critical issues of validity, bias, and utility. *American Psychologist*, 52(11), 1187.
- Mendes, R. R. F., de Voznika, F. B., Freitas, A. A., & Nievola, J. C. (2001) Discovering fuzzy classification rules with genetic programming and co-evolution. *Lecture Notes in Computer Science - Principles of Data Mining and Knowledge Discovery*, 2168, 314-325.
- Minaei-Bidgoli, B., & Punch, W. F. (2003). Using genetic algorithms for data mining optimization in an educational web-based system. *Lecture Notes in Computer Science*, 2724, 2252-2263.
- Natek, S., & Zwillig, M. (2014). Student data mining solution—knowledge management system related to higher education institutions. *Expert Systems with Applications*, 41(14), 6400-6407.
- Oyedotun, O. K., Tackie, S. N., Olaniyi, E. O., & Khashman, A. (2015). Data mining of students' performance: Turkish students as a case study. *International Journal of Intelligent Systems and Applications*, 7(9), 20-27.
- Peña-Ayala, A. (2014). Educational data mining: A survey and a data mining-based analysis of recent works. *Expert Systems with Applications*, 41(4), 1432-1462.

- Radmacher, S. A., & Martin, D. J. (2001). Identifying significant predictors of student evaluations of faculty through hierarchical regression analysis. *The Journal of Psychology, 135*(3), 259-268.
- Romero, C., & Ventura, S. (2007). Educational data mining: A survey from 1995 to 2005. *Expert Systems with Applications, 33*(1), 135-146.
- Sanjay, S. S., & Keshav, B. B. (2017). Teacher's performance analyzer. *The International Journal on Emerging Trends in Technology, 4*(1), 178- 180.
- Sorour, S. E., Goda, K., & Mine, T. (2015). Estimation of student performance by considering consecutive lessons. *4th International Congress on Advanced Applied Informatics (IIAI-AAI)*, 121-126, Okayama, Japan.
- Superby, J. F., Vandamme, J. P., & Meskens, N. (2006). Determination of factors influencing the achievement of the first-year university students using data mining methods. *8th International Conference on Intelligent Tutoring Systems, Educational Data Mining Workshop*, 234-240, Jhongli, Taiwan.
- Theodoridis, S., & Koutroumbas, K. (2008). *Pattern recognition*. Academic Press.

Extended Abstract

Education is seen as one of the essential facts and rules that cannot be ignored in any society. The format of the education has been changed many times in the process that has been going from day to day. In spite of all these processes, it has never lost its fundamental dynamic which makes the nations live. Education systems are growing all over the world. The quality of education affects society in every way. It is clear that raising qualified societies is only possible with adequate education. Even though the need for qualified education is not recognized much in the past, population growth, increasing complexity, continually changing socio-psychological conditions have made it harder for the education system to be improved day by day. When it comes to daily use, technological innovations have been utilized to ensure that improvements are made in this area as well as in all areas. The simple

questionnaires and samples used in the last 50 years in the name of solving the problems experienced in improving the education systems have remained far away from effective evaluation today. The growth of the training echo system at high speed has created a need for solutions at high speed and consistency, and this has become a particularly significant problem for higher education administrators. Today, increasing amount of data in all sector of life, make data mining more popular, and a high amount of data in increasing complexity demanded to acquit. Different methods developed day by day, for solving problems in many sectors like finance, health, defense, and education, applied to data mining for many social, economic, and scientific issues. In the education area, where both number of instructors and students always increase, for enhancing system performance, it is needed to observe and evaluate the performance of students and instructors, and such situation causes to reveal a new concept Educational Data Mining. Research in this area generally focuses on student performance. Thus, there is a need for research in instructor performance. Research using machine learning combined with attribute selection in the field of educational data mining has focused on student performance in general, but few studies have focused on instructor performance. In this paper, it was discussed how the performance of the instructor can be determined by educational data mining methods. A Likert type questionnaire dataset on opinions of the Gazi University's student regarding their instructor's teaching performance is used in this research and different feature reduction, and machine learning algorithms are used for evaluating the data set and performances of instructors. According to the obtained results, it has been revealed that the feature selection with genetic algorithm gives the best result for the used dataset compared to the other methods and 19 attributes can be used instead of 33 attributes. Utilizing genetic algorithm and deep learning as a machine learning method has achieved a predictive accuracy performance of 97.70 %, which is higher than the value that can be achieved by using all the attributes. This study differs from the others in that it combines the reduced number of attributes and machine learning, as well as the ordering of instructor performances in concrete terms.

Tarihsel Bakış Açısı Edinme Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması ve Tarih ve Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Tarihsel Bakış Açısı Edinme Becerilerinin İncelenmesi¹

Erkan DİNÇ², Servet ÜZTEMUR³

Geliş Tarihi: 18.06.2018

Kabul Tarihi: 09.08.2018

Araştırma Makalesi

Öz

Bu araştırmanın amacı tarihsel bakış açısı edinme ölçeğini Türkçeye uyarlayarak tarih ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tarihsel bakış açısı edinme becerilerini incelemektir. Kesitsel tarama modeline göre desenlenen araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 öğretim yılında Gazi, Necmettin Erbakan ve Uşak üniversitelerinin çeşitli pogramlarında öğrenim gören ve tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilmiş 386 tarih ve sosyal bilgiler öğretmen adayı oluşturmaktadır. Tarihsel bakış açısı edinme ölçeğinin Türkçe sürümünün yapı geçerliliği belirlemek için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, t-testi, Brown-Forsythe ve Welch istatistikleri ve tek yönlü varyans analizinden faydalanılmıştır. Araştırma bulguları tarihsel bakış açısı edinme ölçeğinin Türkçe sürümünün orijinal ölçeğin yapısıyla uyumlu bir şekilde geçerli ve güvenilir bir yapıda olduğunu göstermiştir. Yapılan incelemeler ayrıca bazı değişkenler açısından gruplar arasında çeşitli farklılıklar olsa da tarih ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tarihsel bakış açısı edinme becerilerinin yeterli düzeyde olduğunu göstermiştir. Çalışmanın son kısmında bu sonuçlardan hareketle tarihsel bakış açısı edinme becerilerinin ölçülmesinin Türkiye bağlamındaki yer ve önemi tartışılmıştır.

Anahtar kelimeler: Tarihsel bakış açısı edinme, tarih eğitimi, ölçek uyarlama, tarihsel bağlamsallaştırma, doğrulayıcı faktör analizi

¹ Bu çalışma, 10-12 Mayıs 2018 tarihinde düzenlenen V. Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumunda sunulmuş sözlü bildirinin geliştirilerek yeniden düzenlenmiş halidir.

² Uşak Üniversitesi, e-mail: erkandinc@gmail.com

³ Manisa İl Müdürlüğü, e-mail: servetuztemur@gmail.com

Adapting Historical Perspective Taking Instrument into Turkish and Investigating History and Social Studies Student Teachers' Historical Perspective Taking Skills

Submitted by 18.06.2018

Accepted by 09.08.2018

Research Paper

Abstract

This study aims to adapt historical perspective taking (HPT) instrument into Turkish and then to examine history and social studies student teachers' HPT skills. Adapting a cross-sectional survey model the current study employs 386 history and social studies student teacher attending to related educational programmes at Gazi, Necmettin Erbakan and Uşak universities in the spring term of 2017-2018 academic year. The study sample was chosen in accordance with random sampling technique. In order to test the structural validity of the HPT Instrument confirmatory factor analyses were conducted. Besides, descriptive statistics, t-tests, Brown-Forsythe ve Welch Statistics and One-way Anova were conducted. The research findings reveal that the Turkish version of the HPT instrument is valid and reliable which has a coherent and compatible structure with its original version. The findings also indicate that although there are some differences amongst the groups in regard with several variables, students teachers have sufficient HPT skills. Bearing on this result, the current study discusses the place and importance of measuring HPT skills within the Turkish context.

Keywords: Historical perspective taking, history education, scale measurement, historical contextualisation, confirmatory factor analysis

Giriş

Geleneksel tarih öğretimi; devletlerin iyi bireyler yetiştirme kaygılarının bir yansıması olarak vatandaşlık aktarımının etkisiyle yoğun içerik odaklı bir yapıya sahiptir. Bu durumun bir sonucu olarak tarihi iyi öğrenmek, formal bir şekilde öğretmenler tarafından aktarılan resmi tarih anlayışının olduğu gibi kabul edilip ezberlenmesi anlamını taşımaktadır (Drie ve van Boxtel, 2008). Çağdaş tarih eğitimi anlayışı ise öğrencilerin tarihi olaylar, karakterler ve süreçler hakkındaki olgusal bilgilerini arttırmanın yanı sıra tarihsel düşünme ve tarihsel muhakeme becerilerinin geliştirilmesinin önemine dikkat çekmektedir (Hartmann ve Hasselhorn, 2008; Perfetti, Britt ve Georgi, 1995; Seixas, 2015; VanSledright, 2011; Wineburg, 2001).

Tarih dersinde öğrenciler pek çok tarihi figür, olay, gelişme ve tema hakkında bilgi edinirler. Asıl önemli olan nokta ise öğrencilerin tarihsel bilgilerini geçmiş ve şimdiki olguları düşünmek ve akıl yürütmek için kullanabilmeleridir. Örneğin öğrenciler Avrupa'da Sanayi İnkılabının neden başka ülkelerde değil de İngiltere'de başladığını açıklayabilir mi? 1930'larda Nazilere oy veren insanların bu davranışlarını anlamlandırabilir mi? Geçmişin bilgisini belirli durumları anlamlandırmak için kullanma süreci, genellikle tarihsel bağlamsallaştırma veya tarihsel muhakeme (akıl yürütme) olarak adlandırılır (van Boxtel ve van Drie, 2013: 44). Tarih eğitimi araştırmacıları, geçmişteki insanların eylemlerinin bağlamsallaştırılmasını tartıştıklarında genellikle tarihsel bakış açısı edinme terimini kullanırlar (Hartmann ve Hasselhorn, 2008; Davis, Yeager ve Foster, 2001; Huijgen, van Boxtel, van de Grift ve Holthuis, 2014, 2017; Levstik, 2001; Seixas ve Peck, 2004). İlgili alanyazında tarihsel bakış açısı edinme (TBAE) farklı şekillerde kavramsallaştırılmıştır. Levstik'e (2001) göre TBAE, insanların geçmişte nasıl hareket ettiklerini görüp davranışlarının altında yatan nedenleri anlama yeteneğidir. Seixas ve Peck'e (2004) göre TBAE; geçmişte yaşamış insanların hayatlarını ve eylemlerini şekillendiren sosyal, kültürel,

entelektüel ve duygusal ortamı kavrayarak geçmiş ile günümüz arasındaki farklılıkların bilincinde olmaktır. TBAE, geçmişteki bir insanın yaşadığı bağlamı anlamaya çalışma çabasıdır. Örneğin o zamanın toplumsal ve yasal beklentilerinin ne olduğunu, aynı toplumsal sistemdeki diğer kişilerin neler yaptığını ortaya koyma girişimidir (Wineburg, 2001).

Bakış açısı edinme; bir durumun başka bir kişiye nasıl görüldüğü ve bu kişinin bilişsel ve duygusal olarak duruma nasıl tepki verdiğini bireyin kavraması şeklinde tanımlanabilir (Johnson, 1975'ten akt., Nilsen, 2016: 375). Bakış açısı edinme, ortak duygu paylaşımı konusunda empatiye kıyasla daha üst düzeydedir (Eisenberg ve diğ., 2006'dan akt., Nilsen, 2016). Tarihsel empatinin duygu paylaşımını içermediği konusu birçok yazar (Ashby ve Lee, 1987; Bermúdez ve Jaramillo, 2001; Lee ve Ashby, 2001) tarafından iddia edilmesine rağmen TBAE kavramına kıyasla tarihsel empati kavramı ilgili alanyazında daha yaygın olarak kullanılmaktadır (Nilsen, 2016). Biliş ve duyguları birbirinden ayırmanın zorluğu (Smith ve Kosslyn, 2006) göz önüne alındığında TBAE ile tarihsel empatinin ilgili alanyazında çoğu zaman birbirlerinin yerine kullanıldığı da görülmektedir (Cunningham, 2009; Endacott ve Brooks, 2013; Hartmann ve Hasselhorn, 2008). Özellikle Türk kültürü bağlamında TBAE yerine tarihsel empati kavramı daha yaygın kullanılmaktadır (Karabağ, 2015; Yılmaz ve Koca, 2012). Bununla birlikte, başkalarının görüş ve duygularını düşünüp anlamak ile aynı duyguları hissetmek arasında keskin bir ayrım vardır (Nilsen, 2016). Her ne kadar bazı yazarlar (Nilsen, 2016; VanSledright, 2001) tarafından bireyin hayal gücünün, tarihsel kanıtları terk etmesine ve mantıksız tarihsel senaryolar oluşturmasına neden olabileceği görüşü dile getirilse de; hayal gücü (imgelem) TBAE'nin çok önemli bir parçasıdır (Dilek, 2007; Karabağ, 2015; Lee, 1978). Geçmiş artık var olmadığına göre geçmişteki olayların fiziksel ve zihinsel elementleri, kanıtlardan yola çıkarak kurulan hayallerle oluşturulabilir (Karabağ, 2015). Öğrencilerin TBAE becerilerini geliştirebilmeleri için *günümüz odaklı bakış açısı*, *tarihsel aktörlerin rolü (tarihsel empati)* ve *tarihsel bağlamsallaştırma* adı altında üç

bileşeni başarıyla gerçekleştirmeleri gerekmektedir (Foster ve Yeager 2001; Hartmann ve Hasselhorn, 2008; Huijgen, van de Grift, van Boxtel ve Holthuis, 2018; Huijgen ve diğ., 2014, 2017). Kavram yanılgılarını önlemek amacıyla bu araştırmada tarihsel empati kavramı, TBAE'yi oluşturan günümüz odaklı bakış açısı ve tarihsel bağlamsallaştırma arasında ara geçişi sağlayan bir bileşen olarak ele alınmıştır.

Günümüz Odaklı Bakış Açısı (Presentism): Geçmişte yaşamış insanlar farklı koşullar altında yaşayıp ve dünyayı farklı inanç sistemleri açısından algılamalarına rağmen birçok öğrenci geçmiş insanların günümüz toplumundaki insanlarla aynı hedefleri, niyetleri, tutumları ve inançları olduğunu zannetmektedir (Barton 1996; Barton ve Levstik, 2004; Lee ve Ashby, 2001; Shemilt 1983; VanSledright ve Afflerbach, 2000). İlgili alanyazındaki araştırmalar (Foster, Ashby ve Lee, 2008; Hartmann ve Hasselhorn, 2008; Huijgen ve diğ., 2014; Shemilt, 2009) öğrencilerin pek çoğundan TBAE görevlerini yerine getirmeleri istendiğinde zorlandıklarını; çünkü geçmişi günümüze yönelik bir perspektiften ele aldıklarını göstermektedir (Huijgen ve diğ., 2018). Günümüz odaklı bakış açısı sergileme biçimleri, geçmişteki insanları aptal olarak görmek veya bu insanların şu anda sahip olduğumuz bilgilerle aynı bilgiye sahip olduklarını varsaymaktır (Lee ve Ashby, 2001; Shemilt, 1983). Bu bakış açısı, geçmiş hakkında yanlış anlayışlara yol açan ve dolayısıyla başarılı TBAE'yi engelleyen kavram yanılgılarına neden olabilir (Reisman ve Wineburg, 2008). Her ne kadar günümüz odaklı bakış açısından tam anlamıyla kurtulamayacağımızı öne süren araştırmacılar (Huijgen ve diğ., 2017; Pendry ve Husbands, 2000; VanSledright, 2001; Wineburg, 2001) olsa bile, öğrenciler tarihsel olayları ve tarihsel aktörlerin kararlarını yorumlarken geçmişin günümüzden farklı olduğunu anlamalıdır (Seixas, 1996; Seixas ve Morton, 2013; Seixas ve Peck, 2004). Öğretmenler, öğrencilere kendi değerlerini ve inançlarını ve geçmişlerini açıklarken böyle bir bakış açısının sonuçları konusunda onları bilinçlendirmelidir (Seixas ve Peck, 2004). Aksi takdirde öğrenciler tarihsel aktörlerin eylemlerini ve tarihsel olayları

bağlamsallaştırmada başarılı olamazlar (Barton, 2008; Huijgen ve diğ., 2014; Lee, 2005; Wineburg, 2001). Geçmişle günümüz arasındaki farkın bilincinde olan öğrenciler, geçmişteki insanların şu an ne bildiğimizi bilmediklerini veya geçmişte farklı düşündüklerini açıklayarak bu farkındalığı gösterebilirler (Huijgen ve diğ., 2017).

Tarihsel Aktörlerin Rolünü Anlama (Tarihsel Empati): Tarihi durum ve olayları inceleyen öğrenciler, tarihi karakterlere genellikle klişe genellemeler biçiminde rol verme eğilimindedir (Ashby ve Lee, 1987; Bermúdez ve Jaramillo, 2001; Lee ve Ashby, 2001). Bunu yaparken, kendi hayatlarından tanıdıkları roller veya kurumlara başvurabilirler (ör., bir baba veya bir öğretmen rolü). Öğrenciler geçmişteki insanların düşünce ve eylemlerini açıklamak için bu basmakalıp düşünceleri kullanmaktadır. Bu tür girişimler, tarihsel bağlamsallaştırmanın gerekliliklerini tam anlamıyla karşılayamaz; fakat günümüz odaklı bakış açısından bir adım daha öndedir (Hartmann ve Hasselhorn, 2008). Tarihi bir karakterin duygu ve düşüncelerini tam anlamıyla anlamının mümkün olmadığını iddia eden görüşler (Kitson, Husbands ve Steward, 2011; Riley, 1998; Wineburg, 1998) yer almasına rağmen pek çok bilim insanı; tarihsel karakterlerin görüş ve kararlarını sezinleyip anlama noktasında tarihsel empatinin çok önemli katkılar sağladığı sonucuna varmışlardır (Brooks, 2011; Endacott ve Brooks, 2013; Kohlmeier, 2006). Huijgen ve diğerleri (2014) tarihsel empatiyi açıklarken “asla deneyimleyemeyeceği bir durumda olmayı hayal etme becerisi olmazsa tarih açılmamış bir kitap olarak kalır” ifadesini kullanmışlardır.

Tarihsel Bağlamsallaştırma (Historical Contextualization): Tarihsel muhakeme becerilerinin en önemlisi ve TBAE'nin en üst bilişsel seviyedeki bileşeni tarihsel bağlamsallaştırmayı gerçekleştirebilme yeteneğidir (Huijgen ve diğ., 2018; Wineburg, 1998). Tarihsel bağlamsallaştırma; olguları ve insanların eylemlerini zaman, tarihsel mekân, uzun vadeli gelişmeler ya da belirli olaylar bağlamında konumlandırma becerisidir (van Boxtel ve van Drie, 2012). Bu yetenek olmadan tarihi karakterlerin eylemleri açıklanamaz ve tarihsel

olaylar yeterince yorumlanamaz (Huijgen ve diğ., 2018). Tarihsel bağlamsallaştırma, belirli tarihsel olguyu tanımlamak, karşılaştırmak, açıklamak ya da değerlendirmek için çevreleyen koşullar ya da gerçekler bağlamını oluşturmaktır (van Drie ve van Boxtel 2008; Wineburg, 1998). Foster ve Yeager (2001), öğrencilerin tarihsel karakterlerin eylemlerini ve tarihsel fenomenleri yorumlayabilmeleri için tarihsel bağlam bilgisine sahip olmaları gerektiğini savunmuşlardır. Öğrenciler tarihsel bir bağlamı yeniden yapılandırmak için kronolojik, mekânsal ve toplumsal referans çerçevesi dahil olmak üzere farklı referans çerçeveleri kullanabilirler (Dawson, 2009; De Keyser ve Vandepitte 1998; Huijgen ve diğ., 2014).

Kronolojik çerçeve, önemli olaylar ve gelişmeler dizisinin yanı sıra zaman ve dönem hakkındaki bilgileri içerir. Örneğin, 1930'larda Almanya'daki insanların neden Nazi Partisine oy verdiklerini anlamaya çalışırken I. Dünya Savaşının, 1929 ekonomik krizinin ve Hitlerin yükselişinin oluş sırasını bilmek önemlidir (Wilschut, 2012; Wineburg, 1998). Mekânsal çerçeve, coğrafi konum ve jeopolitik hakkındaki bilgilere odaklanır. Örneğin Almanya'nın Avrupa'nın neresinde ve hangi sınır komşularına sahip olduğu ve hangi önemli deniz ve limanlara komşu olduğu tarihsel bağlamsallaştırma yapabilmek açısından bilinmesi gereklidir (De Keyser ve Vandepitte, 1998; Havekes ve diğ., 2012; Huijgen ve diğ., 2017). Toplumsal çerçeve, yalnızca insan davranışları ve yaşamın sosyal koşulları hakkında değil, aynı zamanda sosyo-ekonomik, sosyo-kültürel ve sosyo-politik gelişmeler hakkında bilgileri de içerir (Pontecorvo ve Girardet, 1993; Shemilt, 2009; van Boxtel ve van Drie, 2012). Örneğin Almanların o zaman tecrübe ettikleri kötü ekonomik koşulları ve Versay Antlaşmasına yönelik öfkelerini bilmeden Hitlere oy vermeleri hakkında kapsamlı bir yorum yapmak mümkün değildir (Huijgen ve diğ., 2017). Tarihsel bağlamı yeniden yapılandırabilmek için referans çerçevelerine ulaşmada öğrenciler; tarihi filmler, resim veya fotoğraflar ve yazılı kaynaklar gibi birincil ve ikincil kaynakları kullanabilirler (Huijgen ve diğ., 2018).

Tarihsel bağlam bilgisine (kronolojik, mekânsal, toplumsal) yeterince hakim olmayan öğrenciler TBAE becerilerini gerçekleştirmek için tarihsel empatiyi (tarihsel karakterin spesifik özelliklerine atıf yaparak) kullanabilirler (Berti, Baldin ve Toneatti, 2009; Hartmann ve Hasselhorn, 2008; Huijgen ve diğ., 2017). Örneğin, 1930'lardaki Almanya ile ilgili yeterli tarihsel bağlam bilgisine sahip olmayan öğrenciler; tarihi bir karakterin işsiz kalma korkusu gibi duyuşsal bağlara ve anlaşılabilir duygulara dayanan eylemlerini (örneğin Hitlere oy verme) başarılı bir şekilde açıklayabilir. Böyle bir durum tarihsel empatinin sadece duyuşsal özelliklerine özgü olmakla birlikte tarihsel muhakeme becerileri açısından eksik kalmakta ve tarihsel anlayışı tam anlamıyla yansıtmamaktadır (Huijgen ve diğ., 2017).

TBAE becerisi, tarihsel olayları günümüz koşullarına göre değerlendirme hatasından öğrencileri korumakla birlikte; tarihi karakterlerin kararlarının altında yatan nedenlerini kavramada ve tarihi olayların bağlamsallaştırılmasında onlara yardımcı olmaktadır (Huijgen ve diğ., 2017; van Boxtel ve van Drie, 2012). Farklı inanç ve düşüncelere sahip insanların görüşlerinin ve değer yargılarının incelenerek anlaşılmasını desteklemesi bakımından TBAE becerisi; değerler eğitimine (Yılmaz ve Koca, 2012) ve demokratik vatandaşlık becerilerine katkı sağlamaktadır (Barton, 2012; Barton ve Levstik 2004; Den Heyer, 2003; Rösen, 2004; VanSledright, 2001). Seixas ve Peck (2004) öğrencilerin siyasal ve toplumsal eğilimleri ile ahlaki değer yargılarını geliştirmek açısından TBAE becerisinin işe koşulduğu etkinliklere katılmaları gerektiğini belirtmişlerdir. İlgili alanyazın incelendiğinde ise öğrencilerin TBAE becerilerine yönelik etkinliklerde zorluk yaşadıkları görülmektedir (Beyer, 2008; Huijgen ve diğ., 2014; Reisman ve Wineburg, 2008; van Boxtel ve van Drie, 2012). Bunun yanı sıra öğrencilerin TBAE gibi tarihsel muhakeme becerilerini geliştirme konusunda tarih öğretmenlerinin gerekli bilgi ve bilinç birikiminden yoksun olduğu bazı çalışmalarda vurgulanmıştır (Achinstein ve Fogo, 2015; Bain ve Mirel, 2006; Grant ve Gradwell, 2010; Yılmaz ve Koca, 2012). Tarih öğretmenlerinin geçmişten günümüze devam eden öğretme-

öğrenme anlayışlarının bir sonucu olarak öğrencilerin sınıf içi performanslarının değerlendirilmesinde tarihsel muhakeme becerilerinden (örn. TBAE) ziyade tarihi olguların öğrenilip öğrenilmediğine (ezber) odaklanılmaktadır (Huijgen ve diğ., 2014; Peck ve Seixas, 2008; Reich, 2009; Rothstein, 2004). Bu durumun en önemli nedeni tarihsel muhakeme becerilerinin ölçülme sürecinde geçerli ve güvenilir standart testlerin yapılmasının zorluğudur (Reich, 2009; Rothstein, 2004). Öğrencilerin tarihsel muhakeme becerilerinin gelişip gelişmediğini anlamak için farklı nitelik ve formattaki değerlendirme araçlarına ihtiyaç duyulmaktadır (Fordham, 2013; Huijgen ve diğ., 2014; VanSledright, 2013). Bununla birlikte öğrencilerin TBAE gibi tarihsel muhakeme becerilerini değerlendirmek için geçerli etkinlik ve ölçüm araçları sınırlıdır (Breakstone, 2014; Reich, 2009; Rothstein, 2004; VanSledright, 2013). Tarihsel muhakeme becerilerinin ölçülmesine yönelik ilgili alanyazın incelendiğinde nitel araştırma yöntemlerinden mülakatlar (Berti ve diğ., 2009; Lee ve Ashby 2001; Shemilt, 1987) ve sesli düşünme etkinlikleri (Huijgen ve diğ., 2018; Huijgen ve diğ., 2017; van Boxtel ve van Drie 2004; Wineburg 2001; Wooden 2008) göze çarpmaktadır. Bu yöntemler, öğrencilerin tarihsel muhakeme becerilerini kavramak bakımından derinlemesine bilgi toplamak için çok uygundur; ancak nicel açıdan genellenebilir değerlendirmeler yapmak için gerekli olan daha büyük öğrenci örneklemelerinin temsili açısından zayıf kalmaktadır (Hartmann ve Hasselhorn, 2008). Ayrıca nitel yöntemlerin veri toplama sürecinin fazla zaman alması ve maliyet açısından araştırmacılara ek yük getirmesi göz önüne alındığında nicel ölçeklere daha fazla ihtiyaç duyulmuştur (Huijgen ve diğ., 2014).

TBAE becerilerinin ölçülmesinde Hartmann ve Hasselhorn (2008) nicel araştırma yöntemi temelinde kurgusal senaryoya dayalı 4'lü likert ölçeğine göre hazırlanmış bir "Tarihsel Bakış Açısı Edinme Ölçeği (TBAEÖ)" geliştirmişlerdir (EK). Almanya'daki lise öğrencileriyle gerçekleştirilen TBAEÖ ile öğrencilerin TBAE becerilerini meydana getiren üç bileşenin de geçerli ve güvenilir bir şekilde ölçülebildiği sonucuna ulaşılmıştır (Hartmann ve

Hasselhorn, 2008). Huijgen ve diğ erleri (2014) TBAEÖ' yü Hollanda'da ortaokul ve lise öğrencilerine uygulamış ve aynı zamanda TBAEÖ' ye eşdeğ er yeni bir ölç me aracı geliştirmişlerdir. Bu çalışmada TBAEÖ'nün Hollanda kültüründe de geçerli ve güvenilir sonuçlar vermesine rağmen geliştirilen yeni ölç eğ in güvenirligi düşük çıkmıştır (Huijgen ve diğ ., 2014). İlgili alanyazın incelendiğ inde öğrencilerin TBAE becerilerinin ortaya koyulmasında standart bir ölç ek olarak sadece TBAEÖ'nün yer aldığı görölmektedir. Bu durumdan hareketle TBAEÖ'nün Türkçeye uyarlanarak Türkiye bağlamında tarih ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının TBAE becerilerinin ölç ülmesi ihtiyacı doğrultusunda bu araştırmanın amacı Hartmann ve Hasselhorn (2008) tarafından geliştirilen TBAEÖ'nün Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını yapmaktır. Araştırmanın genel amacı doğrultusunda aşağıdaki soruya (alt amaç) cevap aranmıştır:

- Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin TBAE becerileri bölüm, sınıf düzeyi ve cinsiyet düzeyine göre farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeline, çalışma grubuna, veri toplama aracı ve verilerin çözümlenmesine yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, tarama modellerinden kesitsel tarama modeli kullanılmıştır. Genellikle örneklemin çok büyük ve birçok farklı özelliklerden oluştuğ u kesitsel araştırmalarda tasvir edilecek değ işkenler tek seferde ölç ülür (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014: 178). Tarih ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının TBAE becerileri TBAEÖ ile ölç ülmüştür.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 öğretim yılı bahar döneminde Gazi, Necmettin Erbakan ve Uşak Üniversitelerinde eğitim gören, basit seçkisiz örnekleme yoluyla seçilmiş 386 tarih ve sosyal bilgiler öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma grubuna ait kişisel bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Çalışma Grubuna Ait Demografik Bilgiler

Değişken	Kategori	Frekans f	Yüzde %
Bölüm	1. Tarih Öğretmenliği	71	18,4
	2. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	198	51,3
	3. Tarih (Pedagojik Formasyon)	117	30,3
	Toplam	386	100
Üniversite	1. Gazi Üniversitesi	71	18,4
	2. Necmettin Erbakan Üniversitesi	126	32,64
	3. Uşak Üniversitesi	183	48,15
	Toplam	386	100
Sınıf Düzeyi	1. Birinci Sınıf	55	14,2
	2. İkinci Sınıf	126	32,6
	3. Üçüncü Sınıf	77	19,9
	4. Dördüncü Sınıf	128	33,2
	Toplam	386	100
Cinsiyet	1. Kadın	239	61,9
	2. Erkek	147	38,1
	Toplam	386	100

Tablo 1 incelendiğinde cinsiyet açısından kadınların daha baskın olduğu görülmektedir. Sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünde okuyanlar yoğun olmakla birlikte çalışma grubunun % 50’ye yakını Uşak Üniversitesi’nde öğrenim görmektedir.

Veri Toplama Aracı

Hartmann ve Hasselhorn (2008) tarafından TBAE becerilerini ölçmek amacıyla geliştirilen TBAEÖ’de geliştirilen kurgusal senaryoda Almanya’daki 1930 seçimlerinde hangi partiye oy kullanacağını düşünen bir genç adam (Hannes) ile arkadaşının o günün

şartlarındaki Almanya'nın durumuna dair sohbeti verilmektedir. I. Dünya Savaşının mirası ve derin bir ekonomik krizle mücadele eden bir ülkede, refahı geri getirecek bir lider arzu ediliyor. Öğrencilerin Hannes'in bakış açısını ele alarak Naziler olarak bilinen Alman Ulusal Sosyalist İşçi Partisi gibi anti-demokratik bir partiye oy verme ihtimalinin yüksek olup olmadığına karar vermeleri istenmektedir. Ölçekte TBAE'yi oluşturan üç bileşen için üçer maddeden olmak üzere toplam dokuz madde yer alıyor. Günümüz odaklı bakış açısını oluşturan üç maddede geçmişe yönelik günümüz değer yargılarını içeren ifadeler yer almaktadır. Tarihsel aktörün rolünü oluşturan üç maddede ise Hannes'in bulunduğu kişisel konuma vurgu yapılmaktadır. Bu maddelerde Hitler'e oy verip vermeme kararı sadece Hannes'in kendisi ve ailesini ilgilendiren konular üzerinde yoğunlaşıyor. Tarihsel aktörün rolü kategorisini oluşturan maddeler, Hartmann ve Hasselhorn (2008) tarafından günümüz odaklı bakış açısı ile tarihsel bağlamsallaştırma maddeleri arasında bir ara kategori olarak belirlenmiştir. Tarihsel bağlamsallaştırmayı oluşturan üç maddede ise öğrencilerin kronolojik, mekânsal ve toplumsal referans çerçevelerini kullanıp kendilerini tarihsel bağlamın içine yerleştirerek Hannes'in Nazilere oy verip vermemesi hakkında görüş bildirmesi istenmiştir (Hartmann ve Hasselhorn, 2008).

Dörtlü likert türünde geliştirilen ölçekte Hannes'in durumunu kesinlikle yansıtmıyor (0), Hannes'in durumuna pek (biraz) uygun değil (1), Hannes'in durumuna kısmen uygun (2) ve Hannes'in durumunu tam olarak yansıtıyor (3) ifadeleri yer almakta ve puanlama ifadelerin yanlarında yer alan rakamlar şeklinde olmaktadır. Ölçekten alınan yüksek puanlar TBAE becerisinin geliştiği şeklinde yorumlanmaktadır. Üç boyutu oluşturan 9 madde ölçekte karışık bir şekilde yer almıştır. Ölçekte puanlama bütünlüğünü sağlamak amacıyla tarihsel aktörün rolü ve tarihsel bağlamsallaştırma boyutlarını içeren maddeler ters çevrilerek kodlanmıştır (Hartmann ve Hasselhorn, 2008).

TBAEÖ'ye Hartmann ve Hasselhorn (2008) tarafından açıklayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır. Temel bileşenler analizi sonuçları toplam varyansın % 51'ini açıklayan iki faktörlü (faktör 1: % 35, faktör 2: % 16) bir yapı ortaya koymuştur. Günümüz odaklı bakış açısı ile tarihsel bağlamsallaştırma maddeleri (toplam 6 madde) kuramsal yapıya aykırı biçimde birinci faktörde toplanmıştır. İkinci faktörde ise tarihsel aktörlerin rolünü oluşturan maddeler (toplam 2 madde) yer almıştır. Tarihsel aktörlerin rolü ile ilgili bir madde her iki faktörde de .40'ın üzerinde faktör yüküne sahip olması nedeniyle ölçekten çıkarılmıştır. Orijinal ölçeğin yer aldığı makalede güvenilirlik ile ilgili herhangi bir bilgi yer almamaktadır. Ölçekten elde edilen bulgular yazarlar tarafından örtük sınıf analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir (Hartmann ve Hasselhorn, 2008).

İşlem

Bu kısımda orijinal ölçeği (TBAEÖ) Türkçeye uyarlamak için yazarlardan onay alındıktan sonra Hambleton ve Patsula (1999) tarafından önerilen ölçek uyarlama süreçleri dikkate alınarak sırasıyla ölçeğin dil geçerliliğinin sağlanması, Türkçe sürümünün uygulanması ve verilerin çözümlenmesi işlemleri yapılmıştır.

Birinci aşamada ölçek yazarlar tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Ölçeğin hem Türkçe hem de İngilizce sürümlerini içeren uzman çeviri değerlendirme formu hazırlanarak ikişer İngilizce ve Türkçe dil uzmanına ölçeğin hem senaryo kısmını hem de maddeler kısmını inceleyerek görüş belirtmeleri istenmiştir. Dil uzmanlarından gelen öneriler doğrultusunda ölçeğin Türkçe formuna son şekli verildikten sonra ölçek başka bir dil uzmanı tarafından Türkçeden İngilizceye çevrilmiş ve bu çeviri ölçeğin orijinal haliyle karşılaştırılarak ölçeğin son hali verilmiştir. Ölçeğin Türkiye bağlamına uyumluluğunu ortaya koymak amacıyla ölçek Türkiye'de görev yapan üç tarih eğitimi uzmanına inceletilerek görüşleri alınmış ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Asıl uygulamadan önce çalışma grubunun kapsamı dışında kalan 7

tarih ve 5 sosyal bilgiler öğretmen adayına ölçek uygulanarak görüşleri alınmıştır. İkinci aşamada ölçek maddelerinin puanlaması; Hannes'in durumunu kesinlikle yansıtmıyor (1), Hannes'in durumuna pek (biraz) uygun değil (2), Hannes'in durumuna kısmen uygun (3) ve Hannes'in durumunu tam olarak yansıtıyor (4) şeklinde değiştirilmiştir. TBAE becerisinin gelişmediği anlamına gelen günümüz odaklı bakış açısını oluşturan üç madde tersten kodlanarak diğer maddelerle uyum sağlanmıştır Bu haliyle ölçek 415 tarih ve sosyal bilgiler öğretmen adayına uygulanmıştır.

Üçüncü aşamada verileri analize hazır hale getirmek için normallik testi ve kayıp değer analizi yapılmıştır. TBAEÖ puanlarının normallik varsayımını karşıladığını sınamak için Kolmogorov Smirnov testi kullanılmıştır. Yanlış veya eksik doldurulan 13 ölçek formu kapsam dışı bırakılmış ve verilerin normal dağıldığı görülmüştür. Çok değişkenli normallik ve uç değer analizi yapılarak Mahalanobis D2 uzaklıkları anlamlı ($p=.01$) olan 16 uç değer veri setinden çıkarılmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2007). Asıl uygulama 386 veriyle yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliğini ve kültürel uyum seviyesini belirlemek için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. DFA daha önceden tanımlanıp sınırlandırılmış bir yapının, bir model olarak doğrulanıp doğrulanamadığının sınındığı bir analizdir. Gizil değişkenler arasındaki ilişkileri betimleyen önerilen model ile elde edilen (gözlenen) verinin ne oranda uyduğuna ilişkin ayrıntılı istatistikler sunar (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014). DFA bu araştırmada TBAEÖ'nün yapısal geçerliliğinin Türk kültüründe doğrulanıp doğrulanamadığını test etmek amacıyla kullanılmıştır. DFA neticesinde meydana gelebilecek çoklu bağıntı sorununu ortadan kaldırmaya yönelik ise Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon analizi uygulanmıştır. Elde edilen yapının güvenilirliğini ortaya koymak için ise Cronbach Alfa katsayısı raporlanmıştır. Verilerin çözümlenmesi sürecinde SPSS ve AMOS paket programlarının deneme sürümleri kullanılmıştır. Betimsel analizler için frekans (f), aritmetik ortalama (\bar{X}), yüzde (%) ve standart sapma (s) değerlerinden faydalanılmıştır.

Ortalama puanların hangi anlamlar içerdiğiyle ilgili yorumlarda Tablo 2'deki puan aralıkları esas alınmıştır (Huijgen ve diğ., 2017).

Tablo 2'de görüldüğü üzere dörtlü likert türündeki ölçeğin orta noktasını oluşturması nedeniyle 2.50 puanı ölçüt alınmıştır. TBAEÖ'den alınan puanlar arttıkça TBAE becerisi düzeyi artmaktadır. TBAEÖ'den alınan puanlar arasında cinsiyete göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar için t-testi yapılmıştır.

Tablo 2

Ölçekten Alınan Puanların Yorumlanmasında Temel Alınan Aralıklar ve Anlamları

Puan Aralığı	TBAE Yeterlilik Düzeyi
<2.50	Yetersiz
≥ 2.50 <3.00	Yeterli
≥ 3.00 <3.50	İyi Yeterlilik
≥ 3.50	Mükemmel Yeterlilik

Ölçekten alınan puanlar arasında; öğrenim görülen bölüme, anne ve baba eğitim durumlarına ve sınıf düzeyine göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemede ise tek yönlü varyans analizi ile Brown-Forsythe ve Welch istatistiklerinden faydalanılmıştır. Gözlenen anlamlı farkların hangi gruplar arasında ortaya çıktığını belirlemek amacıyla Post-Hoc testlerinden Scheffe testi uygulanmıştır. T-testindeki etki büyüklüğünü hesaplamak için Cohen d formülünden faydalanılmıştır. Cohen d değeri karşılaştırılan ortalamaların birbirlerinden kaç standart sapma uzaklaştığını yorumlama imkânı verir. İşaretine bakılmaksızın d-değeri .2, .5 ve .8 olmak üzere sırasıyla küçük, orta ve geniş etki büyüklüğü olarak yorumlanır (Büyüköztürk, 2011). Tek yönlü varyans analizindeki etki büyüklüğünü hesaplamak için eta-kare (η^2) formülü hesaplanmıştır. Bu karenin alacağı 0.01 değeri küçük, 0,06 değeri orta ve 0,14 değeri geniş etki büyüklüğü olarak yorumlanır (Can, 2014).

DFA'nın uyumu için ki-karenin serbestlik derecesine bölümü (χ^2/sd), düzeltilmiş iyilik uyum indeksi (AGFI), yaklaşık hataların ortalama karekökü (RMSEA), standardize edilmiş artık ortalamaların karekökü (SRMR), karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI), artırılmalı uyum indeksi (IFI) ve genel uyum indeksi (GFI) değerleri kıstas alınmıştır (Çelik ve Yılmaz, 2013; Hu ve Bentler, 1999; Kline, 2011; Schumacker ve Lomax, 2010). Uyum indekslerine ait ölçüt değerler bulgular kısmında yer alan Tablo 3'te ayrıntılı bir şekilde verilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde TBAEÖ'nün geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları ile betimsel istatistikler ayrı başlıklar altında verilmiştir.

Geçerlik

Farklı dil, kültür ve örneklem üzerinde uygulanmış olan TBAEÖ'nün Türk dili ve kültüründeki geçerlik çalışmaları için veri setine DFA uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda kuramsal modelin yeterliliğini tespit etmek için başvuru uyum indekslerine ait değerler ve modele ait uyum değerleri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Başvurulan Uyum İndekslerine Ait Uyum Değerleri ve Modele Ait Uyum Değerleri*

Uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum Ölçütleri	Kabul Edilebilir Uyum Ölçütleri	Modelin Uyum İndeksleri	Karar
χ^2/sd	$0 \leq \chi^2/sd \leq 2$	$2 \leq \chi^2/sd \leq 3$	1,183	Mükemmel Uyum
RMSEA	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$,02	Mükemmel Uyum
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI \leq .95$,99	Mükemmel Uyum
GFI	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI \leq .95$,98	Mükemmel Uyum
AGFI	$.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$.85 \leq AGFI \leq .90$,97	Mükemmel Uyum
SRMR	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .10$.03	Mükemmel Uyum
IFI	$.95 \leq IFI \leq 1.00$	$.90 \leq IFI \leq .95$,99	Mükemmel Uyum

* (Çelik ve Yılmaz, 2013; Çokluk, ve diğ., 2014; Hu ve Bentler, 1999)

Tablo 3'te sınanan kuramsal modelin veri setiyle uyumlu bir yapıda olduğu ve mükemmel model veri uyumuna işaret etmektedir. χ^2 değerinin 2'nin altında olması modelin veri setiyle mükemmel derecede uyumlu olduğunu gösteren ilk parametredir (Kline, 2011). Bir diğer uyum ölçütü olan RMSEA değerinin .05'in altında olması modelin veri setiyle mükemmel uyumunu göstermektedir. Diğer uyum ölçütlerinin de mükemmel düzeyde olmaları genel olarak denenen modelin verilerle mükemmel uyum sağladığını göstermiştir. Kurulan modelin parametrelerine ilişkin standardize edilmiş değer katsayıları Şekil 1'de verilmiştir.

Güvenirlilik

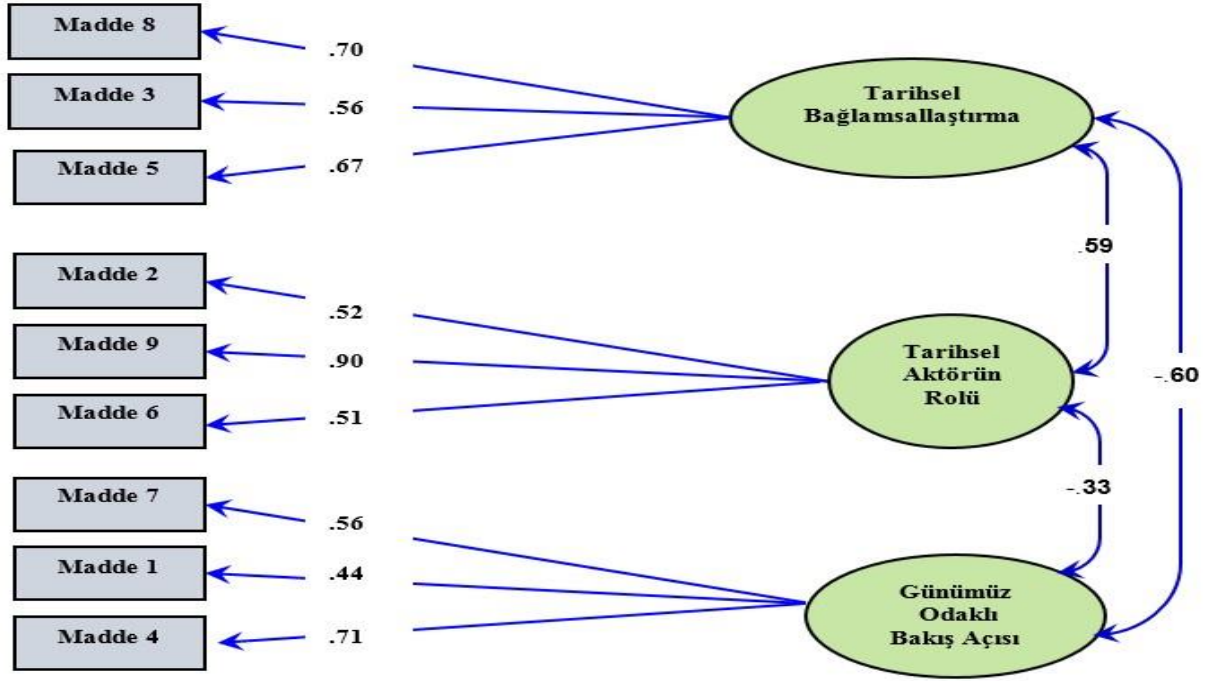
TBAEÖ boyutlarının alfa güvenirlilik katsayıları ve madde toplam korelasyonları Tablo 4'te gösterilmektedir.

Tablo 4

Boyutlara Ait Alfa Değerleri ve Madde Toplam Korelasyonları

Faktörler	Madde Numarası	Madde Toplam Korelasyonu	α
Tarihsel Bağlamsallaştırma	5	,51	.67
	3	,43	
	8	,51	
Tarihsel Aktörün Rolü	9	,55	.67
	2	,29	
	6	,34	
Günümüz Odaklı Bakış Açısı	1	.26	.61
	7	.35	
	4	.44	

Tablo 4'te görüldüğü üzere TBAEÖ'yü meydana getiren maddelerin güvenirlilik katsayıları .26 ile .55 arasında değişmektedir. Tarihsel bağlamsallaştırma ile tarihsel aktörün rolü boyutlarının alfa katsayıları .67 iken günümüz odaklı bakış açısı boyutunun ise .61'dir.



Şekil 1. Modele ilişkin standardize edilmiş değerlerin gösterimi

Madde sayısı 10 ve altında olan ölçeklerde alfa değerinin .60'ın üstünde olması güvenilirlik için yeterli bir koşul olarak görülebilir (Cortina, 1993; Cronbach, 1951, 2004; Cronbach ve Meehl, 1955; Field, 2009; Fraenkel ve Wallen, 2006; Kayış, 2010). Cortina (1993) madde sayısı az olan ölçeklerde alfa katsayısının düşük çıkmasının asıl sebebinin madde sayısına bağlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla ampirik çalışmalar yapmıştır. Cortina'nın (1993) çalışmaları madde sayısı yükseldikçe alfa katsayısının doğal olarak arttığını göstermekle birlikte; madde sayısı az olan ölçeklerde alfa katsayısının düşük çıkma nedeninin madde sayısından ziyade ölçeği oluşturan maddelerin kendi aralarındaki korelasyonlarının zayıf olmasıdır.

Betimsel İstatistikler

Araştırmanın alt problemi çerçevesinde çalışma grubundaki öğrencilerin TBAEÖ'nün her bir boyutundan aldıkları puan ortalamaları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Tarihsel Bakış Açısı Edinme Ölçeğinden Alınan Puanların Betimsel İstatistikleri

Boyutlar	Madde Sayısı	En yüksek	En düşük	\bar{X}	S
Tarihsel Bağlamsallaştırma	3	12	3	2,82	.82
Tarihsel Aktörün Rolü	3	12	3	3,13	.76
Günümüz Odaklı Bakış Açısı	3	12	3	2,59	.80
Ölçeğin tamamı	15	36	9	2,85	.59

Tablo 5'te görüldüğü gibi TBAEÖ'den alınan puanlar boyutlara göre farklılık göstermektedir. Tablo 2'deki puan aralıkları temel alındığında çalışma grubunun TBAE düzeyleri tarihsel bağlamsallaştırma ve günümüz odaklı bakış açısı boyutlarında “Yeterli” puan aralığında iken tarihsel aktörün rolü boyutunda ise “İyi Yeterlilik” puan aralığındadır. Ölçeğin tamamından elde edilen puanların ortalamalarına bakıldığında tarih ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Yeterli” puan aralığında oldukları görülmektedir.

TBAEÖ'den alınan toplam puanların öğrenim görülen bölüme göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Tek yönlü varyans analizinden önce Levene testi ile varyansların homojenliğinin sağlanıp sağlanmadığına bakılmıştır. Buna göre tarihsel bağlamsallaştırma boyutu ile ölçeğin genelinden elde edilen puanların varyansının homojenlik varsayımını karşılamadığı görülmüştür ($p < .05$). Bu nedenle tarihsel bağlamsallaştırma boyutu ile ölçeğin genelinden elde edilen puanlara Brown-Forsythe ve Welch testleri uygulanmıştır. Tarihsel aktörün rolü ve günümüz odaklı bakış açısı boyutlarının homojenlik varsayımını karşıladığı görülmüştür ($p > .05$).

Tablo 6

Öğrenim Görülen Bölüme Yönelik Puanların Betimsel İstatistikleri

	Öğrenim Görülen Bölüm	N	\bar{X}	Standart Sapma
Tarihsel Bağlamsallaştırma	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	198	2,97	.74
	Tarih (Pedagojik Formasyon)	117	2,68	.83
	Tarih Öğretmenliği	71	2,67	.93
Tarihsel Aktörün Rolü	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	198	3,15	.74
	Tarih (Pedagojik Formasyon)	117	3,10	.81
	Tarih Öğretmenliği	71	3,13	.76
Günümüz Odaklı Bakış Açısı	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	198	2,62	.77
	Tarih (Pedagojik Formasyon)	117	2,62	.80
	Tarih Öğretmenliği	71	2,45	.88
Ölçeğin Geneli	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	198	2,91	.54
	Tarih (Pedagojik Formasyon)	117	2,80	.57
	Tarih Öğretmenliği	71	2,75	.70

Tarih ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının günümüz odaklı bakış açısı, tarihsel aktörün rolü ve tarihsel bağlamsallaştırma boyutları ile ölçeğin genelinden aldıkları toplam puanlara ait betimsel istatistikler Tablo 6’da, öğrenim görülen bölüme göre tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 7’de ve öğrenim görülen bölüme göre Brown-Forsythe ve Welch istatistikleri Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 7

Öğrenim Görülen Bölüme Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
	Tarihsel Aktörün Rolü	Gruplararası	,208	2	,104	.179	.836
Gruplariçi		223,070	383	,582			
Toplam		223,278	385				
Günümüz Odaklı Bakış Açısı	Gruplararası	1,747	2	,873	1,345	.262	
	Gruplariçi	248,791	383	,650			
	Toplam	250,538	385				

Tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre tarihsel aktörün rolü [$F_{(2, 383)}=.179, p>.05$] ve günümüz odaklı bakış açısı [$F_{(2, 383)}=1,245, p>.05$] boyutlarından alınan puanlar öğrenim

görülen bölüme göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Brown-Forsythe ve Welch Testi istatistiklerine göre ölçeğin genelinden alınan puanlar öğrenim görülen bölüme göre anlamlı farklılık göstermemiştir ($p > .05$).

Tablo 8

Öğrenim Görülen Bölüme Göre Brown-Forsythe ve Welch Testi İstatistikleri

		İstatistik	Serbestlik Derecesi	Serbestlik Derecesi	p
Tarihsel	Welch	6,282	2	165,957	,002
Bağlamsallaştırma	Brown-Forsythe	5,672	2	223,298	,004
Ölçeğin Geneli	Welch	2,519	2	166,303	,084
	Brown-Forsythe	2,397	2	212,157	,093

Brown-Forsythe ve Welch Testi istatistiklerine göre tarihsel bağlamsallaştırma boyutundan alınan puanlar arasında, öğrenim görülen bölüm açısından anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır ($p < .05$). Başka bir deyişle çalışma grubunun tarihsel bağlamsallaştırma boyutundan aldıkları puanlar öğrenim gördükleri bölüme göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaşmaktadır. Tarihsel bağlamsallaştırma boyutu puanlarının hangi gruplar arasında farklı olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre sosyal bilgiler öğretmenliği ($\bar{X} = 2,97$) bölümünde okuyan öğretmen adaylarının; tarih öğretmenliği ($\bar{X} = 2,67$) ile tarih ($\bar{X} = 2,68$) bölümünde okuyan öğretmen adaylarına göre daha fazla tarihsel bakış açısı edinme becerisine sahip oldukları belirlenmiştir. Ortaya çıkan anlamlı farkın toplam varyansın ne kadarını açıkladığını ortaya koymak amacıyla etki büyüklüğü ($\eta^2 = \eta^2$) hesaplaması yapılmıştır. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2 = 0,033$) bu farkın küçük düzeyde olduğunu göstermiştir.

TBAEÖ'den alınan toplam puanların sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Tek yönlü varyans analizinden önce Levene testi ile varyansların homojenliğinin sağlanıp sağlanmadığına

bakılmıştır. Buna göre tarihsel aktörün rolü boyutu ile ölçeğin genelinden alınan puanların varyanslarının homojen dağılmadığı görülmüştür. Tarihsel bağlamsallaştırma ve günümüz odaklı bakış açısı boyutlarının varyansların homojenliği varsayımını karşıladıkları görülmüştür.

Tablo 9

Sınıf Düzeyine Yönelik Puanların Betimsel İstatistikleri

Sınıf Düzeyi		N	\bar{X}	Standart Sapma
Tarihsel Bağlamsallaştırma	Birinci Sınıf	55	2,45	,84
	İkinci Sınıf	126	2,90	,76
	Üçüncü Sınıf	77	2,95	,80
	Dördüncü Sınıf	128	2,84	,83
Tarihsel Aktörün Rolü	Birinci Sınıf	55	2,93	,94
	İkinci Sınıf	126	3,19	,69
	Üçüncü Sınıf	77	3,21	,68
	Dördüncü Sınıf	128	3,12	,72
Günümüz Odaklı Bakış Açısı	Birinci Sınıf	55	2,46	,88
	İkinci Sınıf	126	2,50	,83
	Üçüncü Sınıf	77	2,61	,70
	Dördüncü Sınıf	128	2,73	,78
Ölçeğin Geneli	Birinci Sınıf	55	2,61	,70
	İkinci Sınıf	126	2,86	,53
	Üçüncü Sınıf	77	2,92	,53
	Dördüncü Sınıf	128	2,90	,60

Tarih ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının günümüz odaklı bakış açısı, tarihsel aktörün rolü ve tarihsel bağlamsallaştırma boyutları ile ölçeğin genelinden aldıkları toplam puanlara ait betimsel istatistikler Tablo 9’da, sınıf düzeyine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 10’da ve sınıf düzeyine göre Brown-Forsythe ve Welch istatistikleri Tablo 11’de verilmiştir.

Tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre tarihsel bağlamsallaştırma boyutundan alınan puanlar sınıf düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaşmıştır, [$F_{(3, 382)}=3,716, p<.05$]. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2= 0,036$) bu farkın küçük düzeyde olduğunu göstermektedir. Bulunan anlamlı farkın hangi gruplar arasındaki manidar farklılıklara bağlı olarak

çıkıldığını ortaya koymak amacıyla Scheffe testi yapılmıştır. Test sonuçlarına göre birinci sınıfta okuyan öğretmen adaylarının ($\bar{X} = 2,45$) TBAE düzeyleri, diğer sınıf düzeylerinde okuyan öğretmen adaylarına göre daha düşüktür. Bir diğer deyişle tarihsel bağlamsallaştırma boyutu temel alındığında tarih ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sınıf seviyesi arttıkça TBAE becerileri de olumlu yönde artmaktadır.

Tablo 10

Sınıf Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

T. Bağlamsallaştırma	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
	Gruplararası	9,596	3	3,199			
Gruplariçi	250,455	382	,656	4,879	,002	Birinci- İkinci Birinci-Üçüncü Birinci- Dördüncü	
Toplam	260,051	385					

Günümüz Odaklı B. Açısı	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
	Gruplararası	4,526	3	1,509	2,343	,073	
Gruplariçi	246,012	382	,644				
Toplam	250,538	385					
Gruplariçi	130,251	382	,341				
Toplam	134,051	385					

Tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre günümüz odaklı bakış açısı [$F_{(3, 382)}=2,343$, $p>.05$] boyutundan alınan puanlar sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Brown-Forsythe ve Welch Testi istatistiklerine göre tarihsel aktörün rolü boyutundan alınan puanlar öğrenim görülen bölüme göre anlamlı farklılık göstermemiştir ($p>.05$).

Tablo 11

Sınıf Düzeyine Göre Brown-Forsythe ve Welch Testi İstatistikleri

		İstatistik	Serbestlik Derecesi	Serbestlik Derecesi	p
Tarihsel Aktörün Rolü	Welch	1,360	3	166,071	,257
	Brown-Forsythe	1,673	3	233,813	,173
Ölçeğin Genel	Welch	2,755	3	166,912	,044
	Brown-Forsythe	3,497	3	247,110	,016

Brown-Forsythe ve Welch Testi istatistiklerine göre ölçeğin genelinden alınan puanlar arasında sınıf düzeyi açısından anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır ($p < .05$). Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2 = 0,028$) bu farkın küçük düzeyde olduğunu göstermektedir. Bulunan anlamlı farkın hangi gruplar arasındaki manidar farklılara bağlı olduğunu ortaya koymak amacıyla Scheffe testi yapılmıştır. Test sonuçlarına göre birinci sınıfta okuyan öğretmen adaylarının ($\bar{X} = 2,61$) TBAE düzeyleri; üçüncü sınıf ($\bar{X} = 2,92$) ve dördüncü sınıfta ($\bar{X} = 2,90$) okuyan öğretmen adaylarına göre daha düşüktür.

TBAEÖ'den alınan puanların cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonuçları Tablo 12'de gösterilmiştir.

Tablo 12

Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	\bar{X}	S	sd	t	p
	Günümüz Odaklı Bakış Açısı	Kadın	239	2,48	.76	384	-3,278
Erkek		147	2,76	.85			
Tarihsel Aktörün Rolü	Cinsiyet	n	\bar{X}	S	sd	t	p
	Kadın	239	3,15	.72	384	,438	.662
	Erkek	147	3,11	.81			
Tarihsel Bağlamsallaştırma	Cinsiyet	n	\bar{X}	S	sd	t	p
	Kadın	239	2,77	.83	384	-1,792	.074
	Erkek	147	2,92	.79			
Ölçeğin Genel	Cinsiyet	n	\bar{X}	S	sd	t	p
	Kadın	239	2,80	.58	384	-2,126	.034
	Erkek	147	2,93	.59			

Levene testi sonuçları ölçeğin üç boyutu ve genelinden alınan puanların varyansının homojen olduğunu göstermiştir ($p>.05$). Günümüz odaklı bakış açısı boyutundan alınan toplam puanlar cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir, [$t_{(384)}=-3,278, p<.05$]. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($d= -0,34$) bu farkın küçük düzeyde olduğunu göstermektedir. Erkek öğretmen adaylarının puan ortalamaları ($\bar{x}=2,76$), kadın öğretmen adaylarının puan ortalamalarından ($\bar{x}=2,48$) daha yüksektir. Erkek öğretmen adaylarının TBAE becerileri, günümüz odaklı bakış açısı boyutu özelinde kadın öğretmen adaylarına göre daha çok gelişmiştir.

Ölçeğin genelinden alınan toplam puanlar cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir, [$t_{(384)}=-2,126, p<.05$]. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($d= -0,22$) bu farkın küçük düzeyde olduğunu göstermektedir. Erkek öğretmen adaylarının puan ortalamaları ($\bar{x}=2,93$), kadın öğretmen adaylarının puan ortalamalarından ($\bar{x}=2,80$) daha fazladır. Bu bulgulardan hareketle erkek öğretmen adaylarının TBAE becerilerinin kadın öğretmen adaylarına göre daha gelişmiş olduğu söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmanın ilk aşamasında Hartmann ve Hasselhorn (2008) tarafından geliştirilen TBAEÖ kültürel ve dilsel açıdan Türk kültürüne uyarlanarak geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. İkinci aşamada ise tarih ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının TBAE beceri düzeyleri belirlenerek çeşitli değişkenlerin TBAE becerilerini etkileyip etkilemediğine bakılmıştır.

Araştırmanın birinci aşamasındaki sonuçlar, ölçeğin Türkçe sürümünün kuramsal açıdan 9 maddeden oluşan üç boyutlu yapıyı verilerle de desteklediğini göstermiştir. Hartmann ve Hasselhorn (2008) tarafından geliştirilen ölçekte TBAE'nin her bir bileşeni (tarihsel bağlamsallaştırma, tarihsel aktörün rolü, günümüz odaklı bakış açısı) için üçer madde

hazırlanmıştır. Ölçeğin AFA çalışmaları sonucunda tarihsel bağlamsallaştırma ve günümüz odaklı bakış açısı bileşenleri aynı boyut içerisinde yer almıştır (Hartmann ve Hasselhorn, 2008). Kuramsal açıdan birbirine zıt olan bu iki bileşenin aynı boyut içerisinde yer alması kuramın verilerle desteklenmediği anlamına gelmektedir. Ayrıca tarihsel aktörün rolü boyutundaki bir madde geçerlilik çalışmaları kapsamında ölçekten çıkarılmıştır (Hartmann ve Hasselhorn, 2008). Aynı ölçeğin Hollanda'da ortaokul ve lise öğrencileri üzerinde yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarında da benzer şekilde tarihsel bağlamsallaştırma ve günümüz odaklı bakış açısı bileşenleri tek bir boyut altında toplanmıştır (Huijgen ve diğ., 2014). Hartmann ve Hasselhorn (2008) tarafından yapılan çalışmanın aksine Huijgen ve diğerleri (2014) tarafından yapılan araştırmada tarihsel aktörün rolü boyutundaki üç maddenin faktör yükleri istenilen seviyede çıkmış ve herhangi bir madde ölçekten çıkarılmamıştır. Bizim çalışmamızda ise ölçeğin kuram ve veriler açısından tam bir uyum içinde olduğu görülmüştür. Diğer iki çalışmanın (Hartmann ve Hasselhorn, 2008; Huijgen ve diğ., 2014) ortaokul ve lise öğrencileriyle yapılmasına karşılık bu araştırmanın çalışma grubunun hem üniversite seviyesinde olması hem de tarih ve sosyal bilgiler alanında okuyor olmaları bu durumun nedenleri arasında gösterilebilir. Hartmann ve Hasselhorn (2008) tarafından geliştirilen ölçeğin ilk halinde toplam varyansın % 51'i açıklanırken Huijgen ve diğerlerinin (2014) çalışmasında ise toplam varyansın % 42'si açıklanan bir yapı ortaya koyulmuştur. Ölçeğin Türkçe sürümünde ise toplam varyansın % 60'ını açıklayan bir yapı ortaya konulmuştur. DFA sonucunda başvuru alan uyum indekslerinde ölçeğin mükemmel bir uyum düzeyine sahip olması geçerlik açısından önemli bir kıstastır. Güvenirlik çalışmaları sonucunda her ne kadar ölçeğin madde sayısının az olsa da her bir faktörün alfa katsayısının .60'ın üzerinde çıkması ölçeğin güvenilirliğini ortaya koymasından önemlidir. Huijgen ve diğerleri (2014) tarafından ölçeğin genelini alfa katsayısı .62 bulunurken bu çalışmada ise .73 bulunmuştur.

Ayrıca Huijgen ve diğeri (2014) TBAE becerilerini ölçmek amacıyla TBAEÖ'ye benzer bir şekilde Hollanda bağlamını esas alan bir ölçek geliştirme çalışması yapmışlardır. Nazi Partisi konusundan farklı olarak bu ölçeğin konusu kölelik ile ilgilidir. Ölçeğin AFA sonuçları üç boyutlu yapının korunduğunu göstermiştir. Bununla birlikte ölçeğin güvenirlik açısından çok düşük bir iç tutarlılık katsayısına ($\alpha = .25$) sahip olması üzerine yazarlar çalışmalarında bu ölçeği kullanmaktan vazgeçmişlerdir. Bu sonuçlar, Nazi Partisi ölçeğinde kullanılan bileşenlerin aynı türlerini kullanarak benzer derecelendirme biçimiyle yeni bir ölçek geliştirmeye çalışırken karşılaşılan zorlukları ortaya koymuştur (Huijgen ve diğ., 2014). TBAE becerilerinin ölçülmesi açısından geliştirilecek ölçeklerin kuramsal açıdan sağlam temellere dayanmasını göstermesi açısından bu sonuç önemlidir.

Araştırmanın ikinci aşamasında tarih ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının TBAE becerilerinin hangi düzeyde olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Sonuçlar tarih ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının TBAE becerilerinin “*Yeterli*” düzeyde olduğunu göstermiştir. Tarihsel aktörün rolü boyutunda “*Çok Yeterlilik*” düzeyinde TBAE becerisi sergilemişlerdir. Ayrıca günümüz odaklı bakış açısı boyutunun ortalamasının diğer boyutlara göre düşük olması tarih ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının TBAE becerisini başarıyla sergilemeleri açısından önemlidir. Hartmann ve Hasselhorn (2008) yaş ortalamaları 16 olan 10. sınıf öğrencileriyle yaptıkları çalışmada katılımcıların % 90'a yakınının TBAE becerisini başarıyla sergiledikleri sonucuna ulaşmışlardır. Huijgen ve diğeri (2014) tarafından yaşları 10 ile 17 arasında değişen ortaokul ve lise öğrencilerine TBAEÖ kullanılarak yapılan çalışmada ortaokul öğrencilerinin bile TBAEÖ'nün bazı boyutlarında başarılı sonuçlar elde ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bu çalışmada yaş, sınıf ve okul seviyesi arttıkça günümüz odaklı bakış açısının azalıp tarihsel bağlamsallaştırma kapasitesinin arttığı ve bunun doğal bir sonucu olarak TBAE becerilerinin de geliştiği sonucuna ulaşılmıştır (Huijgen ve diğ., 2014). Hollanda bağlamını esas alan söz konusu sonuçlar bu çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Tarihsel bağlamsallaştırma boyutunda birinci sınıfta okuyan öğretmen adaylarının diğer sınıf seviyelerinde okuyanlara nazaran daha düşük seviyede TBAE becerisine sahip oldukları görülmüştür. Ölçeğin geneli göz önüne alındığında birinci sınıftakiler üçüncü ve dördüncü sınıftakilere nazaran daha düşük seviyede TBAE becerisi sergilemişlerdir. Bununla birlikte birinci sınıfta okuyanlar ölçeğin her üç boyutunda da en düşük puan ortalamalarına sahiptir. Ortaya çıkan bu sonuçlar neticesinde TBAE becerilerinin eğitim düzeyiyle doğru orantılı olduğu yorumu yapılabilir. Hallam (1970'ten akt., Huijgen ve diğ., 2017) 16 yaşından küçük öğrencilerin TBAE'yi de içeren tarihsel muhakeme becerilerini yerine getiremeyeceklerini belirtmiştir. İlgili alanyazın incelendiğinde ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin başka bir kişinin bakış açısını anlama konusunda yetişkinlere nazaran daha çok zorlandıklarına yönelik çalışmalar görülmektedir (Bloom ve German, 2000; Perner, 1991; Wellman, Cross, ve Watson, 2001). Bununla birlikte, Brophy ve VanSledright (1997) beşinci sınıf öğrencilerinin (10-11 yaş arası) tarihi karakterleri tanımlamak ve empati yapmak için günümüz odaklı bakış açısını ve diğer önyargı eğilimlerini aşabileceklerini savunmuşlardır. Alanyazında tam bir birliktelik olmamakla birlikte yaygın eğilim, ortaokul öğrencilerinin tarihsel muhakeme becerilerini başarıyla sergileyebilecekleri yönündedir (Huijgen ve diğ., 2014).

Araştırmanın bir diğer önemli sonucu ise tarihsel bağlamsallaştırma boyutunda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının TBAE becerilerinin tarih öğretmen adayları ve pedagojik formasyon alan tarih öğretmen adaylarına göre daha gelişmiş düzeyde olmasıdır. Asıl alanı tarih olmayan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tarihsel bağlamsallaştırma konusunda tarih eğitimcilerine nazaran daha iyi seviyede olması tarih eğitimi açısından sorgulanması gereken bir konudur. Her ne kadar tek bir ölçek ve sınırlı sayıda (N= 386) örneklem grubuyla yapılan bir araştırma sonucunda TBAE becerilerinin gelişip gelişmediği ile ilgili bir yargıya varmak mümkün olmasa bile; araştırmanın bu sonuçlarının ilgili paydaşlarca göz önüne alınmasının faydalı olacağı söylenebilir. Tarih ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının TBAE becerileri

cinsiyete göre farklılık göstermiştir. Günümüz odaklı bakış açısı boyutu ile ölçeğin genelinden elde edilen puanlar göz önüne alındığında erkek öğretmen adaylarının kadın öğretmen adaylarına nazaran daha gelişmiş TBAE becerisine sahip olduğu görülmüştür. Keşfedici bir nitelik taşıyan bu sonuçların gelecekte yapılacak araştırmaların sonuçlarıyla karşılaştırılmasında fayda olacaktır. Bu sayede cinsiyet değişkeninin TBAE becerileri üzerinde etkisinin olup olmadığı daha rahat anlaşılacaktır.

Öneriler

Araştırmanın genel sonuçları öğretmen adaylarının TBAE becerilerinin geçerli ve güvenilir bir şekilde ölçülebildiğini göstermektedir. Nitel veri toplama yöntemlerine kıyasla kısa zamanda ve ucuz maliyetle pek çok kişiye uygulanması ve genelleme yapılmasına imkân tanınması açısından TBAEÖ'nün -Türkiye alanyazınında daha önce herhangi çalışmaya rastlanmaması da göz önüne alındığında- bir boşluğu doldurarak ilgili araştırmacılara fayda sağlaması umulmaktadır. Huijgen ve diğerleri (2014) TBAEÖ ile ilgili Hollanda'daki tarih derslerine gören ortaokul öğretmenlerinin görüşlerini almışlardır. Ortaokul öğretmenleri, tarih ders kitaplarının bu tür değerlendirme biçimlerini sağlamadığını, sadece tarihi bilgileri değerlendirmeye odaklandıklarını belirtmiştir. Ayrıca buna benzer ölçeklerin kullanılmasının, tarihsel kaynakların eleştirel bir şekilde değerlendirmesini sağladığı gibi diğer tarihsel düşünme ve muhakeme becerilerini de desteklediğini belirtmişlerdir (Huijgen ve diğ., 2014). Bununla birlikte TBAEÖ'nün bazı sınırlılıkları da göze çarpmaktadır. Naziler gibi tarihte çok büyük suçlar işleyen bir partiye yönelik oluşturulan kurgusal bir senaryo bunu okuyan öğrencilerin öfke ve acıma gibi duygularının artmasına yol açabilir. Bu durum senaryoyu okuyan öğrencilerin tarihi daha iyi kavramalarını ve tarihsel bağlamı yakalayabilmelerini engelleyebilir (Huijgen ve diğ., 2014). Huijgen ve diğerleri (2014) tarafından geliştirilen kölelik senaryosu da benzer duygulara hitap etmektedir. TBAE becerisinin ölçülmesinde öğrencileri duygusal açıdan çok fazla etkilemeyen konuların (örneğin buhar makinasının

icadı) olması hiç şüphesiz verilen cevapların farklılaşmasına neden olabilir (Huijgen ve diğ., 2014). Ölçeğin bir diğer sınırlılığı ise ölçek maddelerinin azlığıdır. Her boyut için sadece üçer maddenin yer alması ölçeğin güvenilirliğini olumsuz etkilemektedir. Bu noktadan hareketle TBAE becerilerinin ölçülmesinde Türkiye bağlamını esas alan yeni ölçeklerin geliştirilmesi önemlidir. Ayrıca öğrencilerin TBAE becerilerini ölçmede ve geliştirmede tarih ve sosyal bilgiler öğretmenlerine önemli sorumluluklar düşmektedir. Öğrencilerin tarihsel bağlamı günümüz değer yargılarına göre değerlendirmesinin önüne geçmek için TBAE becerisinin sınıflarda öğretilmesinde fayda vardır. Öğretmenler tarih derslerinde incelenen tarihi konuyla ilgili tarihi bir karakter seçerek tarihsel bağlamsallaştırmayı başarılı bir şekilde gerçekleştirmek için öğrencilerinden tarihi karakterlerin yaşamlarını incelemelerini isteyebilir. Tarihi karakterin toplumdaki sosyal konumu neydi? Tarihi karakter zengin mi fakir mi? Tarihi karakter seçkinlere mi ait? Bu tür soruları cevaplamak, tarihi karakterlerin kararlarının ve tarihsel olayların anlaşılmasının başarılı bir şekilde açıklanmasını sağlayabilir. Örneğin, 1930'da Almanya'da yaşayan ve hangi siyasi partiye oy vereceğine karar vermesi gereken genç bir erkeğin (Hannes) yaşamını incelemek, Hitler'in yükselişini daha iyi anlamayı sağlayabilir (Hartmann ve Hasselhorn, 2008; Huijgen ve diğ., 2017).

Kaynakça

- Achinstein, B., & Fogo, B. (2015). Mentoring novices' teaching of historical reasoning: Opportunities for pedagogical content knowledge development through mentor-facilitated practice. *Teaching and Teacher Education*, 45, 45–58. doi:10.1016/j.tate.2014.09.002.
- Ashby, R., & Lee, P. (1987). Children's concepts of empathy and understanding in history. In C. Portal (Ed.), *The history curriculum for teachers* (pp. 62–88). London: The Falmer Press.

- Bain, R., & Mirel, J. (2006). Setting up camp at the great instructional divide educating beginning history teachers. *Journal of Teacher Education*, 57, 212–219. doi:10.1177/0022487105285892.
- Barton, K. C. (2012). Agency, choice and historical action: How history teaching can help students think about democratic decision making. *Citizenship Teaching & Learning*, 7, 131–142. doi:10.1386/ctl.7.2.131_1.
- Barton, K. C. (2008). Research on students' ideas about history. In L. S. Levstik & C. A. Tyson (Eds.), *Handbook of research in social studies education* (pp. 239–258). New York, NY: Routledge.
- Barton, K. C. (1996). Narrative simplifications in elementary students' historical thinking. *Advances in Research on Teaching*, 6, 51–83.
- Barton, K., & Levstik, L. (2004). *Teaching history for the common good*. Mahwah: Erlbaum.
- Bermúdez, A., & Jaramillo, R. (2001). Development of historical explanation in children, adolescents and adults. In A. Dickinson, P. Gordon, & P. Lee (Eds.), *Raising standards in history education*, vol. 3. (pp. 146–167). London: Woburn Press.
- Berti, A. E., Baldin, I., & Toneatti, L. (2009). Empathy in history. Understanding a past institution (ordeal) in children and young adults when description and rationale are provided. *Contemporary Educational Psychology*, 34(4), 278–288.
- Beyer, B. K. (2008). How to teach thinking skills in social studies and history. *The Social Studies*, 99, 196–201. doi:10.3200/TSSS.99.5.196-201.
- Bloom, P., & German, T. P. (2000). Two reasons to abandon the false belief task as a test of theory of mind. *Cognition*, 77, 25–31. doi:10.1016/S0010-0277(00)00096-2.
- Breakstone, J. (2014). Try, try, try again: The process of designing new history assessments. *Theory & Research in Social Education*, 42, 453–485. doi:10.1080/00933104.2014.965860.

- Brooks, S. (2011). Historical empathy as perspective recognition and care in one secondary social studies classroom. *Theory & Research in Social Education*, 39, 166–202. doi:10.1080/00933104.2011.10473452
- Brophy, J., & VanSledright, B. (1997). Teaching and learning history in elementary schools. New York: Teachers College Press.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum (15. baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (17. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology*, 78, 98–104.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, 297-334.
- Cronbach, L. J. (2004). My current thoughts on coefficient alpha and successor procedures. *Educational and Psychological Measurement*, 64, 391-418.
- Cronbach, L. J. & Meehl, P. E. (1955). Construct validity in psychological tests. *Psychological Bulletin*, 52, 281-302.
- Cunningham, D. L. (2009). An empirical framework for understanding how teachers conceptualize and cultivate historical empathy in students. *Journal of Curriculum Studies*, 41, 679–709. doi:10.1080/00220270902947376.
- Çelik, H. E. ve Yılmaz, V. (2013). *Yapısal eşitlik modellemesi temel kavramlar uygulamalar programlama*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2014). *Çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. (Üçüncü baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Davis Jr, O. L., Yeager, E. A., & Foster, S. J. (Ed) (2001). *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*. Lanham, Maryland, USA: Rowman & Littlefield Publisher Inc.
- Dawson, I. (2009). What time does that tune start? From thinking about “sense of period” to modelling history at key stage 3. *Teaching History*, 135, 50–57.
- De Keyser, R., & Vandepitte, P. (Eds.). (1998). *Historical formation. Design of vision*. Brussels, Belgium: Flemish Board for Catholic Secondary Education.
- Den Heyer, K. (2003). Between every “now” and “then”: A role for the study of historical agency in history and citizenship education. *Theory & Research in Social Education*, 31, 411–434. doi:10.1080/00933104.2003.10473232
- Dilek, D. (2007). *Tarih derslerinde öğrenme ve düşünce gelişimi*. (3. Basım). Ankara: Nobel Kitap.
- Endacott, J. L., & Brooks, S. (2013). An updated theoretical and practical model for promoting historical empathy. *Social Studies Research & Practice*, 8, 41–58.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS*. (3 Edition). London: Sage Publications.
- Fordham, M. (2013). O brave new world, without those levels in’t: where now for key stage 3 assessment in history? Teaching history. *The Historical Association Curriculum Supplement*, 153(1), 16–23.
- Foster, S., & Yeager, E. A. (2001). The role of empathy in the development of historical understanding. In O. L. Davis, E. A. Yeager, & S. Foster (Eds.), *Historical empathy and perspective taking in the social studies* (pp. 13–21). Oxford: Rowman and Littlefield.

- Foster, S., Ashby, R., & Lee, P. (2008). *Usable historical pasts: A study of students' frameworks of the past*. Swindon: ESRC.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2005). *How to design and evaluate in education*. (6. Edition). New York: McGraw-Hill.
- Grant, S., & Gradwell, J. (2010). *Teaching with big ideas: Cases of ambitious teaching*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield.
- Hambleton, R.K., & Patsula, L. (1999). Increasing the validity of adapted tests: Myths to be avoided and guidelines for improving test adaptation practices. *Journal of Applied Testing Technology*, 1(1), 1-30.
- Hartmann, U., & Hasselhorn, M. (2008). Historical perspective taking: A standardized measure for an aspect of students' historical thinking. *Learning and Individual Differences*, 18(2), 264–270.
- Havekes, H., Coppen, P. A., Luttenberg, J., & Van Boxtel, C. (2012). Knowing and doing history: A conceptual framework and pedagogy for teaching historical contextualisation. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 11.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modeling: a multidisciplinary journal*, 6(1), 1-55.
- Huijgen, T., Grift, W., van Boxtel, C., & Holthuis, P. (2018): Promoting historical contextualization: the development and testing of a pedagogy. *Journal of Curriculum Studies*, DOI: 10.1080/00220272.2018.1435724
- Huijgen, T., Van Boxtel, C., Van de Grift, W., & Holthuis, P. (2014). Testing elementary and secondary school students' ability to perform historical perspective taking: The

- constructing of valid and reliable measure instruments. *European Journal of Psychology of Education*, 29, 653–672. doi:10.1007/s10212-014-0219-4
- Huijgen, T., Van Boxtel, C., Van de Grift, W., & Holthuis, P. (2017). Toward historical perspective taking: Students' reasoning when contextualizing the actions of people in the Past. *Theory & Research in Social Education*, 45, 110–144. doi:10.1080/00933104.2016.1208597
- Karabağ, G. (2015). Kuramdan uygulamaya tarihsel empati. Y., Kabapınar (Ed.), *Empatiyle gelişmek empatiyi geliştirmek: Çocuk ve empati içinde* (ss. 508-564). Ankara: Pegem Akademi.
- Kayış, A. (2010). Güvenilirlik analizi. Ş. Kalaycı (Ed.), *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri içinde* (ss. 404-421). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kitson, A., Husbands, C., & Steward, S. (2011). *Teaching and learning history 11–18: Understanding the past*. Maidenhead, UK: Open University Press.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3. edition). New York/London: The Guilford Press.
- Kohlmeier, J. (2006). “Couldn't she just leave?": The relationship between consistently using class discussions and the development of historical empathy in a 9th grade world history course. *Theory & Research in Social Education*, 34, 34–57. doi:10.1080/00933104.2006.10473297.
- Lee, P. (2005). Putting principles into practice. In M. S. Donovan & J. D. Bransford (Eds.), *How students learn: History, mathematics, and science in the classroom* (pp. 31–78). Washington, DC: The National Academies Press.
- Lee, P. (1978). Explanation and understanding. In A. K. Dickinson & P. J. Lee (Eds.), *History teaching and historical understanding* (pp. 72–93). London, UK: Heinemann Educational Books.

- Lee, P., & Ashby, R. (2001). Empathy, perspective taking, and rational understanding. In O. L. Davis, E. A. Yeager, & S. Foster (Eds.), *Historical empathy and perspective taking in the social studies* (pp. 21–50). Oxford: Rowman and Littlefield.
- Levstik, L. S. (2001). Crossing the empty spaces: New Zealand adolescents' understanding of perspective-taking and historical significance. In O. L. Davis, E. A. Yeager, & S. J. Foster (Eds.), *Historical empathy and perspective taking in the social studies* (pp. 69–96). New York, NY: Rowman & Littlefield.
- Nilsen, A. P. (2016) Navigating Windows Into Past Human Minds: A framework of shifting selves in historical perspective taking, *Journal of The Learning Sciences*, 25, 3, 372-410, DOI: 10.1080/10508406.2016.1160830.
- Peck, C., & Seixas, P. (2008). Benchmarks of historical thinking: First steps. *Canadian Journal of Education*, 31, 1015–1038.
- Pendry, A., & Husbands, C. (2000). Research and practice in history teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 30, 321–334. doi:10.1080/03797720600625275.
- Perfetti, C., Britt, M., & Georgi, M. (1995). *Text-based learning and reasoning: Studies in history*. Hillsdale: Erlbaum.
- Perner, J. (1991). *Understanding the representational mind*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Pontecorvo, C., & Girardet, H. (1993). Arguing and reasoning in understanding historical topics. *Cognition and Instruction*, 11, 365–395. doi:10.1080/07370008.1993.9649030.
- Reich, G. A. (2009). Testing historical knowledge: Standards, multiple-choice questions and student reasoning. *Theory & Research in Social Education*, 37, 325–360. doi:10.1080/00933104.2009.10473401
- Reisman, A., & Wineburg, S. S. (2008). Teaching the skill of contextualizing in history. *The Social Studies*, 99, 202–207. doi:10.3200/tss.99.5.202-207.

- Riley, K. (1998). Historical empathy and the Holocaust: Theory into practice. *International Journal of Social Education, 13*(1), 32–42.
- Rothstein, R. (2004). We are not ready to assess history performance. *The Journal of American History, 90*, 1381–1391. doi:10.2307/3660358
- Rüsen, J. (2004). How to overcome ethnocentrism: Approaches to a culture of recognition by history in the twenty first century. *History and Theory, 43*, 118–129. doi:10.1111/j.1468-2303.2004.00301.x
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2010). *A beginner's guide to structural equation modeling*. New York: Routledge.
- Seixas, P. (2015). Translation and its discontents: Key concepts in English and German history education. *Journal of Curriculum Studies, 48*, 427–439. doi:10.1080/00220272.2015.1101618
- Seixas, P. (1996). Conceptualizing the growth of historical understanding. In D. Olsen, & N. Torrance (Eds.), *Handbook of education and human development: New models of learning, teaching and schooling* (pp. 765–783). Oxford UK: Blackwell.
- Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Toronto, ON: Nelson Education.
- Seixas, P., & Peck, C. (2004). Teaching historical thinking. In A. Sears & I. Wright (Eds.), *Challenges and prospects for Canadian social studies* (pp. 109–117). Vancouver, BC: Pacific Educational Press.
- Shemilt, D. (1983). The devil's locomotive. *History and Theory, 22*, 1–18. doi:10.2307/2505213
- Shemilt, D. (2009). Drinking an ocean and pissing a cupful: How adolescents make sense of history. In L. Symcox & A. Wilschut (Eds.), *National history standards: The*

- problem of the canon and the future of teaching history* (pp. 141–209). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Smith, E. E., & Kosslyn, S. M. (2006). *Cognitive psychology: Mind and brain*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). Pearson Education, Inc.
- Van Boxtel, C., & Van Drie, J. (2013). Historical reasoning in the classroom: What does it look like and how can we enhance it?. *Teaching History*, 150, 44.
- Van Boxtel, C., & Van Drie, J. (2012). “That’s in the time of the Romans!” Knowledge and strategies students use to contextualize historical images and documents. *Cognition and Instruction*, 30, 113–145. doi:10.1080/07370008.2012.661813
- Van Boxtel, C., & Van Drie, J. (2004). Historical reasoning: a comparison of how experts and novices contextualize historical sources. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 4(2), 89–97.
- Van Drie, J., & Van Boxtel, C. (2008). Historical reasoning: towards a framework for analyzing students’ reasoning about the past. *Educational Psychology Review*, 20(2), 87–110.
- VanSledright, B. (2013). *Assessing historical thinking and understanding. Innovative designs for new standards*. New York: Taylor & Francis
- VanSledright, B. A. (2011). *The challenge of rethinking history education: On practices, theories, and policy*. New York, NY: Routledge.
- VanSledright, B. A. (2001). From empathic regard to self-understanding: Im/Positionality, empathy, and historical contextualization. In O. L. Davis, E. A. Yeager Jr., & S. J. Foster (Eds.), *Historical empathy and perspective taking in the social studies* (pp. 51–68). Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

- VanSledright, B., & Afflerbach, P. (2000). Reconstructing Andrew Jackson: prospective elementary teachers' readings of revisionist history texts. *Theory and Research in Social Education*, 28(3), 411–444.
- Wellman, H. M., Cross, D., & Watson, J. (2001). Meta-analysis of theoryof- mind development: The truth about false belief. *Child Development*, 72, 655–684. doi:10.1111/1467-8624.00304
- Wilschut, A. (2012). *Images of time: The role of a historical consciousness of time in learning history*. Charlotte, NC: Information Age.
- Wineburg, S. S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts. Charting the future of teaching the past*. Philadelphia, PA: Temple University Press.
- Wineburg, S. S. (1998). Reading Abraham Lincoln: An expert/expert study in the interpretation of historical texts. *Cognitive Science*, 22, 319–346. doi:10.1207/s15516709cog2203_3
- Wooden, J. (2008). 'I had always heard Lincoln was a good person, but'. A study of sixth graders' reading of Lincoln's views on Black–White relations. *The Social Studies*, 99(1), 23–31.
- Yılmaz, K. ve Koca, F. (2012). Tarihsel empati üzerine nitel bir araştırma: tarih öğretmenlerinin algı, görüş ve deneyimlerinin incelenmesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 11(3), 855-879.

Extented Summary

The purpose of this study is twofold. The first one is to adapt historical perspective-taking (HPT) instrument into Turkish. The second one is to examine history and social studies student teachers' HPT skills. Levstik (2001) defined HPT as the ability to see how people acted in the past and understand why they acted as they did. According to Seixas and Peck (2004) HPT means being aware of the differences between the past and the present by understanding the social, cultural, intellectual, and emotional settings that shaped lives and

actions of people who lived in the past. In order to improve their HPT skills, students need to *develop and apply the awareness that a present-oriented perspective might hinder the understanding of people's actions in the past, to demonstrate the skills of historical empathy, and to construct an adequate historical context.* (Foster & Yeager, 2001).

Hartmann and Hasselhorn (2008) designed a quantitative instrument consisting of a hypothetical scenario and using a four-point likert scale to assess students' HPT performing skills. Hence, the aim of this study is to adapt the HPT instrument developed by Hartmann and Hasselhorn (2008) into Turkish Culture and to ensure its validity and reliability for assessing students' skills of performing HPT in Turkish context. In conjunction with the above research purposes we specify the following research question:

- Do the HPT abilities of the students differ according to their field of study, grade level and gender?

The study sample consists of 386 history and social studies student teachers randomly selected from three different universities (Gazi, Necmettin Erbakan and Uşak universities) in the spring semester of 2017-2018 academic year.

The results of confirmatory factor analysis (CFA) indicate that consisting of three factors, the adapted version of the scale explains 59% of the total variance. The three factors form 21.46%, 19.68% and 18.59% of the explained variance respectively. The estimated indicators for historical contextualization (CONT) change between .66 and .77. Also, indicators in terms of role of the historical agent (ROA) differs between .63 - .82 and the present-oriented perspective (POP) indicators change between .65 and .75. the results of the confirmatory factor analysis (CFA) shows that fit indices are perfect. Alpha reliability coefficient for the HPT instrument is .73. While alpha reliability coefficient is .67 for CONT and ROA, and it is .61 for POP.

Students' HPT scores differ in terms of above three factors or categories. While participants denote *sufficient skills* for CONT and POP, they denote *good skills* for ROA. On the other hand, mean of the all scores of HPT instruments' indicate that history and social studies student teachers denote sufficient HPT skills. Another important conclusion of this study is that in terms of CONT social studies student teachers have better HPT scores than history student teachers. In respect of POP and general results of the instrument, it was observed that male students have more advanced HPT skills than their female counterparts. In the category of CONT, first year students' HPT skills were found to be lower than that of students in other

grade levels. In consideration with the whole instrument, grade one students performed lower HPT skills than their seniors in all other grade levels.

İlköğretimde Mesleki Çalışma (Seminer) Dönemi Uygulamaları¹

Mehmet GÜLTEKİN², Emel GÜVEY AKTAY³, Işıl GÜLTEKİN⁴

Geliş Tarihi: 20.06.2018

Kabul Tarihi: 18.07.2018

Araştırma Makalesi

Öz

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin seminer dönemi mesleki çalışmalara yönelik görüşlerini belirlemektir. Nitel yaklaşımla gerçekleştirilen araştırmaya Eskişehir ilinin Tepebaşı ilçesindeki ilkokul ve ortaokullarda görev yapan 75 öğretmen katılmıştır. Araştırma verileri açık uçlu anket yoluyla toplanmış ve betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Araştırma bulguları bakış açısı, yapılan etkinlikler, beklentiler, eğitim konuları ve istekler başlığı altında toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin, hizmet içi eğitimleri yararlı bulmadıkları, buna karşın eğitim sistemindeki değişiklikleri duyurma açısından yararlı buldukları belirlenmiştir. Öğretmenler mesleki çalışmalar sırasında, akademik yıla ilişkin hazırlıkların paylaşıldığını, araştırma incelemeye yönelik etkinliklerin yapıldığını, seminer sürelerinin kısaltılması gerektiğini ve mesleki çalışmaların branşlara yönelik ve uzmanlar eşliğinde uygulamalı olarak yapılması gerektiğini görüşlerinde belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin mesleki çalışmalarda öğrencilere ve öğretime yönelik, öğretmenin özlük haklarına ve öğretmenlikle ilgili gelişmelere yönelik konuların yer alması gerektiği görüşünde oldukları ve bu çalışmaların kolay ulaşılabilir, öğretmenin bulunduğu ilde ya da sosyal tesislerde yapılmasını istedikleri ortaya çıkmıştır.

Anahtar kelimeler: İlköğretim, hizmet içi eğitim, mesleki çalışma, seminer dönemi

¹ Bu çalışma, 07-09 Mayıs 2014 tarihinde Gaziantep'te düzenlenen III. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Anadolu Üniversitesi, e-mail: mgulteki@anadolu.edu.tr

³ Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, e-mail: emelguveyaktay@mu.edu.tr

⁴ Milli Eğitim Bakanlığı, e-mail: gultekin4326@gmail.com

In-Service Training (Seminar) Period Implementations In Primary Education

Submitted by 20.06.2018

Accepted by 18.07.2018

Research Paper

Abstract

The aim of this study is to investigate the opinions of the teachers working in primary education institutions towards in-service trainings (seminar period). Seventy-five teachers working in elementary and secondary schools in Tepebaşı district of Eskişehir province participated in this research. This is a qualitative research, and the data were collected through an open-ended questionnaire and analyzed with the descriptive analysis technique. The themes of the findings were opinions, activities, expectations, training topics and requests. As a result of the study, it was revealed that in-service trainings were not beneficial but they were beneficial in terms of announcing the changes in the education system. The teachers also stated that the preparations for the next academic year were shared during the in-service trainings, and that activities in terms of research and analysis were held in these trainings. They emphasized that the seminar durations must be shortened, and that the in-service trainings must be carried out practically and separately for each branch with the help of specialists. In addition, the teachers thought that the professional trainings should include the subjects related to students and teachers, the rights of the teachers and the developments related to the teaching. In addition, they wanted these in-service teacher trainings to be easily accessible, and to be done in the province where the teachers live or at social facilities.

Keywords: Primary education, in-service training, professional training, seminar period

Giriş

Toplumları oluşturan nitelikli bireylerin yetiştirilmesinde eğitimin önemli bir rolü bulunmaktadır. Eğitimin temel taşlarından biri olan öğretmenlerin mesleki anlamdaki yetkinlikleri ise nitelikli bireylerin yetişmesini doğrudan etkilemektedir. Bu nedenle öğretmenlerin, meslek yaşamları boyunca gerekli bilgi ve becerileri edinmeleri ve kendilerini geliştirmeleri gerekmekte ve bu gereksinim, hizmet içi eğitim programları yoluyla karşılanmaktadır.

Öğretmen yetiştirme süreci; hizmet öncesi, işe başlama, hizmet içi eğitim ve lisansüstü eğitim olmak üzere dört aşamada ele alınmaktadır (Güneş, 2016). Öğretmenlik mesleğinde profesyonellik hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim süreçlerinin bütünleşmesiyle sağlanmaktadır (Saban, 2000). Öğretmenlerin mesleki eğitimi, gelişen ve değişen dünya koşullarında süreklilik gerektiren bir süreç olarak değerlendirilmektedir. Öğretmenlerin çağın gereklerine uygun yetiştirilmesinde, lisans eğitiminin yanı sıra meslek içinde de yaşamları boyunca sürekli eğitilmelerine gereksinim duyulmaktadır. Bu gereksinim “mesleki gelişim” kavramını ortaya çıkarmaktadır.

Nitelikli öğretmen ve nitelikli öğretim için mesleki gelişim konusunda öğretmenlere sağlanan sürekli bir destek oldukça önemlidir (Seferoğlu, 2004). Eğitimcilerin bilgi ve becerilerini etkili bir şekilde artırarak bu becerileri yaşam boyu uygulamaya geçirmeleri konusunda desteklenmeleri önemlidir (Schrum, 1999). Öğretmenliğin, sürekli ve yaşam boyu gelişimi destekleyen bir meslek olduğu düşünüldüğünde, öğretmenlik mesleği sırasında verilen mesleki gelişimin önemi de artmaktadır.

Başarılı bir mesleki gelişim sistemi, öğretmenlere bilgi ve becerilerini öğretime yansıtarak uygulama fırsatı sağlayan, okuldaki günlük yaşamın içinde yer alan, ailelerin ve toplumun diğer üyelerinin katılımını sağlayan sistem demektir; ancak bu şekilde öğrencilerin başarı durumunu geliştiren bir mesleki gelişim sisteminden söz etmek mümkündür (Reed,

2000). Mesleki gelişim; öğrenme sınırlarını ortadan kaldıran öğretmenlerin olduğu, bölgelerarası bir süreç olmalıdır (Waitoller ve Artiles, 2013).

TALIS (Teaching and Learning International Survey) raporlarında, öğretmenlikte mesleki gelişim; bireylerin bilgisini, becerisini, uzmanlığını ve diğer özelliklerini geliştiren etkinlikler (OECD, 2009) olarak tanımlanmaktadır. Öğretmenlikte mesleki gelişim, öğrenciler açısından eğitsel anlamda etkili sonuçlar üretme gereksinimiyle personelin yeterlik ve yeteneklerini geliştiren bir süreçtir (Hassel, 1999).

Mesleki gelişim, günümüzün eğitsel taleplerine uygun hale getirilen bir kavramdır (Reading First Notebook, 2005). Mesleki gelişim programları, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarının değişimini, onların tutumlarını ve inançlarını ve öğrencilerin öğrenme çıktılarını da beraberinde getiren sistemli çabalardır (Guskey, 2002). Yaşam boyu öğrenmenin bir yansıması olan mesleki gelişim, hizmet içi eğitim, kariyer geliştirme, personel geliştirme ve insan kaynakları geliştirme gibi kavramları kapsamaktadır (Elçiçek, 2016). Öğretmenlikte mesleki gelişim ise onların bilinçli ve planlı bir şekilde, doğrudan ya da dolaylı yollarla okulun ve öğrencilerin niteliklerini artırmak amacıyla öğrenme deneyimi yaşamalarıdır (Day, 1999). Öğretmenler ve okul müdürleri tarafından uygun bilgi, beceri ve değerlerin kullanıldığı, geliştirildiği ve öğrenildiği bir süreç olan mesleki gelişim (Bolam, 2008), özellikle okulların geliştirilmesine yönelik çabaların temelidir (Borko, 2004).

Öğretmenler ve öğrencilerden beklenen çıktılar ve sınıf içi uygulamaları, mesleki gelişimin yansımaları olarak değerlendirmek mümkündür. Haney ve Lupe'un (1995) Fen Bilgisi öğretmenlerine yönelik oluşturdukları hizmet içi eğitim modelinde hizmet içi eğitim, planlanma-öğretim-takip- çıktılar olmak üzere dört başlık altında belirlenmiştir (Klein, 2001). Bu bağlamda öğretmenlikte mesleki gelişimin, güncel koşullara uygun bir biçimde hazırlanan ve çıktılarının kontrol edilmesi gereken planlı bir süreç olduğu söylenebilir.

Hızla değişen dünyada kalkınabilmenin ve diğer ülkelerle rekabet edebilmenin temel koşullarından biri, iyi bir eğitim sistemine ve eğitim sistemini işletecek öğretmenlere sahip olmaktan geçmektedir. Çünkü bir eğitim sisteminin niteliği, öğretmenin niteliğiyle özdeş kabul edilmektedir.

Bir toplumda eğitimin temel ögeleri olan okul, ğrenci, veli, eğitim programları ve eğitim ortamları değişmektedir. Doğal olarak tüm bu ögeleri etkileme ve değiştirme gücünde olan öğretmenin de değişmesi ve kendisini geliştirmesi gerekli hale gelmektedir. Odabaşı (2009) da şu hususların öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimini gerekli kıldığını belirtmektedir:

- Eğitimdeki kaliteye ilişkin beklentilerdeki değişimler
- Değişen toplumsal gereksinimler,
- Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki değişiklikler,
- Teknolojilerin ğretme ve öğrenme üzerindeki etkisi,
- Öğrenci profilindeki değişim,
- Öğretmen ve öğrenmede değişen paradigmlar.

Bu bağlamda Millî Eğitim Bakanlığının 2017 yılında yayımladığı ğretmen Strateji Belgesi'nde öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerini sürekli kılmak hedeflenmiştir. Bu hedef doğrultusunda öğretmenlerin gelişim ihtiyaçları düzenli olarak yapılacak ve performans değerlendirme sistemi uygulanacaktır. Bunun yanı sıra adaylık sürecinden itibaren öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişim faaliyetlerinin niteliğinin artırılması ise alt amaçlar olarak verilmiştir.

Guskey (2000) mesleki gelişim çalışma türlerini eğitim, gözlem ve değerlendirme, gelişim süreci, çalışma grupları, sorgulama/eylem araştırması, bireylere yönelik bireyselleştirilmiş etkinlikler ve koçluk olarak yedi başlıkta ele almıştır (Broad ve Evans, 2006). Millî Eğitim Bakanlığı (2018), "Mesleki alışmaların İçeriği ve Müzakere Edilecek

Konular” başlığı altında mesleki gelişim çalışmalarını gruplandırmıştır. Buna göre; öğretim programı ve kazanımlar, öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri, öğretim yöntem ve teknikleri, öğretim materyalleri, sosyo kültürel etkinlikler, değerler eğitimi, sınıf yönetimi ve akademik başarı, ölçme ve değerlendirme ve mesleki gelişim başlıkları çerçeve program olarak ele alınmıştır.

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde genellikle ‘okul dışı mesleki gelişim’ ve ‘okul temelli mesleki gelişim’ olmak üzere iki modelden yararlanılmaktadır. Okul dışı mesleki gelişim, okul dışında kurs, seminer, konferans gibi hizmet içi eğitim etkinliklerini içerirken; okul temelli mesleki gelişim, okulda ve okuldaki öğretmenlerin gereksinimlerine göre düzenlenen hizmet içi eğitim etkinliklerini içermektedir (Özer, 2008). Okul temelli mesleki gelişim etkinliklerinden biri ilk ve ortaöğretim kurumlarında gerçekleştirilen ‘mesleki çalışmalar’dır.

Öğretim yılı başında, öğretim yılı sürecinde ve öğretim yılı sonunda öğretmenlerin yapmış oldukları mesleki çalışmalar, eğitim çevresinde ‘seminer çalışmaları’ olarak adlandırılmaktadır (Saracaloğlu, Çırakoğlu ve Akay, 2016). 2014 tarih ve 29072 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinin 38. Maddesinde: *“Okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumlarında görevli yönetici ve öğretmenlerin genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon alanlarında, bilgi ve görgülerini artırmak, yeni beceriler kazandırmak, eğitim ve öğretimde karşılaşılan problemlere çözüm yolları bulmak, öğrencinin ve çevrenin ihtiyaçlarına göre plan ve programları hazırlamak ve uygulamak amacıyla derslerin kesiminden temmuz ayının ilk iş gününe, eylül ayının ilk iş gününden derslerin başlangıcına kadar; yıl içinde ise yıllık çalışma programında belirtilen sürelerde mesleki çalışma yapılır.”* açıklaması bulunmaktadır. Benzer biçimde 2016 tarih 29871 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği’nin 87. Maddesinde *“Ortaöğretim kurumlarında görevli*

yönetici ve öğretmenler, derslerin kesimi tarihinden temmuz ayının ilk iş gününe, eylül ayının ilk iş gününden derslerin başlangıç tarihine kadar geçen sürelerde mesleki çalışma yaparlar.” ifadesi yer almaktadır.

Görüldüğü gibi öğretmenler tarafından seminer dönemi (derslerin bitiminden temmuz ayının ilk iş gününe, eylül ayının ilk iş gününden derslerin başlangıcına kadar) olarak adlandırılan mesleki çalışmalar dönemi, öğretmenlerin mesleki gelişmelerini sağlamada önemli bir işlev görmektedir. Ancak yapılan çalışmalarda; ülkemizde yapılan mesleki gelişime yönelik bu çalışmaların resmi evrak üzerinde kaldığı (Ceylan ve Özdemir, 2016); öğretmenlerin bu eğitimlerden beklentileri olduğu (Baştürk, 2012); amacına uygun yapılmadığı (Boydak-Özan, Şener ve Polat, 2014) ve mesleki çalışma dönemlerinin etkili biçimde değerlendirilemediği (Tonbul, 2006) belirtilmektedir. Oysa mesleki çalışma dönemleri, yeni öğretim yılına hazırlık yapılması ve tamamlanan öğretim yılının değerlendirilmesini sağlamanın yanı sıra öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerini sağlamada önemli bir işlev üstlenebilir. Bu araştırma ilköğretim kurumlarında (ilkokul ve ortaokul) gerçekleştirilen mesleki çalışma dönemlerinin nasıl değerlendirildiği ve neler yapılması gerektiğini belirleme gereksiniminden ortaya çıkmıştır.

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin ilköğretimde gerçekleştirilen seminer dönemi mesleki çalışmalara yönelik görüşlerini belirlemektir. Bu amaç kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- İlköğretim öğretmenlerinin, ilköğretim okullarında gerçekleştirilen mesleki çalışmalara yönelik genel düşünceleri nelerdir?
- İlköğretim öğretmenleri, ilköğretim okullarında gerçekleştirilen mesleki çalışmalar sırasında neler yapmaktadırlar?
- İlköğretim öğretmenleri, ilköğretim okullarında gerçekleştirilen mesleki çalışmalar sırasında neler yapılmasını istemektedirler?

- İlköğretim öğretmenleri, ilköğretim okullarında gerçekleştirilen mesleki çalışmalar sırasında kendilerine yönelik gerçekleştirilecek hizmet içi eğitim etkinliklerinde (kurs, seminer vb.) hangi konularda eğitim almak istemektedirler?
- İlköğretim öğretmenleri, ilköğretim okullarında gerçekleştirilen mesleki çalışmalar sırasında kendilerine yönelik gerçekleştirilecek hizmet içi eğitim etkinliklerinin ne zaman, nerede ve nasıl ve kimler tarafından verilmesini istemektedirler?

Yöntem

İlköğretim öğretmenlerinin ilköğretim okullarında gerçekleştirilen seminer dönemi mesleki çalışmalara yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırma nitel bir araştırmadır. Temel nitel araştırmalar, tüm disiplin alanlarında ve uygulama alanlarında görülen, eğitim alanında yaygın kullanılan nitel araştırma biçimidir. Veriler; görüşmeler, gözlemler ya da doküman analizi yoluyla toplanır (Merriam, 2013).

Araştırmanın katılımcıları, 2013-2014 öğretim yılı bahar döneminde Eskişehir Tepebaşı ilçesindeki ilköğretim okullarında görev yapan 75 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın katılımcılarının belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Erlandson, Harris, Skipper ve Allen (1993), nitel araştırmalarda transfer edilebilirliği artırmak için amaçlı örnekleme önermektedir. Bu bağlamda, ilçedeki farklı sosyo-ekonomik düzeyler ile ilkokul ve ortaokul olmak üzere farklı öğrenim basamaklarını temsil eden okullar olmasına ve bu okullarda görev yapan öğretmenlerin araştırmaya gönüllü olarak katılmalarına dikkat edilmiştir. Araştırmanın katılımcılarına ilişkin bilgiler Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo1

Araştırmanın Katılımcılarına İlişkin Bilgiler

	Frekans (f)	Toplam
Cinsiyet		
Kadın	45	75
Erkek	30	
Mesleki Deneyim		
0-5 yıl	2	74
6-10 yıl	15	
11-15 yıl	28	
16-20 yıl	14	
21 yıl ve üzeri	15	
Branş		
Beden Eğitimi	0	75
Bilişim Teknolojileri	1	
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	3	
Fen ve Teknoloji	6	
Görsel Sanatlar	4	
İngilizce	7	
Matematik	7	
Müzik	1	
Sosyal Bilgiler	2	
Sınıf Öğretmenliği	33	
Teknoloji ve Tasarım	2	
Türkçe	9	

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri açık uçlu sorulardan oluşan anket yoluyla toplanmıştır. Açık uçlu anketlere verilen yazılı cevaplar, dokümanlar olarak adlandırılan veri toplama şekilleri arasında yer almaktadır (Patton, 2014).

Anket iki bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde katılımcıların kişisel bilgilerine, ikinci bölümde mesleki çalışma (seminer) dönemi uygulamalarına ilişkin açık uçlu sorulara yer verilmiştir. Nitel araştırmanın niteliğini artıran stratejiler bulunmaktadır. Bu stratejiler; inandırıcılık, aktarılabilirlik ve teyit edilebilirlik olarak ifade edilmektedir (Lincoln ve Guba, 1985). Buna göre araştırmanın inandırıcılığı kapsamında hazırlanan açık uçlu sorular, 2 ilkokul ve 1 ortaokul öğretmene sunulmuş, soruların anlaşılabilirliği kontrol edilmiştir. Yeniden düzenlenen sorular için daha sonra 2 alan uzmanının görüşü alınmıştır. Açık uçlu

sorulara son şekli verildikten sonra, Millî Eğitim Bakanlığı'ndan alınan izin doğrultusunda, belli bir süre sonra teslim alınmak üzere ilgili okullarda görev yapan ve araştırmaya katılım konusunda gönüllü olan öğretmenlere dağıtılmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Açık uçlu sorular yoluyla toplanan verilerin çözümlemesinde nitel veri çözümleme tekniklerinden betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Elde edilen veriler temalar biçiminde düzenlenmiştir.

Betimsel analiz; bir çerçeve oluşturma, tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve bulguların yorumlanması aşamalarından oluşmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmanın dışında yer alan bir uzmanın, araştırma verilerine, veri toplama araçlarına ve analizlere ilişkin değerlendirmeler yapması gerekmektedir (Erlandson ve diğerleri, 1993). Bu bağlamda, araştırma verilerinden elde edilen temalar iki uzman tarafından incelenmiş ve uzlaşma sağlanamayan temalar yeniden gözden geçirilmiştir. Araştırma verilerinde, kodlayıcılar arasındaki görüş birliği kapsamında Miles ve Huberman'ın (1994) belirttiği hesaplama göre %87 oranında görüş birliği sağlanmıştır. Böylece araştırma verilerinin analizine son şekli verilmiştir.

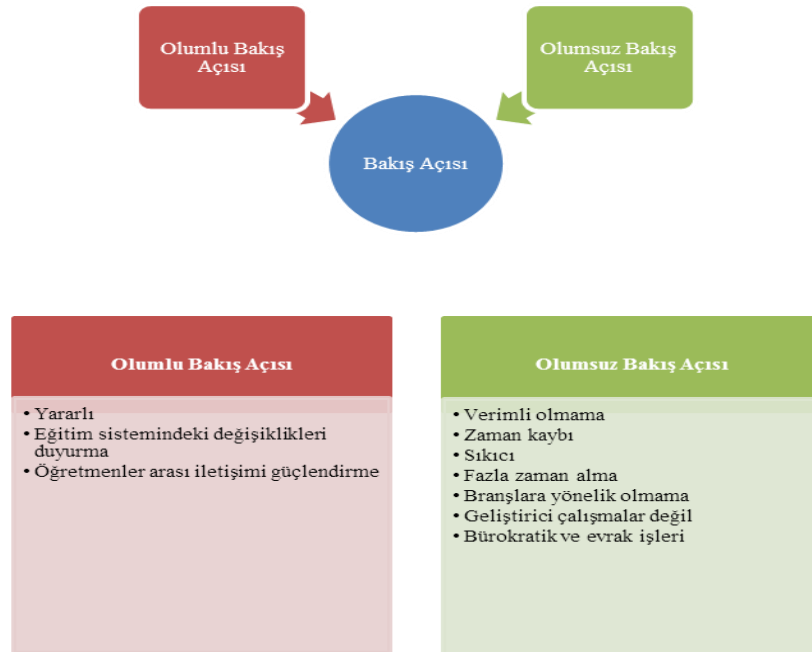
Bulgular

İlköğretim öğretmenlerinin ilköğretim okullarında gerçekleştirilen mesleki çalışmalara (seminer dönemi) yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçlayan araştırmada elde edilen bulgular, araştırma soruları doğrultusunda ortaya çıkan temalar altında sunulmuştur. Araştırma verilerine dayalı olarak ortaya çıkan temalar Şekil 1'de gösterilmiştir:



Şekil 1. Öğretmenlerin mesleki çalışmalara (seminer dönemi) yönelik görüşleri

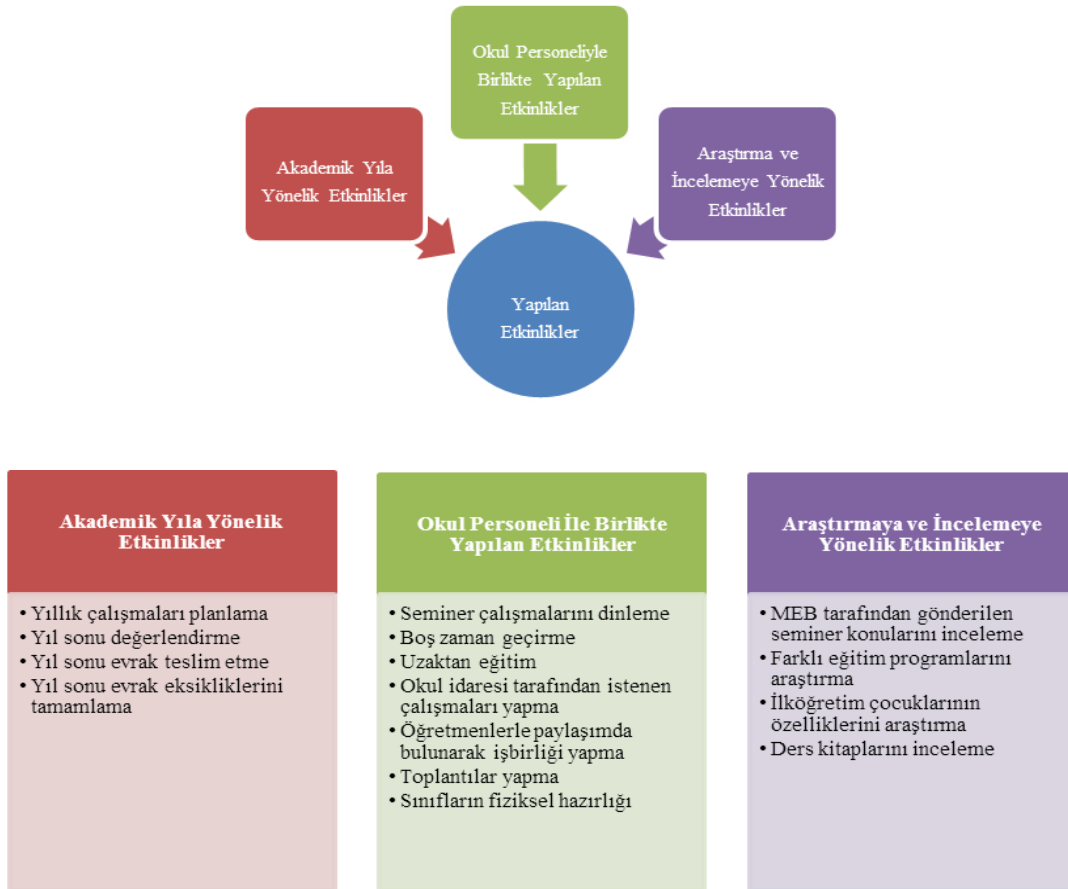
Öğretmenlere ilk olarak mesleki çalışmalara yönelik ne düşündükleri sorulmuştur. Öğretmenlerin bu konu hakkındaki genel düşünceleri, olumlu ve olumsuz düşünceler biçiminde başlıklandırılmıştır. Şekil 2’de “Bakış Açısı” temasına ilişkin kodlamalar yer almaktadır.



Şekil 2. Bakış açısı

Şekil 2 incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki çalışmaları (seminer) yararlı buldukları; bunun yanı sıra verimli olmadığını düşündükleri ve zaman kaybı olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Bu konuya ilişkin olarak Ö27: “*Sene başında ön hazırlık, sene sonunda ise değerlendirme görüşmeleri yapılmaktadır. Bu anlamda faydalı.*” biçiminde görüşünü belirtirken; Ö35: “*Çok verimli olduğunu düşünmüyorum. Özellikle televizyondan verilen eğitim seminerleri bence etkili değil. ...*” şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Ö54: “*Adının seminer çalışması değil, evrak tamamlama dönemi olması gerekir. Çünkü bu dönem seminer yapmak yerine evrak tamamlama ve teslim etme haftası gibi oluyor.*” diyerek, mesleki çalışma dönemi için olumsuz bir bakış açısı belirtmiştir.

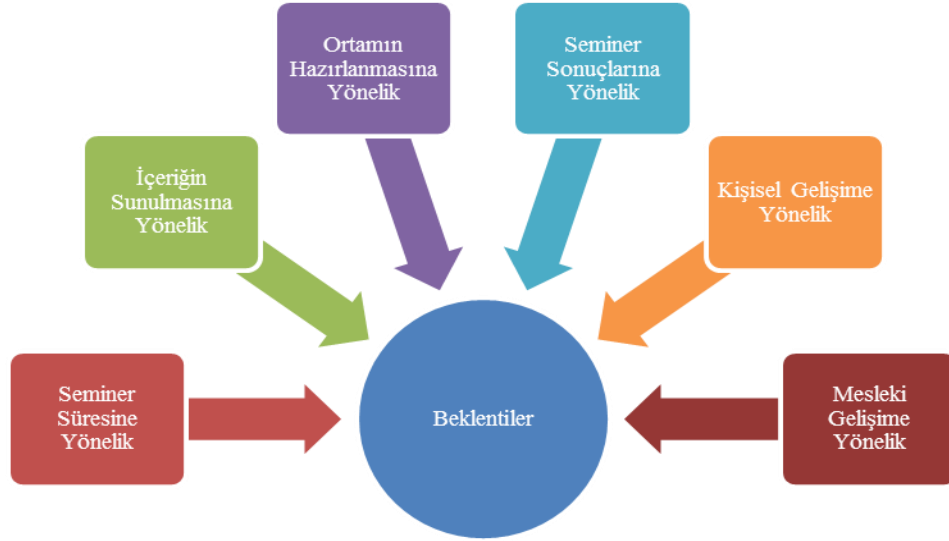
Öğretmenlere ikinci soru olarak mesleki çalışmalar sırasında yaptıkları etkinlikler sorulmuştur. Şekil 3’te “Yapılan Etkinlikler” temasına ilişkin kodlar yer almaktadır.



Şekil 3. Yapılan etkinlikler

Şekil 3 incelendiğinde öğretmenler öncelikli olarak, bir sonraki dönemi planlamaya ve yılsonunu değerlendirmeye yönelik akademik etkinlikler yaptıklarını; yapılan seminer çalışmalarını dinlediklerini ve MEB tarafından belirlenen konuları incelemeye yönelik etkinlikler gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Akademik yıla yönelik etkinlikler için Ö19: *“O yıl içerisinde neler yapılacağını planlıyoruz.”* şeklinde görüş belirtirken; Ö1: *“Bir sonraki yıl okutulacak sınıfın müfredatını gözden geçiriyoruz.”* diyerek yıllık çalışmaları planladıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılardan Ö46: *“Seminer programında yer alan TV programları izleniyor, kurslara ya da eğitimlere katılım sağlanıyor.”* diyerek uzaktan eğitim yoluyla seminer çalışmaları gerçekleştirdiklerini ifade etmiştir. Ö34 ise: *“Seminer döneminde bize verilen seminer çalışma programına uygun çalışmalara katılıyor; arkadaşlarla-meslektaşlarımızla-İlgili düşüncelerimizi ve yöntemlerimizi paylaşıyoruz.”* şeklindeki görüşüyle, gerçekleştirilen seminer çalışmalarını dinlediklerini ve öğretmenlerle işbirliği içerisinde çalıştıklarını belirtmiştir. Ö34 ayrıca, meslektaşlarıyla düşünce paylaşımında bulunmanın yararlı olduğu görüşünü taşımaktadır. Öğretmenlerden Ö5, araştırma ve incelemeye yönelik çalışmalar için: *“...MEB’den gönderilen seminer çalışmalarını yapıyoruz.”* şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Öğretmenlere üçüncü soru olarak mesleki çalışmalar sırasında neler yapılmasını istedikleri sorulmuştur. Üçüncü soruya ilişkin olarak öğretmenler, yapılan seminerlerin süresine ve sonuçlarına yönelik beklentilerinin yanı sıra, içeriğin sunulması ve ortama ilişkin beklentilerini belirtmişlerdir. Katılımcılar ayrıca, kişisel ve mesleki gelişimlerine yönelik görüşlerini de ifade etmişlerdir. “Beklentiler” temasına ilişkin kodlar Şekil 4’te verilmiştir:



Seminer Süresine Yönelik	İçeriğin Sunulmasına Yönelik	Ortamin Hazirlanmasina Yonelik	Seminer Sonuclarina Yonelik	Kisisel Gelistime Yonelik	Mesleki Gelistime Yonelik
<ul style="list-style-type: none">• Süresinin kısıtlanması• Dönem boyunca yapılması• Daha sık düzenlenmesi• Öğretmenlerin uygun zamanlarında yapılması• Yeterli zaman ayrılması• Seminerlerin kaldırılması	<ul style="list-style-type: none">• İşevuruk etkinlikler• Branşlara yönelik• Eğitimli ve uzman kişiler tarafından seminerler• Monoton olmayan anlatım• Eğitim konulu filmler• Canlı ders videoları• Bir sonraki yıla hazırlıklar• Uygulamalı atölyeler	<ul style="list-style-type: none">• Yüz yüze seminer• Farklı ortamlar• Az sayıda gruplar• Önceden hazırlanan sunular• Önceden tamamlanan idari işler	<ul style="list-style-type: none">• Konuların tartışılması• Sonuçların bakanlığa iletilmesi	<ul style="list-style-type: none">• Sosyal etkinlikler• Öğretmenleri motive edici• Öğretmenleri sıkımayan	<ul style="list-style-type: none">• Öğretmeni geliştiren etkinlikler• Öğretmenlerin hazırladıklarını sunması• Farklı öğretmenlerin ders anlatımlarını gözlemlemek

Şekil 4. Beklentiler

Şekil 4 incelendiğinde, öğretmenler süreyle ilgili olarak farklı zaman dilimlerinde seminerlerin düzenlenmesi konusundaki beklentilerini belirtmişlerdir. Buna ilişkin olarak Ö75: “Seminer döneminin süresi, iki haftadan bir haftaya düşürülebilir.” şeklinde görüş belirtirken; benzer biçimde Ö23: “Seminer döneminin bir haftaya düşürülmesi gerektiğini düşünüyorum. Çünkü bir hafta, eksikliklerin tamamlanması için yeterli.” diyerek seminer süresinin kısaltılması gerektiğini vurgulamıştır. Katılımcılardan Ö72: “Seminer döneminin kaldırılmasını tercih ederim.”; Ö38: “Okul sonu olan seminer kaldırılabilir.” şeklindeki

görüşleriyle seminer çalışmalarının kaldırılması yönündeki beklentilerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bir kısmı ise seminerlerin daha sık düzenlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

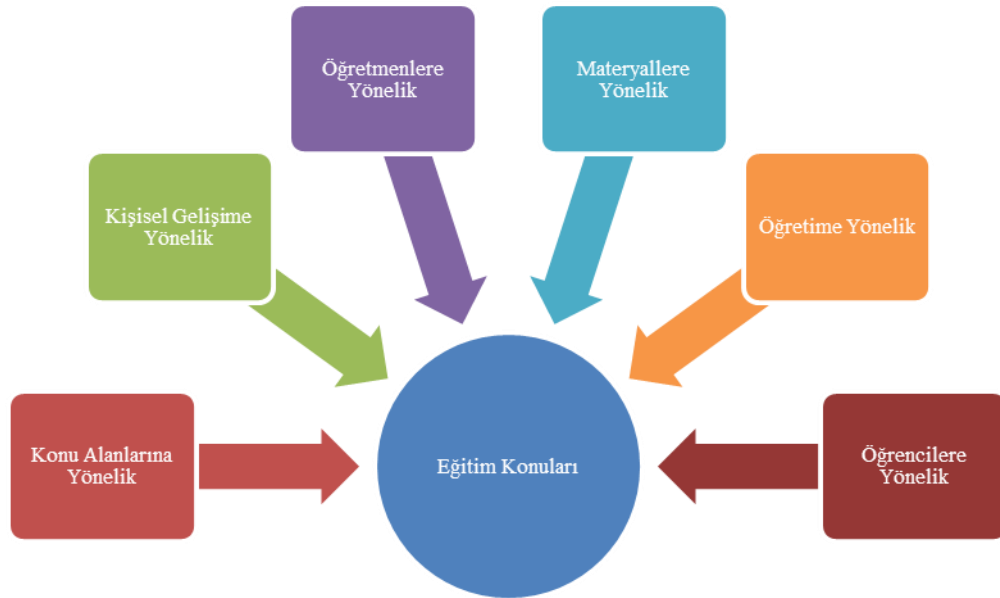
Bunun yanı sıra öğretmenler, seminer çalışmalarının içeriğinde seminer çalışmalarında işevuruk etkinliklerin yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Ö71: “... öğretmenlerin günlük hayatta kullanabilecekleri konularda seminer verilmesini istiyorum.” şeklinde görüşünü belirtmiştir. Ö37: “Derslerde uyguladığımız çeşitli teknikleri, uygulamalı seminerle gözden geçirek. ... Örneğin başarılı bir uygulama yapılan bir sınıfta öğretmen ders anlatırken bizlere izletilse ki bu her branşta olursa daha da iyi olur.” diyerek uygulamalı seminerlere ve branşlara yönelik çalışmalar olması beklentisini ifade etmiştir. İçerikle ilgili katılımcılardan Ö1: “Canlı ders performansı videoları eşliğinde öğrenme tekniklerinin aktarılması” şeklindeki görüşüyle; Ö21: “Eğitim konulu filmlerin izlenmesi” ifadesiyle mesleki çalışmalarda olmasını bekledikleri içeriği vurgulamışlardır.

Katılımcılardan Ö12: “Seminerlerin eğitim uzmanları tarafından ve e-konferans şeklinde değil de yüz yüze olacak şekilde yapılması” şeklindeki görüşüyle yüz yüze ve uzman kişilerce vurgusunu yaptığı görülmektedir. Bu görüşe destek olarak Ö17: “Mesleki eğitimi verecek, bu işin eğitimini almış kişilerden oluşması” şeklindeki beklentisiyle, mesleki çalışmaların uzman kişilerce verilmesi gerektiğini bir başka şekilde ifade etmiştir.

Katılımcılardan Ö48 seminer çalışmaları için: “...Konular tartışmaya açılıp sonuçlar değerlendirilip eğitimde kullanılmalı.” diyerek; Ö56 ise: “Branş öğretmenlerinin dersleriyle ilgili bir araya gelerek beyin fırtınası şeklinde konuların görüşülmesini istiyorum.” şeklinde görüşünü belirterek, mesleki çalışmalarda ele alınan konuların tartışılarak değerlendirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Ö45: “Öğretmenlerin yaşadığı sorunları en aza indirmek için okulda yapılacak bu toplantılar ve sonuçları, bakanlığa iletilmeli.” şeklindeki görüşüyle mesleki çalışmalara ilişkin beklentisini belirtmiştir.

Seminer çalışmalarındaki beklentilerle ilgili Ö61: “*Öğretmenlerin okula ve okul sonuna uyum çalışmaları kapsamında sosyal etkinlikler yapılmalı.*” görüşünü belirtmiştir. Bu görüşe ek olarak katılımcılardan Ö2: “*Sosyal faaliyetlere önem verilerek... seminerler düzenlenmeli.*” demiştir. Seminerlerde sosyal etkinliklere yer verilmesi beklentisinin yanı sıra Ö6: “*Öğretmenleri motive edici ve sürükleyici, dikkat çekici ve ilgi toplayan sunumlara yer verilmesini isterim.*” ifadesiyle mesleki çalışmaların, öğretmenlerin ilgi ve motivasyonuna yönelik etkinliklerle düzenlenmesi beklentisi taşıdığını ortaya koymuştur.

Öğretmenlere dördüncü soru olarak mesleki çalışmalar sırasında hangi konularda eğitim almak istedikleri sorulmuştur. Dördüncü soruya ilişkin olarak öğretmenler, ağırlıklı olarak teknolojiyi kullanma, veli-öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişim, sınıf yönetimi, çocuk ve ergen psikolojisi konularında eğitim almak istediklerini belirtmişlerdir. Katılımcılar ayrıca, kişisel gelişim konularında eğitim almak istediklerini ifade etmişlerdir. “Eğitim Konuları” temasına ilişkin kodlar Şekil 5’te verilmiştir:



Konu alanlarına yönelik	Kişisel gelişime yönelik	Öğretmenlere yönelik	Materyallere yönelik	Öğretime yönelik	Öğrencilere yönelik
<ul style="list-style-type: none">• Teknoloji• İletişim• Sınıf yönetimi• Drama• Eğitsel oyunlar• Ölçme ve değerlendirme• Dil gelişimi• Görsel sanatlar• Eğitim programları• Rehberlik• Müzik• Laboratuvar ve deneyler• Eğitim sosyolojisi• Tam öğrenme• Çevre bilinci• Eğitim yönetimi• Eğitimde liderlik• Eğitimde etik• Spor eğitimi• Değerler eğitimi• Demokratik eğitim• Güncel konular	<ul style="list-style-type: none">• Hızlı ve etkili okuma• Halk oyunları• Beden dili• Hobilere yönelik olmalı• Diksiyon• Satranç• Felsefe• Rekreasyon• Mantık• Yabancı dil• Kişisel gelişim• Etkili ve güzel konuşma	<ul style="list-style-type: none">• Okulun öğretmenleri tarafından belirlenen konular• Değişen kanun ve yönetmelikler• Öğretmenlerin özlük hakları• Öğretmenlikle ilgili gelişmeler• Öğretmenin psikolojisini düzenleyecek konular• Hiçbir konuda eğitim verilmemeli	<ul style="list-style-type: none">• Materyal kullanımı• Makale ve kitaplar• Eğitsel geziler• Eğitim filmleri• Ders kitaplarının seçimi	<ul style="list-style-type: none">• Öğretim teknikleri• Okutulacak sınıf düzeyi ile ilgili konular• Okuma yazma öğretimi	<ul style="list-style-type: none">• Çocuk ve ergen psikolojisi• Farklı gelişim gösteren çocuklar• Sosyal etkinlikler• Sanatsal etkinlikler

Şekil 5. Eğitim konuları

Şekil 5 incelendiğinde, öğretmenlerin farklı konularda eğitim almak istedikleri görülmektedir. Bu konulara ilişkin olarak öğretmenler görüşlerini şöyle belirtmiştir:

Ö11: “Gelişen teknoloji ve bunun gerektirdiği becerilerin hızla uyarlanmasına yönelik çalışmalar”

Ö29: “Bilgisayar destekli uygulamalar”

Ö36: “Akıllı tahta ve tabletler ... Bu konuda eğitim almak isterdim.”

Bunun yanı sıra öğretmenler çocuklarla ve velilerle nasıl iletişim kuracaklarına ilişkin bilgi almak amacıyla, seminer konularının bu alanlarda olmasını istediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bir kısmı seminer konularının, her öğretmenin kendi branşına yönelik olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu konuyla ilgili olarak:

Ö20: “Her öğretmene kendi branşıyla ilgili konularda hizmet içi eğitim verilmesi daha doğru olur.” şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

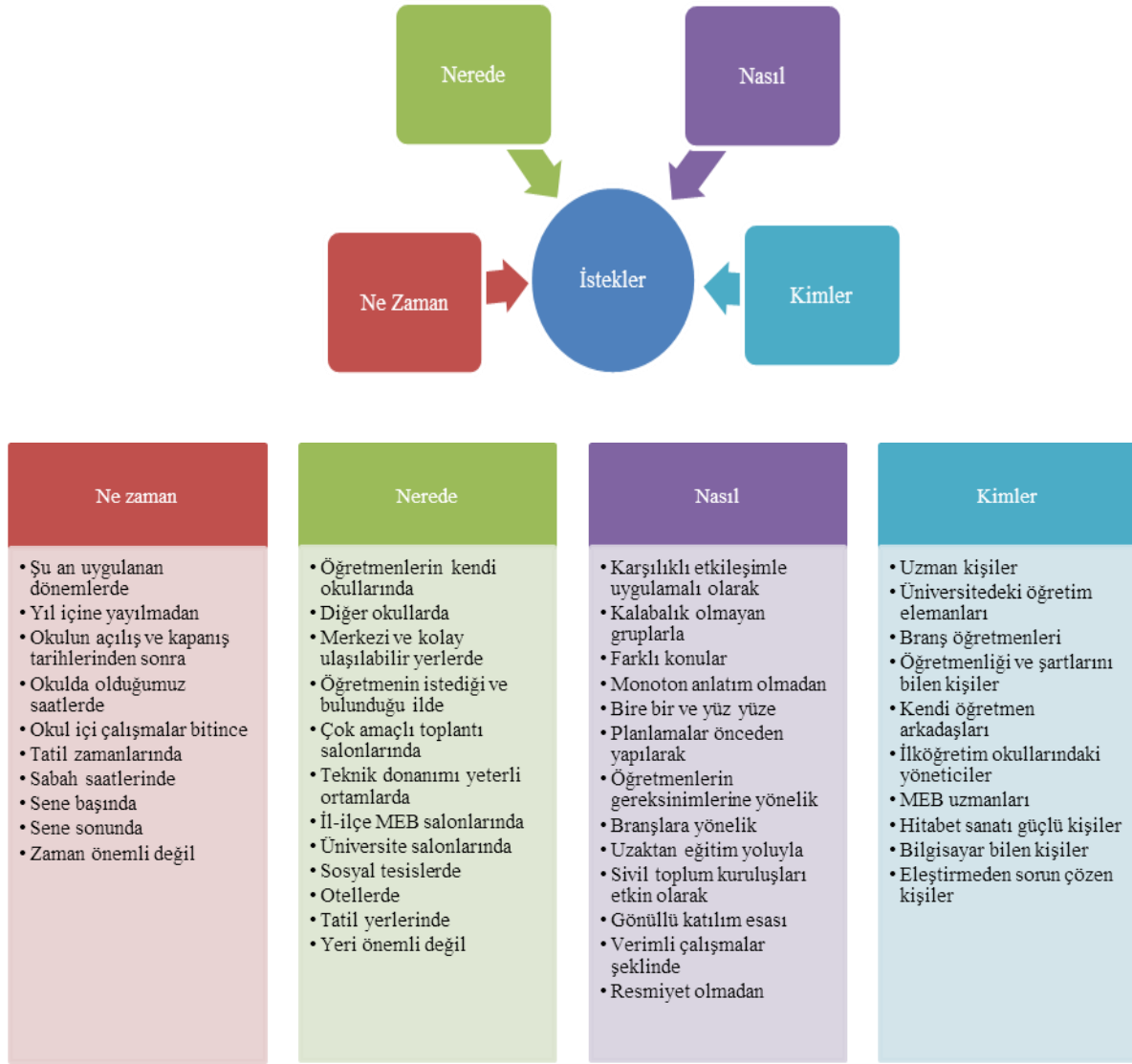
Ö18: “Belirli kısıtlamalar getirmek yanlış olur. Şu konuda bu konuda olmasından ziyade, öğretmene hangisi faydalı olacaksa, öğretmenin mesleki gelişimini hangisi

sağlayacaksa o konularda eğitim verilmelidir.” diyerek kendi kişisel gereksinimine değil, mesleki gelişimine yönelik konuların yer alması gerektiğini belirtmiştir. Ö3: *“Seminer döneminde gerçekleştirilecek etkinlikler o okulda eğitim alacak öğretmenler tarafından belirlenmeli.”* diyerek okulun ve okuldaki öğretmenlerin ihtiyaçları doğrultusunda konuların ele alınmasını istediği söylenebilir.

Katılımcılar kişisel ve mesleki gelişim konularına ek olarak öğretim süreci ve bu süreçte kullanılan materyallere yönelik seminer konularının yer alması gerektiğini ifade etmişlerdir. Katılımcılardan Ö30 ve Ö34 mesleki çalışmalarda olmasını istedikleri konu başlığını *“öğretim teknikleri”* olarak belirtmişlerdir. Ö49, bu başlığa ek olarak: *“... ayrıca teknolojik anlamda araç-gereç kullanımı konularında eğitim almak isterim.”* diyerek materyal kullanımının teknolojik boyutunu ele almıştır.

Mesleki çalışmalarda öğrencilere yönelik konular başlığıyla ilgili olarak katılımcılardan Ö40: *“dezavantajlı ve riskli çocuklar”* konusunun olmasını istediğini belirterek özel eğitim gereksinimi olan ve dil sorunu yaşayan, farklı gereksinimleri olan çocuklara yönelik konu başlığı önermiştir. Bu doğrultuda bir başka katılımcı olan Ö4 *“çocuklara öğretilebilecek sosyal etkinlikler”* diyerek, Ö5 ise *“çocuklara yönelik sanatsal faaliyetler”* şeklinde görüş sunarak almak istedikleri eğitim konularını belirtmişlerdir.

Öğretmenlere son soru olarak mesleki çalışmaların ne zaman, nerede, nasıl ve kimler tarafından verilmesini istedikleri sorulmuştur. Son soruya ilişkin olarak öğretmenler ağırlıklı olarak, verilen eğitimlerin kendi okullarında, karşılıklı etkileşime ve uygulamaya dayalı olarak, uzman kişiler tarafından verilmesini istediklerini belirtmişlerdir. “İstekler” temasına ilişkin kodlar Şekil 6’da verilmiştir:



Şekil 6. İstekler

Öğretmenler seminerlerin zamanı, yeri, nasıl yapılacağı ve kimler tarafından gerçekleştirileceği konusunda kişisel tercihlerini sunmuşlardır. Öğretmenler seminerlerin, uygulanan dönemlerde devam etmesini, okulun açılış ve bitiş tarihlerinden hemen sonra, okul içi saatlerde, tatil zamanlarında yapılmasını istemişlerdir. Bunun yanı sıra öğretmenler; kendi okullarında, merkezi ve kolay ulaşılabilir yerlerde, tatil yerlerinde, diğer okullarda, teknik bakımdan donanımlı yerler ile öğretmenin bulunduğu ilin kültür merkezlerinde, İl ve İlçe Millî Eğitim salonlarında seminerlere katılmak istediklerini belirtmişlerdir.

Bu başlıklara ilişkin olarak öğretmenler, seminerlerin çoğunlukla kendi okullarında ve var olan uygulama dönemlerinde verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Ö66: “*Seminer dönemleri uygun zamanlar. Okullarımızda olması güzel...*” ifadesiyle yer ve zamana vurgu yaparken; Ö50: “*...Anlatma, dinleme, soru-cevap, sunu gibi sadece teorik olmamalı.*” diyerek kullanılan yöntemlerin neler olabileceğine ilişkin isteklerini belirtmiştir. Bu konuyla ilgili olarak Ö24: “*...katılımcıların da aktif katılımıyla yapılmasını isterim.*” şeklinde görüşünü belirterek dinleyici öğretmenlerin de aktif katılımcılar olarak seminerlerde yer almalarını istediğini ifade etmiştir.

Öğretmenler ayrıca seminerlerin karşılıklı etkileşime dayalı, uygulamalı, kalabalık olmayan gruplarda bazen de bire bir ve yüz yüze etkileşimli ortamlarda, branşa yönelik ve gönüllü katılıma dayalı olarak gerçekleştirilmesini istediklerini belirtmişlerdir. Buna ilişkin olarak; Ö35: “*...Okulumuzda, karşılıklı etkileşim halinde yani uygulamaya yönelik...verilmesini isterim.*” şeklinde isteğini belirtirken; Ö42: “*Kalabalık olmayan gruplarla çalışma yapılmalı.*” diyerek seminerlerin daha az sayıda kişiyle gerçekleştirilmesini istediğini belirtmiştir. Öğretmenlerden Ö16: “*Uzaktan eğitim modeli ile verilmeli.*” diyerek, seminerlerin daha teknolojik bir ortamda verilmesi isteğini vurgulamıştır.

Bunun yanı sıra öğretmenler, seminerlerin uzman kişilerce, eğitim fakültelerindeki öğretim elemanları, branş öğretmenleri ve öğretmenliği bilen kişilerce, ayrıca bilgisayar alanında iyi, hitabet sanatı güçlü kişilerce verilmesini istediklerini belirtmişlerdir. Buna ilişkin olarak Ö12: “*Yapılacak etkinliklerin yalnızca seminer dönemlerinde değil; eğitim-öğretim yılı içerisinde konusunda uzman kişiler tarafından verilmesini isterim.*” şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Ö1: “*Üniversitelerin öğretmen yetiştiren bölümlerinde görevli kişiler tarafından yapılması*” görüşüyle, eğitim fakültesinde görev yapan öğretim elemanlarına vurgu yaparken; Ö55: “*Branş öğretmenleri tarafından verilmesinin daha yararlı olacağı kanaati içerisindeyim.*”

şeklindeki görüşüyle seminerlerin alan öğretmenleri tarafından verilmesi konusuna vurgu yapmıştır.

Ortaya çıkan temalar ve belirtilen görüşler doğrultusunda öğretmenlerin, seminerlerin verimli geçmesi için alanında uzman kişilerce, uygun zaman dilimlerinde ve eğitim-öğretim döneminden çok ayrı olmayan, etkileşime ve uygulamaya dayalı, daha az sayıda gruplarla ve öğretmenlerin gereksinimlerine yönelik çalışmalar yapılmasını istedikleri söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre ilköğretimde görev yapan bazı öğretmenlerin, mesleki çalışmaları yararlı etkinlikler olarak değerlendirmelerine karşın çoğu öğretmenin, mesleki çalışmaları verimli olmayan ve zaman kaybının yaşandığı etkinlikler olarak gördükleri ortaya çıkmıştır. Saracaloğlu, Çırakoğlu ve Akay (2016) yaptıkları çalışmada, sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenlerinin mesleki çalışma sürecine ilişkin yaptıkları metaforlarda, bu süreci plansız, amaçsız, verimsiz ve etkisiz gördükleri ortaya çıkmıştır. Yine Sıcak ve Parmaksız (2016) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin, mesleki çalışmaların ilgili mesleki gelişime katkısının ve hizmet içi eğitim faaliyetlerinde kullanılan yöntem ve tekniklerin yetersiz kaldığı ve mesleki çalışma dönemlerinin verimsiz geçtiği görüşünde oldukları ortaya çıkmıştır. Bu araştırmaların bulguları, elde edilen araştırma bulgusuyla benzerlik göstermektedir.

Araştırmada öğretmenlerin mesleki çalışmalar sırasında ne tür etkinlikler yaptıklarına ilişkin sonuçlara göre; seminerlerde akademik yıla ilişkin hazırlıkların yapıldığı, okul personeli ile dinlemeye yönelik seminer etkinliklerine katılım gösterildiği, toplantılar yapıldığı, öğretmenlerle işbirliği yapma, meslektaşlarıyla görüş alışverişinde bulunma ve boş zaman geçirme şeklinde süreci değerlendirdikleri ortaya çıkmıştır. Ma, Xin ve Yuan Du

(2018) yaptıkları çalışmada akran koçluğuna dayanan bir seminer programına katılan öğretmenlerin, meslektaşlarıyla etkileşimi sonucu, öğrenmeye daha fazla katılım gösterdikleri; aynı şekilde Kontagora, Watts ve Allsop (2017) çalışmalarında öğretmenlerin mesleki eğitimler sonunda okullarındaki meslektaşlarıyla yeni deneyimlerini ve bilgilerini paylaşmak için iletişim kurmak istedikleri ortaya çıkmıştır. Araştırmada ayrıca öğretmenlerin araştırmaya ve incelemeye yönelik etkinlikler kapsamında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından gönderilen seminer konularında ve ilköğretim çocuklarının özellikleri ile ders kitaplarını inceleme konusunda da çalışmalar yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada öğretmenlerin mesleki çalışmalara yönelik beklentileri kapsamındaki bulgular incelendiğinde; öğretmenler seminer sürelerinin kısaltılması, dönem boyunca ve sürece yayılarak yapılması, öğretmenlerin uygun zamanlarında yapılması, yeterli süre verilerek gerçekleştirilmesi beklentisini taşımaktadırlar. Benzer biçimde Boydak Özan, Şener ve Polat'ın (2014) çalışmasında, öğretmenlerin mesleki gelişim çalışmalarının dönem başı ve sonu ya da süreç içine yayılarak gerçekleştirilmesini istedikleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenler ayrıca araştırmada seminerlerin daha sık düzenlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Buna ilişkin olarak Yirci'nin (2017) yaptığı çalışmada da öğretmenlerin amaca uygun hizmet içi eğitim ve seminerlerin sayısının artırılmasını önerdikleri ortaya çıkmıştır. Araştırmada öğretmenlerin branşlara yönelik, işevrük içeriklerle ilgili seminerlerin yapılmasını, tekdüze ve monoton olmayan, eğitilmiş kişiler tarafından verilen, uygulamalı atölyelerin düzenlendiği etkinlikler yapılmasını bekledikleri ortaya çıkmıştır. Erdem ve Koç'un (2016) sınıf öğretmenleriyle yaptığı araştırmada, öğretmenlerin mesleki çalışma etkinliklerinin, bilgi verilmesi yerine uzmanlar tarafından ve öğretmenlerin deneyimlerini artırıcı uygulamalı eğitimler verilmesini istedikleri ortaya çıkmıştır.

Araştırmada öğretmenlerin içeriğin sunulmasına ilişkin beklentileri incelendiğinde, canlı ders videolarının yer alması gerektiğine ilişkin görüşler yer almaktadır. Bu görüşün yanı

sıra farklı öğretmenlerin ders anlatımlarını gözlemlemeye yönelik bir görüş belirtilmiştir. Her iki görüş dikkate alındığında, öğretmenlerin gerçek bir öğretmenden örnek uygulamalar izlemek, bir anlamda zümre çalışmalarında yapılan etkinlikleri paylaşmaya ve bunu uygulamalı olarak izlemeye benzeyen bir etkinlik beklentisinde oldukları söylenebilir. Major ve Watson'ın (2018) çalışmasında öğretmenlerin, mesleki gelişimlerinde akranları ya da akran koçları tarafından yönetildiği ve dönüt verildiği canlı ders videoları ile öğrenme deneyimlerini daha fazla artırdıkları ortaya çıkmıştır. Benzer biçimde, Maheshwari ve Raina (1998) araştırmalarında; karşılıklı etkileşime dayalı videolarla yapılan hizmet içi eğitim çalışmalarının, ülkelerdeki tüm öğretmenlere uzaktan eğitim olanağı tanınması ve ortak mesleki becerilerle donatılmasını sağlaması bakımından yararlı olduğu ortaya çıkmıştır. Baştürk'ün (2012) yaptığı çalışmada da ilköğretim öğretmenlerinin uygulamalı örneklere dayalı hizmet içi eğitim çalışmaları istemeleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu açıdan bu araştırmanın bulguları benzerlik göstermektedir. Araştırmada öğretmenlerin, verilen eğitimlerin yüz yüze ve az sayıda kişiyle gerçekleşmesi beklentisinde oldukları belirlenmiştir. Sezer, Karaoğlan-Yılmaz ve Yılmaz'ın (2017) çalışmasında da verilen eğitimlerde öğretmenlerin yüz yüze ve kalabalık olmayan gruplarla gerçekleşmesini dile getirdikleri ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin, mesleki çalışmalarda yüz yüze yapılan etkinlikleri tercih ettikleri söylenebilir.

Ayrıca çalışmada öğretmenler, mesleki çalışmalarda kendi branşlarına, kişisel gelişime, öğretmenlik haklarına ve öğretmenlere özgü konulara, materyallere, öğretim yöntem/tekniklerine ve öğrencilere yönelik konulara yer verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Gültekin, Çubukçu ve Dal (2010) yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin öğrenciyi tanıma, öğretim yapma, materyal geliştirme ve kendini geliştirme konularında ilköğretim öğretmenlerinin seminerlere gereksinimi olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra Erdem ve Koç'un (2016) çalışmasında, öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine ilişkin

görüşleri incelendiğinde, öğretme-öğrenme süreci, yaratıcı drama etkinlikleri, ölçme-değerlendirme ve öğrenciyi tanıma teknikleri konusunda eğitim almak istedikleri ortaya çıkmıştır. Gürol (2003) yaptığı çalışmada öğretmenlerin yarıdan fazlasının drama etkinlikleri konusunda hizmet içi eğitime gerek duyduklarını ortaya koyarken; Şahin (2013) ise öğretmenlerin ölçme değerlendirme konusunda düşük bir oranda da olsa hizmet iç eğitime ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşmıştır. Kontagora, Watts ve Allsop (2017) çalışmasında öğretmenlerin mesleki eğitim çalışmalarında okulların ve okullardaki programa göre eğitim konularının ele alınmasını istedikleri ve eğitimlerin düzenli olarak ve okul yönetimi tarafından denetlenerek yapılmasını istedikleri belirlenmiştir. Yapılan bu araştırmada ise sözü edilen konular dışında öğretmenlerin; yabancı dil, etik, diksiyon, laboratuvar ve deneyler gibi farklı konuların yer almasını önerdikleri belirlenmiştir.

Mesleki çalışma konuları olarak Uştu, Mentiş Taş ve Sever (2016) tarafından gerçekleştirilen ve öğretmenlerin katılımıyla yaptıkları araştırmada da bilişim teknolojileri, öğretim yöntem ve teknikleri, öğrenci psikolojisi ve beden dili gibi eğitimlerin yer alması gerektiği ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda bu araştırmaya katılan öğretmenlerin teknoloji, iletişim, beden dili, öğretim teknikleri, çocuk ve ergen psikolojisi olarak belirtmeleri ile benzerlik göstermektedir. Ancak Şahin'in (2013) yaptığı araştırmada öğretmenlerin, hizmet içi eğitim ihtiyacı olarak teknoloji konusuna "asla" şeklinde yanıt vererek bu konuda eğitim almak istemedikleri ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin birçoğunun uygulanmakta olan seminer tarihlerinin devam etmesini istedikleri ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra yıl içerisinde yayılmaması, tatil zamanlarında, yıl sonunda, yıl başında, okul dışı zamanlarda ve okulda buldukları zamanlarda yapılmasına ilişkin isteklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin yine birçoğunun kendi okullarında mesleki çalışmaları gerçekleştirmek istedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Merkezi ve kolay ulaşılabilir diğer okullarda, öğretmenin istediği ilde, üniversitelerde, çok amaçlı toplantı salonlarında,

tatil yerlerinde ve il-ilçe MEB salonlarında seminer düzenlenebilmesi konusunda da beklentiler bulunmaktadır. Öğretmenlerin yer/ortam konusundaki görüşleri incelendiğinde, tatil yeri, sosyal tesis, otel vb. yerlerde mesleki çalışmaların gerçekleşmesini isteyen öğretmenlerin aynı zamanda anketin birinci sorusuna verdikleri yanıtlarında da olumsuz görüşte oldukları ortaya çıkmıştır. Başka bir ifadeyle, mesleki çalışmaları gereksiz ve boşa zaman kaybetme etkinlikleri olarak tanımlayan öğretmenlerin, bu etkinlikleri tatil yerlerinde yapmak istedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda, mesleki çalışmalara olumsuz bakan öğretmenlerin, daha eğlenceli ve resmi kurumların dışındaki ortamlarda mesleki çalışmalar yapılmasını istedikleri söylenebilir.

Seminerlerin nasıl yapılması gerektiği konusunda öğretmenlerin istekleri ele alındığında; karşılıklı etkileşime dayalı, uygulamalı etkinliklerle ve kalabalık olmayan gruplarla yapılan, branşa yönelik ve gönüllülük esasına dayalı, öğretmenlerin görüşlerinin alındığı ve onların gereksinimlerine yönelik mesleki çalışmalar istedikleri ortaya çıkmıştır. Gönüllülük esasına dayalı bir mesleki çalışma programı, ülkelerin kendi sistemleri ve uygulama takvimine göre değişiklik gösterebilmektedir. Türkiye’de tüm öğretmenler için mesleki eğitim çalışmalarına katılım zorunludur. PISA sınavında başarı bakımından üst sıralarda yer alan Hong Kong’ta ise hizmet içi eğitime katılımın gönüllülük esasına dayandığı (Göçen-Kabaran ve Görgen, 2016) vurgulanmaktadır. Bu açıdan ele alındığında yapılan araştırmada öğretmenlerin mesleki çalışmalara katılım konusundaki isteklerinin, ülkemizdeki uygulama esasları ve yönetmelikler konusunda ciddi değişiklikler gerektirdiği söylenebilir.

Öğretmenlerin uzman kişilerce, üniversitedeki öğretim elemanlarıyla, öğretmenliği bilen kişilerle, MEB uzmanları ya da yöneticilerle, kendi öğretmen arkadaşlarıyla ve hitabet sanatı güçlü kişilerle mesleki çalışmaların yapılması gerektiği görüşünde oldukları belirlenmiştir. Araştırmanın bu bulgusu, Şahin’in (2013) sınıf öğretmenleriyle yaptığı

çalışmasında üniversitedeki alan uzmanlarınca hizmet içi eğitim verilmesi gerektiği bulgusuyla benzerlik göstermektedir.

Sonuç olarak, öğretmenlerin mesleki anlamda gelişimi için hizmet içi eğitim kapsamında ele alınan mesleki çalışmalar, bir diğer adıyla seminerler oldukça önemli eğitim süreçleridir. Bu süreçlerin planlı ve işevuruk biçimde gerçekleşmesi için öğretmenlerin görüş ve istekleri dikkate alınmalıdır. Bunun yanı sıra öğretmenlerin görev yaptıkları bölgelerin sosyo ekonomik koşulları ve gereksinimleri doğrultusunda farklı mesleki çalışmalar gerçekleştirilmesi önerilmektedir.

Araştırma sonucunda, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin izlenebilmesine ve sürece dayalı seminer dönemi mesleki çalışmalar planlanabilir. Bu çalışmaların verimliliğine yönelik akademik çalışmalar yapılarak, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini takip eden sistemler oluşturulabilir.

Kaynakça

- Baştürk, R. (2012). İlköğretim öğretmenlerinin hizmet içi eğitime yönelik algı ve beklentilerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 96-107.
- Bolam R. (2008) Professional learning communities and teachers' professional development. D. Johnson ve R. Maclean (Eds). *Teaching: Professionalization, Development and Leadership* içinde (159-179). Dordrecht: Springer.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3-15.
- Boydak-Özan, M., Şener, G. & Polat, H. (2014). Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişim eğitimlerine ilişkin genel görüşlerinin belirlenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(4), 167-180.

Broad, K. & Evans, M. (2006). Initial teacher education program: A review of literature on professional development content and delivery modes for experienced teachers.

<https://www.oise.utoronto.ca/ite/UserFiles/File/AReviewofLiteratureonPD.pdf>

adresinden alınmıştır.

Ceylan, M. & Özdemir, S. M. (2016). Türkiye ve İngiltere'deki öğretmenlerin sürekli mesleki gelişime ilişkin görüşlerinin ve katılım durumlarının incelenmesi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1).

Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. London: Routledge. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED434878.pdf> adresinden alınmıştır.

Elçiçek, Z. (2016). *Öğretmenlerin mesleki gelişimine ilişkin bir model geliştirme çalışması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gaziantep Üniversitesi: Gaziantep.

Erdem, A., & Koç, E. S. (2016). Classroom teachers' professional development activities within the scope of life long learning in Turkey. *International Journal of Human Sciences*, 13(1), 1503-1513.

Erlanson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L. & Allen, S. D. (1993). *Doing naturalistic inquiry: A guide to methods*. Newbury Park, California: Sage Publications.

Göçen-Kabaran, G. & Görgeç, İ. (2016). Güney Kore, Hong Kong, Singapur ve Türkiye'deki öğretmen yetiştirme sistemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 478-495.

Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching*, 8(3), 381-391.

Gültekin, M, Çubukçu, Z. & Dal, S. (2010). İlköğretim öğretmenlerinin eğitim öğretimle ilgili hizmetiçi eğitim gereksinimleri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 131-152.

- Güneş, F. (2016). Mesleki gelişim yaklaşımları ve öğretmen yetiştirme. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(24), 1006-1040.
- Gürol, A. (2003). Okul öncesi öğretmenleri ile okul öncesi öğretmen adaylarının eğitimde dramının uygulanmasına ilişkin görüşleri. *Millî Eğitim Dergisi*, 158. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli_egitim_dergisi/158/gurol.htm adresinden alınmıştır.
- Hassel, E. (1999). *Professional development: Learning from the best a toolkit for schools and districts based on the national awards program for model professional development*. Illinois: North Central Regional Educational Laboratory.
- Klein, B. S. (2001). Guidelines for effective elementary science teacher inservice education. *Journal of Elementary Science Education*, 13(2), 29-40.
- Kontagora, H. L., Watts, M. & Allsopa, T. (2017). The management of Nigerian primary school teachers. *International Journal of Educational Development*, 59(2018) 128–135.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. California: Sage Publications.
- Ma, N., Xin, S & Yuan Du, J. (2018). A peer coaching-based professional development approach to improving the learning participation and learning design skills of in-service teachers. *Journal of Educational Technology & Society*, 21(2), 291-304.
- Maheshwari, A. N. & Raina, V. K. (1998). Inservice training of primary teachers through interactive video technology: An Indian experience. *International Review of Education/Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft/Revue Internationale de l'Education*, 44(1), 87-101.
- Major, L. & Watson, S. (2018). Using video to support in-service teacher professional development: The state of the field, limitations and possibilities. *Technology, Pedagogy and Education*, 27(1), 49-68.

- Merriam, S. B. (2013). Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber. S. Turan (Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook* (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2017). Öğretmen strateji belgesi (2017-2023). http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_06/09140719_Strateji_Belgesi_Res_mi_Gazete_sonrasY_ilan.pdf adresinden alınmıştır.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018). *Öğretmenlerin 2018 haziran dönemi mesleki çalışma programı*. https://dogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_05/16190638_2018_haziran_donemi_mesleki_calismalar.pdf adresinden alınmıştır.
- OECD (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*. <http://www.oecd.org/edu/school/43023606.pdf> adresinden alınmıştır.
- Odabaşı, H. F. (2009). Öğretmenlikte mesleki gelişimin kuramsal ve kavramsal yapısı. I. Kabakçı (Ed.). *Öğretmenlikte Mesleki Gelişim*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Özer, B. (2008). Öğretmenlerin mesleki gelişimi. A. Hakan (Ed.). *Öğretmenlik meslek bilgisi alanındaki gelişmeler*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 1793.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. M. Bütün ve B. Demir (Çev. Ed.) (3. baskıdan çeviri). Ankara: Pegem Akademi.
- Reading First Notebook (2005). The newsletter for the reading first program. *Why is professional development so important?*. <http://www.sedl.org/pubs/reading100/RF-NB-2005-Summer.pdf> adresinden alınmıştır.
- Reed, J. (2000). The Importance of professional development for teachers. *Educational Horizons*, 78(3), 117-118.

Resmi Gazete (2016). 29871 sayılı Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/10/20161028-12.htm>

adresinden alınmıştır.

Resmi Gazete (2014). 29072 sayılı Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/07/20140726-4.htm>

adresinden alınmıştır.

Saban, A. (2000). Hizmetiçi eğitimde yeni yaklaşımlar. *Millî Eğitim Dergisi*, 145, 25-30.

Saracaloğlu, A. S., Çırakoğlu, M. & Akay, Y. (2016). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin mesleki çalışma sürecine ilişkin görüşlerinin metaforlar yoluyla incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 618-636.

Schrum, L. (1999). Technology professional development for teachers. *Educational Technology Research and Development*, 47(4), 83-90.

Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.

Sezer, B., Karaoğlan-Yılmaz, F. G. & Yılmaz, R. (2017). Çevrimiçi ve geleneksel yüz yüze hizmet içi eğitim uygulamalarının karşılaştırılması: Deneysel bir çalışma. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46(1), 264-288.

Sıcak, A. ve Parmaksız, R. Ş. (2016). İlköğretim kurumlarındaki mesleki çalışmaların etkililiğinin değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 17-33.

Şahin, Ü. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi ve bir model önerisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü: Aydın.

Tonbul, Y. (2006). İlköğretim okullarındaki mesleki çalışma uygulamalarının etkililiği ile ilgili görüşler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 13-30.

Uştu, H., Mentiş Taş, A. & Sever, B. (2016). Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik algılarına ilişkin nitel bir araştırma. *Elektronik Mesleki Gelişim ve Araştırma Dergisi, 1*, 15-23.

Waitoller, F. R. & Artiles, A. J. (2013). A decade of professional development research for inclusive education: A critical review and notes for a research program. *Review of Educational Research, 83*(3), 319-356.

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

Yirci, R. (2017). Öğretmen profesyonelliğinin önündeki engeller ve çözüm önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 18* (1), 503-522.

Extended Abstract

It is very important to train the teachers who will be able to adapt to the rapidly developing and changing conditions of the education system and who will be able to train the future generations for the progress of the societies. The education that teachers had in the pre-occupational life can lose its actuality in the changing circumstances after graduation. For this reason, in addition to pre-service teacher trainings, in-service teacher trainings are also necessary to educate teachers in a qualified manner. It is possible to say that education got during professional training (seminar) periods by the teachers who work actively are often insufficient and cannot meet their needs. In order for teachers to be trained to be more qualified and for future generations to be trained as modern and self-sufficient individuals within this direction, professional training periods need to be organized effectively. Therefore, the aim of this study is to investigate the opinions of the teachers working in primary education institutions towards in-service teacher trainings (seminar period). Seventy-five teachers working in elementary and secondary schools in Tepebaşı district of Eskişehir province participated in this study. It was designed as a qualitative research method. Criterion sampling was used in the selection of the teachers as the participants. In this context, special attention has been paid to select the teachers who work at the schools which represent different levels of socio-economic status in the district and which represent different levels of

education, including elementary and secondary school. Participation to this study was on voluntary basis. The data were collected through an open-ended questionnaire. Demographic data such as gender, professional experience and branches of the teachers were asked through the questionnaire, while opinions about the professional training period were obtained through open-ended questions. Research data were analyzed by using the descriptive analysis technique. As a result of the analysis, five themes were identified as ‘perspectives’, ‘activities’, ‘expectations’, ‘training topics’ and ‘requests’. As a result of the study, it was revealed that the teachers found the in-service trainings as useless and as a waste of time; the seminars as tedious and non-developer and as bureaucratic paperwork. However, they thought that these trainings were useful in terms of announcing the changes in the education system. Teachers thought that the professional trainings were where the preparations for the next academic year were shared, where the research and investigation activities were done, and where the activities assigned by the school principals were performed. Besides these, the teachers stated that the subjects and the textbooks sent by Ministry of National Education (MoNE) were examined in these in-service teacher trainings. Within the scope of the expectations of the teachers about the in-service teacher trainings, it was revealed that the trainings should be conducted by shortening the duration of the seminar periods and they should cover the branches separately by doing practice and also the specialists should be the educators, as well. The teachers emphasized the importance of the face-to-face interaction and discussion environments in in-service trainings. They also indicated that professional trainings were expected not to be boring and to motivate teachers. Besides, it was revealed that the teachers thought that the in-service teacher trainings should cover the topics related to students and teaching, personal development, educational materials, the rights of the teacher, the development of teaching, drama, education of value, technology, and sports education and so on. It was also found that the teachers wanted that the in-service trainings should be easily accessible and should take place in the province where the teachers live or at social facilities.

Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Ders Tasarımlarının Öğretime Entegrasyonu¹

Dilek TANIŞLI², Gözde AYBER³, Burcu KARAKUZU⁴

Geliş Tarihi: 11.06.2018

Kabul Tarihi: 18.07.2018

Araştırma Makalesi

Öz

Bu çalışmada farklı mesleki deneyimlere sahip ortaokul matematik öğretmenlerinin ders tasarımlarının ve bu tasarımlarını öğretimlerine entegre etme süreçlerinin Dörtlü Bilgi Modeli (DBM) bağlamında incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni benimsenmiştir. Araştırmanın katılımcılarını Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)'na bağlı okullarda çalışan ve mesleki deneyimleri 2 ve 18 yıl olan iki ortaokul matematik öğretmeni oluşturmuştur. Katılımcıların sahip oldukları alan ve alan öğretim bilgilerinin ve ders sırasında bu bilgilerini öğretimlerine entegre etme süreçlerinin incelenmesi amacıyla öğretmenlerin ikişer ders saati gözlemlenmiş ve kaydedilmiş, gözlem öncesinde öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizi ve yorumlanmasında ise tematik analiz kullanılmış, temalar DBM'nin birimleri ve kodları esas alınarak belirlenmiştir. Verilerin analizi sonucunda her iki öğretmenin işlenen konuya ilişkin alan bilgilerinin yeterli olmadığı, alan öğretim bilgileri bağlamında ise özellikle öğrenci düşüncesini sorgulamada deneyimli öğretmenin daha başarılı olduğu belirlenmiştir. Öğretim sırasında deneyimli öğretmenin kavramlar arasındaki ilişkiyi daha iyi kurabildiği, diğer öğretmenin ise işlem odaklı bir öğretim gerçekleştirdiği tespit edilmiştir. Ayrıca mesleğe yeni başlayan öğretmenle karşılaştırıldığında deneyimli öğretmenin planlarında öğretimi sırasında karşılaşılabileceği beklenmeyen durumları göz önünde bulundurduğu ve gerektiğinde ders planını revize ettiği görülmüştür.

Anahtar kelimeler: Matematik eğitimi, ders planları, pedagojik alan bilgisi, dörtlü bilgi modeli

¹ Bu çalışma 2-5 Mayıs 2018 tarihleri arasında Akdeniz Üniversitesinde düzenlenen Vth International Eurasian Educational Research Congress'de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Anadolu Üniversitesi, e-mail: dtanisli@anadolu.edu.tr

³ Anadolu Üniversitesi, e-mail: gozdeayber@anadolu.edu.tr

⁴ Milli Eğitim Bakanlığı, e-mail: bkarakuzu@anadolu.edu.tr

Lesson Design Integration of the Middle School Mathematics Teachers into Teaching

Submitted by 11.06.2018

Accepted by 18.07.2018

Research Paper

Abstract

The purpose of this study is to examine the process of integrating lesson design into the teaching of secondary school mathematics teachers with different professional experiences in the context of the Knowledge Quartet (DBM). In the study the case study design, a qualitative research methods, has been used. The participants of the research are two middle school mathematics teachers working in the schools affiliated to the Turkish Ministry of Education and have professional experiences of 2 and 18 years. In order to examine the content knowledge and content knowledge for teaching of the participants and the process of integrating this knowledge into their teaching, two hours of the lesson were observed and recorded and semi-structured interviews with the teachers were carried out before the observation. In the analysis and interpretation of the data, thematic analysis has been used and the themes have been determined based on the units and codes of the DBM. As a result of the analysis of the data, it has been determined that both teachers is not have sufficient content knowledge about the subject and that the experienced teacher is more successful in the content knowledge for teaching, especially in the questioning. It has been also determined that the experienced teacher can making connection between concepts better during the lesson and the other teacher performs the operation-oriented teaching. In addition, when compared with the less experienced teacher, it has been seen that the experienced teacher considered the contingency that he might encounter during lesson in his lesson plans and revised these plans when necessary.

Keywords: Mathematics education, lesson plan, pedagogical content knowledge, knowledge quartet

Giriş

Problem Durumu

Bir öğretmenin öğretim süreçlerini desteklemek ve derslerini tasarlamak için sahip olması gereken bilgi, beceri, yetenek ve tutumlar ‘öğretim yeterlilikleri’ olarak karşımıza çıkmaktadır. (Reinmann, 2011). Farklı deneyimlere, araştırmaya, hatalardan ve öğrenci geribildirimlerinden öğrenmeye açık olan, aynı zamanda öğretim sürecinde öğrenci çabasını ve sınıf içi tartışmayı destekleyen öğretmenler öğretim yeterliliğinin odak noktasını oluşturmaktadır (Hattie, 2009). Bu yeterliliklere sahip bir öğretmenin bilgisi Shulman (1986) tarafından ‘Pedagojik Alan Bilgisi (PAB)’ olarak da tanımlanmıştır. Öğretmenin sahip olduğu alan bilgisini, öğretim stratejilerini, öğrenci ve program bilgisini öğretimine entegre etme becerisi öğretmenin pedagojik alan bilgisini ortaya koymaktadır (Ball, Thames & Phelps, 2008; Shulman, 1986; Rowland, Turner, Thwaites ve Huckstep, 2009). Araştırmacılar öğretmenin sahip olması gereken bu bilgi ve becerileri daha ayrıntılı bir şekilde ortaya koymak amacıyla Shulman’ın tanımlamış olduğu pedagojik alan bilgisi çerçevesinde birçok model geliştirmişlerdir (Ball, Thames & Phelps, 2008; Shulman, 1986; Rowland, Turner, Thwaites ve Huckstep, 2009). Geliştirilen bu modellerden biri de matematik eğitimi alanında özelleşmiş, matematik öğretmenlerinin alan ve alan öğretim bilgisini birlikte değerlendirmek ve geliştirmek üzere tasarlanmış Dörtlü Bilgi Modeli’dir (DBM) (Knowledge Quartet) (Huckstep, Rowland, & Thwaites, 2006; Petrou, 2009; Rowland, 2005; Rowland & Turner, 2007).

SKIMA (Subject Knowledge in Mathematics) programı kapsamında ortaya çıkan DBM geliştirilirken öğretmenlerin alan bilgileri değerlendirilmiş, aralarından seçilen 12 öğretmen ile sınıf gözlemi yapılmış ve öğretmenlerin dersteki etkinlikleri ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir. İncelenen bu etkinlikler doğrultusunda DBM’ye göre bir matematik

öğretmenin nitelikli bir öğretim gerçekleştirebilmesi için sahip olması gereken bilgiler dört temel birim altında detaylandırılmış, bu birimlere ait kodlar belirlenmiştir (bkz. Şekil 1).



Şekil 1. Dörtlü Bilgi Modeli'nin birimleri ve kodları
(Kula ve Bukova Güzel, 2014, s.92)

Bu birimlerden ilki olan temel bilgi; öğretmenlerin sahip olduğu teorik altyapıyı ve matematiksel alan bilgisini içerir. Öğretmenlerin sahip olması gereken temel bilgi sınıf ortamında ortaya çıkmadan önce, okul ortamında ya da öğretmen eğitiminde kazanılmaktadır. Bu birimi diğer üç birimden ayıran özelliği ise kullanım amacına bakılmaksızın öğretimde hâlihazırda var olan bilgi olması ve diğer birimlerin bu birim çerçevesinde şekillenmesidir (Rowland vd., 2009; Turner, 2007). Öğretim sürecinde temel bilgiye sahip bir öğretmen öğrencilerinin fikirlerine vereceği yanıtlara dair karar verebilir, öğretiminde hangi örnekler ve gösterimleri kullanacağı ile ilgili pedagojik tercihler yapabilir (Rowland vd., 2009). Temel bilginin yansımaları hem dersi planlama sürecinde hem de öğretim esnasında görülebilir (Rowland vd., 2009). İkinci birim olan dönüşüm bilgisi, temel bilgiden farklı olarak öğretimi planlama sürecinde ya da öğretim aşamasında, öğretmenin sahip olduğu bilginin uygulamaya

entegre edilmesine odaklanmaktadır (Rowland vd., 2009). Dönüşüm bilgisi öğretmenin sahip olduğu bilgiyi öğrencilerine uygun bir şekilde aktarmanın yollarını içermektedir (Turner, 2007). Aynı zamanda bu bilgi, öğretmenlerin öğretimleri için uygun gösterimleri ve materyalleri kullanmasına, kavram oluşturmaya yardımcı örnekler seçimine odaklanmaktadır (Rowland vd., 2009; Thwaites, Huckstep & Rowland, 2005). DBM'nin üçüncü birimi olan ilişki kurma bilgisi ise işlemler ve kavramlar arası ilişki kurmayı, ders içi ve dersler arası öğretim konularını sıralamayı, karmaşık yapıyı önceden tahmin etmeyi ve kavramsal uygunluk hakkında karar vermeyi içerir (Rowland vd., 2009; Turner 2007). Modelin son ve dördüncü birimi, Shulman'ın PAB modelinden farklı olarak belirtilen beklenmeyen olaylar bilgisidir. Sınıfta gerçekleşen olayların çoğu öngörülebilirken, beklenmeyen olayların da yaşanabilmesi bu bilgi biriminin oluşturulmasına neden olmuştur (Rowland vd., 2009). Bu bilgi, öğrencilerden gelen beklenmeyen düşüncelere yanıt verme, gerekli olduğu takdirde belirlenen plandan sapma ve öğretmenin varsayımlarını içermektedir (Rowland vd., 2009; Turner, 2007). Beklenmeyen olaylar bilgisine sahip bir öğretmenin öngörüsünün yüksek olması, önceden tahmin edilmeyen ancak öğretim sırasında ortaya çıkan fırsatları da değerlendirebilmesini sağlar (Petrou, 2009; Rowland vd., 2009; Turner, 2007).

Türkiye'deki ve uluslararası alan-yazındaki öğretmenlerin ya da öğretmen adaylarının öğretim bilgilerinin DBM aracılığıyla değerlendirildiği çalışmalar incelendiğinde, DBM'nin öğretmenlerin yürüttüğü matematik dersinin neleri içerdiğini ya da içermediğini, öğretmenin neleri gözden kaçırdığını belirlemede kullanılabilecek bir araç olduğu ifade edilmiş, öğretmenlerin öğretim bilgilerinin gelişimini desteklemede kullanışlı bir model olduğu belirtilmiştir (Rowland, 2005; Rowland, Thwaites ve Huckstep, 2003; Rowland, Huckstep ve Thwaites, 2004). Ancak yapılan çalışmaların öğretmen adayları üzerine yoğunlaştığı (Rowland, Huckstep ve Thwaites, 2004; Rowland, 2005; Thwaites, Huckstep ve Rowland, 2005; Huckstep, Rowland ve Thwaites, 2006; Turner, 2005, 2007, 2009; Rowland ve Turner;

2007; Rowland, 2008; Petrou, 2009, Kula, 2011), öğretmenlerle yapılan çalışma sayısının oldukça sınırlı olduğu görülmektedir (Rowland, 2010). Oysa DBM, matematik öğretmenlerinin kendi kendilerini değerlendirmelerine, öğretimlerini güçlendirmelerine, derslerini planlarken nelere dikkat etmeleri gerektiğini anlamalarına olanak sağlamaktadır (Bukova Güzel ve Kula Ünver, 2016).

Ayrıca yukarıda bahsedilen farkındalıklara sahip öğretmenlerin -öğretim sürecinin karmaşıklığı ve belirsizliği göz önünde bulundurulduğunda- öğretimlerini farklı öğrencilere, durumlara, içeriklere ve amaçlara göre uyarlayabilmesi (Clark ve Peterson, 1986) gerekmektedir. Aynı zamanda, öğretmenlerin öğretimleri sırasında ortaya çıkabilecek beklenmedik olaylar ve fırsatları değerlendirebilmesi, problemlere açıklık getirebilmesi de önemlidir (Darling-Hammond, Wise ve Klein, 1995). Öğretmenlerin bu durumları bir süreç dahilinde öngörebilmesine ve pedagojik alan bilgilerini bu sürece entegre edebilmesine aracılık eden bir çok öğretim aracı bulunmaktadır. Bu araçların en önemlilerinden biri de öğretmenlerin öğretimlerinde sıklıkla kullandıkları ders planlarıdır.

Bir ders planı öğretmenin bilgisini, becerisini, yeteneğini ve zekâsını etkili bir öğrenme ortamı yaratma yolunda harekete geçirerek (Oğuzkan, 1989) öğretim sırasında izlenecek yolu amaç ve hedefler bağlamında belirlemede öğretmenleri yönlendirmektedir. Ders planlarının söz konusu amaç ve hedeflere ulaşılabilirliği sağlayacak nitelikte hazırlanması öğretim sürecini daha amaçlı bir hale getirmekte (Freiberg ve Driscoll, 1992; aktaran Johnson, 2000) ve öğrenci başarısını da artırmaktadır (Duchastel-Brown, 1970; aktaran Arends, 1988). Nitekim iyi tasarlanmış bir ders planı öğrencilerin kendi fikirlerini keşfetmelerine, edindikleri bilgileri sentezlemelerine, karşılaştıkları problemleri yapılandırmalarına ve çözmelerine yardımcı olmakta (Seamon, 1999) ve derse yönelik olumlu tutum geliştirmelerini sağlamaktadır. Bu görüşe paralel olarak iyi tasarlanmış derslerin sonunda öğrenme düzeyinin yüksekliğinden ötürü öğrencilerin dersten mutlu ayrıldıkları ve

derse karşı olumlu tutum geliştirdikleri gözlemlenen çalışmalar da söz konusudur (Altun, 2016; Boerger, 2005).

Öğretim sürecini yönlendiren ders planlarının taşınması gereken niteliklerden biri ise gerektiğinde konu, süre ve uygulamada değişiklikler yapılabilecek esneklikte olmasıdır (MEB, 2003). Başka bir deyişle ders planlarının ders esnasında karşılaşılan farklı durumlara göre revize edilebilir ve dinamik bir yapıda olması önemlidir. Ancak yapılan çalışmalarda öğretmenlerin ders planlarını hazırlarken çoğunlukla mevcut öğretim programlarına ve ders kitaplarına bağlı kaldıkları, beklenmeyen durumlarda dahi hazırladıkları ders planlarının dışına çıkmadıkları dikkati çekmektedir (Brown, 1988; McCutcheon, 1980). Benzer bir durumun Türkiye'deki öğretmenler için de geçerli olduğu söylenebilir. Yapılan gözlemler öğretmenlerin bir plan dâhilinde hareket etmediklerini, plan dâhilinde hareket ettiklerinde ise genellikle öğrencileri bu planın dışında bırakarak, öğrenci bilgisini ve öğrencilerin derse sağlayacağı katkıları da göz ardı ederek dersi yürüttüklerini göstermektedir (Zembat, 2016). Eğitim fakültelerinde yürütülen okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında da genelde öğretmenlerin ders kitaplarını ders planı yerine kullandıkları ya da internet aracılığıyla kolayca ulaşılabilen hazır ders planlarını kullandıkları gözlemlenmiştir. Başka bir alternatif olarak ise öğretmenlerin Milli Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilen Eğitim Bilişim Ağı (EBA) gibi web tabanlı eğitim platformlarından tek kaynak olarak yararlandıkları belirlenmiştir (Arslan, 2016). Oysa bireysel farklılıklar ve öğretim ortamlarının farklı yapıda olması, öğrenciler hakkındaki bilgiler, öğretimle ilgili çeşitli kısıtlamalar öğretmenlerin spesifik planlar hazırlamasını gerektirmektedir (Borko ve Niles, 1982, 1983; Clark ve Elmore, 1981; Brown, 1988). Bu nedenle öğretmenlerin özgün planlar hazırlamalarına ve hazırladıkları bu planları dersin etkililiğini artıracak şekilde öğretimlerine entegre etmelerine gereksinim duyulmaktadır. Ancak bu gereksinime karşın öğretmenlerin hazır ders planları

kullanmalarının ya da plan hazırlamalarının öğretim sürecini nasıl etkilediği de önemli bir problem olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu doğrultuda çalışma kapsamında öğretmenlerin öğretim süreçlerini doğrudan etkileyen iki farklı durum tespit edilmiştir. Bunlardan ilki öğretmenlerin öğretim süreçlerinde ders planlarını hazırlarken izlediği yol, ikincisi ise öğretmenlerin sahip oldukları bilgilerini ders planlarını hazırlama ve uygulama sürecine entegre edebilme yeterlilikleridir. Bu durumlardan hareketle çalışmada ders planlarının hazırlanmasında da ortaya çıkan öğretmenlerin sahip olduğu öğretim bilgisini derinlemesine incelemek amacıyla DBM'den yararlanılmıştır. Çünkü DBM, matematik öğretiminde öğretmenlerin sahip olması gereken bilgileri incelemek için kapsamlı bir çerçeve sunmaktadır (Bukova Güzel ve Kula Ünver, 2016). Ayrıca alanyazın taraması sonucunda matematik eğitimi bağlamında öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öğretim için alan bilgilerini inceleyen çalışmaların (Toluk Uçar, 2011; Kula, 2011; Hacıömeroğlu, 2013; Kula, 2014; Kula ve Bukova Güzel, 2014; Didiş Kabar & Amaç, 2018) oldukça az olduğu görülmüştür. Bu çalışmaların ise genellikle öğretmen adayları ile gerçekleştirilmesi ve öğretmenlerin ders tasarımlarını öğretimlerine nasıl entegre ettiğini DBM ile inceleyen bir çalışmaya rastlanmaması, yapılan çalışmanın alandaki bu önemli boşluğu dolduracağını düşündürmüş ve çalışmanın gerekliliğini ortaya koymuştur. Bu gereklilikten yola çıkılarak yapılan bu çalışma ile farklı mesleki deneyimlere sahip ortaokul matematik öğretmenlerinin ders tasarımlarının ve bu tasarımlarını öğretimlerine nasıl entegre ettiklerinin DBM bağlamında incelenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1) Farklı mesleki deneyimlere sahip ortaokul matematik öğretmenleri ders planlarını nasıl tasarlıyorlar?
- 2) Farklı mesleki deneyimlere sahip ortaokul matematik öğretmenleri ders planlarını öğretimlerine nasıl entegre ediyorlar?

Bu araştırmanın öğretmenlerin pedagojik alan bilgilerini değerlendirmesi ve sahip oldukları bu bilgileri öğretim süreçlerine nasıl entegre ettiklerine dikkat çekmesi açısından önemli olduğu söylenebilir. Aynı zamanda araştırmadan elde edilecek bulgu ve sonuçların öğretmenlerin nitelikli ders tasarlamasına yönelik ileride yapılacak alan eğitimi çalışmalarına katkı sağlayacağı da düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması desenlerinden bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır (Şimşek ve Yıldırım, 2011). Durum çalışması araştırmacının olayları kontrol edebildiği, nasıl ya da niçin sorularının araştırıldığı ve gerçek yaşam ortamlarındaki olgular üzerine odaklanıldığı durumlarda tercih edilmektedir (Yin, 2003). Durum çalışmasının en önemli özelliği var olan durumların detaylandırılması, derinlemesine araştırılmasıdır (Yin, 2003; Şimşek ve Yıldırım, 2011). Dolayısıyla bu çalışmada ortaokul matematik öğretmenlerinin ders tasarımlarını öğretime nasıl entegre ettikleri derinlemesine incelenmek istendiğinden durum çalışması deseni benimsenmiştir. Bu bağlamda ders tasarımları analiz birimi, öğretmenler ise çalışmanın durumu olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın Katılımcıları

Araştırmanın katılımcıları belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden “ölçüt örnekleme” yöntemi benimsenmiştir. Öğretmenlerin ders tasarımlarını öğretimlerine entegre etme sürecinde mesleki deneyimin belirleyici bir etkisi olup olmadığının incelenmesi amaçlandığından mesleki deneyim temel ölçüt olarak alınmıştır. Belirlenen bu ölçüte göre

araştırmanın katılımcılarını Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)'na bağlı okullarda çalışan, 2 ve 18 yıllık mesleki deneyime sahip iki ortaokul matematik öğretmeni oluşturmuştur (Tablo 1). Etik ilkesi gereği araştırmada öğretmenlerin gerçek isimleri yerine takma isimler (İnci öğretmen, Burak öğretmen) kullanılmıştır. Çalışmaya gönüllü olarak katılan iki öğretmenin mesleki deneyimlerine ve görev yaptıkları okullara ilişkin bilgilere Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1

Katılımcı Öğretmenlerin Mesleki Deneyimleri

Öğretmen	Mesleki Deneyim (Yıl)	Mezun Oldukları Fakülte
İnci	2	Eğitim Fakültesi
Burak	18	Fen Fakültesi

Veri Toplama Araçları

Durum çalışmalarında çoğunlukla birden fazla veri toplama yöntemi kullanılır (Şimşek ve Yıldırım, 2011). Bunun amacı, verilerin birbirini destekleyecek ve bütüncül bir bakış açısı sunabilecek şekilde elde edilmesini sağlamaktır. Bu doğrultuda araştırmada inanırlığın da sağlanması için üçgenleme (çeşitleme) ile görüşme, gözlem ve doküman analizi olmak üzere birden fazla veri toplama yöntemi kullanılmıştır. Ayrıca araştırmacılarından birinin alan uzmanı, diğer ikisinin ise alanında deneyimli uzman öğretmenler olmasının ve araştırmacıların katılımcı öğretmen adaylarıyla ile uzun yıllar tanışıyor olmasının Hawthorne etkisini azaltarak inanırlığı artıracakları düşünülmektedir.

Veri toplama aracı olarak öncelikle öğretmenlerin alan, pedagoji ve pedagojik alan bilgileri ile ders tasarımları hakkında derinlemesine bilgiler elde edebilmek amacıyla araştırmacıya esneklik sağlayan (Şimşek ve Yıldırım, 2011) yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Bu bağlamda DBM'nin dört ayrı birimine yönelik yarı yapılandırılmış

görüşme formu hazırlanmış ve matematik eğitiminde uzman bir öğretim üyesinin görüşüne uzman görüş formu ile birlikte sunulmuştur. Hazırlanan bu görüşme formundaki sorulardan ve uzman görüş formundan örnekler Tablo 2’de sunulmuştur. Uzman görüşü doğrultusunda görüşme formu revize edilmiştir.

Tablo 2

Öğretmenlere Yöneltilen Görüşme Soruları ve Uzman Değerlendirme Formundan Örnekler

DBM'nin Birimine Yönelik Sorularından	Dört Ayrı Görüşme Örneği	Olduğu gibi alınabilir.	Açıklandığı şekilde düzenlenmelidir.	Şu gerekçeyle formdan çıkarılmalıdır.
Öğretimleriniz koordinat öğrencilere tanımlıyorsunuz?	sırasında sistemini nasıl	X		
Ders planı hazırladınız mı? Bu planda nelerin bulunması sizin için önemli, planı uygulamada nasıl kullanmayı düşünüyorsunuz?	nasıl		1. Derse girmeden önce herhangi bir ders planı hazırladınız mı? 2. Hazırladığınız bu planda önemli gördüğünüz bileşenler nelerdir? 3. Bu planı derse girdiğinizde nasıl kullanmayı düşünüyorsunuz?	
Örneğin bir öğretmeni öğrenciyi tahtaya kaldırarak koordinat sisteminde A(1,0) noktasını göstermesini istiyor. Öğrenci hatalı bir biçimde A(1,1) noktasını gösteriyor. Öğrencinin bu hatasını düzeltmek için ne yapılması gerekir?		X		
Öğretiminiz öğrencilerden gelebilecek olan beklenmedik sorular neler olabilir? Bu sorular karşısında ne yapabilirsiniz?	sırasında gelebilecek sorular		1. Öğreteceğiniz konuya ilişkin olarak öğrencilerden gelebilecek beklenmedik sorular neler olabilir? 2. Bu sorular karşısında hazırlıklı olduğunuzu düşünüyor musunuz? Nasıl cevaplar vereceksiniz?	

Daha sonra düzenlenen görüşme formunun pilot çalışması matematik eğitiminde uzman yazar tarafından bir öğretmen üzerinde gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışma doğrultusunda tekrarlayan sorular formdan çıkarılmış, yanıt alınamayan sorular ise revize edilmiştir. Böylelikle görüşme formu nihai formuna ulaşmış, ana uygulama için hazır halde

getirilmiştir. Ana uygulama görüşmeleri de matematik eğitiminde uzman yazarlar tarafından ders gözlemi öncesinde gerçekleştirilmiş ve ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır.

Görüşmelerin yanı sıra öğretmenlerin konuya ilişkin hazırladıkları ders planları dikkate alınmış ve planlar doküman analizine tabi tutulmuştur. Ancak mesleki deneyimi fazla olan Burak öğretmenin ders planı hazırlamadığı ve konuyu zihninde tasarladığı görüldüğünden sadece İnci öğretmenin ders planı incelenmiştir.

Ayrıca öğretmenlerin alan, pedagoji ve pedagojik alan bilgilerini ve bu bilgilerini kullanarak hazırladıkları ders tasarımlarını öğretimlerine nasıl entegre ettiklerini incelemek amacıyla katılımcı olunmayan yapılandırılmış gözlem tekniği kullanılmış, öğretmenlerin ders planlarını uyguladıkları ikişer ders saati gözlemlenmiştir. Gözlem sürecinde yapılandırılmamış gözlem formundan yararlanılmıştır. Öğretmenlerin ders tasarımlarını öğretime entegre etme süreçlerini gözlemlerken gözden kaçan durumların olması ihtimaline karşın daha sonra incelenmek üzere video kaydı da yapılmıştır. Öğretmenlerin öğretimlerini yaptıkları konulara ve kazanımlara ilişkin bilgiler Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3

Katılımcı Öğretmenlerin Öğretimlerini Yaptıkları Konu ve Kazanımlar

Öğretmen	Öğretimi Yapılan Konu	Kazanımlar
İnci	Kesirlerle İşlemler	6.1.4.6. Bir doğal sayıyı bir kesre ve bir kesri bir doğal sayıya böler, bu işlemi anlamlandırır. 6.1.4.7. İki kesrin bölme işlemi yapar ve anlamlandırır.
Burak	Doğrusal Denklemler	7.2.2.1. Koordinat sistemini özellikleriyle tanımlar ve sıralı ikilileri gösterir.

Tablo 3'te görüldüğü üzere İnci öğretmen dersinde kesirlerle işlemler konusu içerisinde yer alan bölme işlemine yönelik kazanımlara, Burak öğretmen ise doğrusal denklemler konusu içerisinde yer alan koordinat sisteminin özellikleri ve sıralı ikililere

yönelik kazanımlara yer vermiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşme ve ders gözlemleri bu konu ve kazanımlara yöneliktir.

Veri Analizi Süreci

Araştırma süresince elde edilen verilerin analizi ve yorumlanmasında tematik analiz kullanılmıştır (Liamputtong, 2009). Tematik analiz, verilerin içinde olan örüntüleri (temaları) belirlemek, analiz etmek ve raporlaştırmak için kullanılan yöntemdir (Braun ve Clarke, 2006). Bu bağlamda öğretmenlerle yapılan görüşmelerden, ders gözlemlerinden ve İnci öğretmenin ders planından elde edilen verilerin analizinde kullanılan temalar, alt temalar ve kodlar belirlenirken araştırmacılar öncelikle bağımsız olarak çalışmıştır. Her bir araştırmacı DBM'nin birimlerini ve kodlarını esas alarak, ayrıca sürece bağlı olarak ortaya çıkan ancak modelde bulunmayan bazı kodları da bu temalara dâhil ederek analiz için bir çerçeve belirlemişlerdir. Ardından düzenlenen toplantı ile bu çerçeveler karşılaştırılmış, farklılık gösteren bileşenler tartışılmış ve fikir birliği sağlanmıştır. Böylelikle alt temaların ve kodların tutarlı olması sağlanmıştır. Tematik analizde kullanılan temalar, alt temalar ve kodlara Tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4

Verilerin Analizinde Kullanılan Temalar, Alt Temalar ve Kodlar

Temalar	Alt Temalar	Kodlar
Temel Bilgi	Alan Bilgisi	Alan bilgisinde eksiklik
	Alan Öğretim Bilgisi	Amacın farkında olma/olmama
		Öğrenci bilgisi
Dönüşüm Bilgisi	Zihinde Plan Oluşturma/Yazılı Plan Oluşturma	Sürece odaklanma / İşlemler üzerine yoğunlaşma
		Öğretim programlarından/kaynak kitaplardan/internet kaynaklarından destek alma
	Etkinlik Tasarlama	Ders esnasında etkinlik oluşturma

Yöntem ve Teknikler		
	Örnek Seçimi	Uygun/uygun olmayan örnek sıralaması
		Uygun/uygun olmayan örnek seçme
		Bağımsız örnek seçme
		Günlük yaşamdan örnek seçme
Temsil kullanma		
İlişki Kurma Bilgisi	Kavramlar Arası İlişki Kurma/Kuramama	
	Karmaşık Yapıyı Öngörme/Öngörememe	
	Kavramsal Uygunluğun Farkında Olma/Olmama	Benzetim yapma (alakasız)
	Temsiller Arası Geçiş Yapamama	
	Sıralama Hakkında Doğru/Yanlış Karar Verme	
	İşlemler Arasında İlişki Kuramama	
Beklenmeyen Olaylar Bilgisi	Öğrenci Düşüncelerine Yanıt Verme/Verememe	Yanıtsız bırakma
		Net bir açıklama yapamama
		Öğrenciyi ikna edememe
		Fazla ipucu verme
	Belirlenen Plandan Sapma/Plana Bağlı Olma	Öğrenci beklentisine göre karar verme
	İçgörüyü Sahip Olmama	

Bulgular

Ortaokul matematik öğretmenlerinin ders tasarımlarını öğretimlerine entegre etme süreçlerinin DBM çerçevesinde incelendiği bu araştırma dahilinde iki ortaokul matematik öğretmenin görüşmelerinin ve ders gözlemlerinin tematik analizi sonucu elde edilen araştırma bulguları bu bölümde yer almaktadır. Bulgular DBM'nin birimleri; Temel Bilgi, Dönüşüm Bilgisi, İlişki Kurma Bilgisi ve Beklenmeyen Olaylar Bilgisi olmak üzere dört tema altında sunulmuştur.

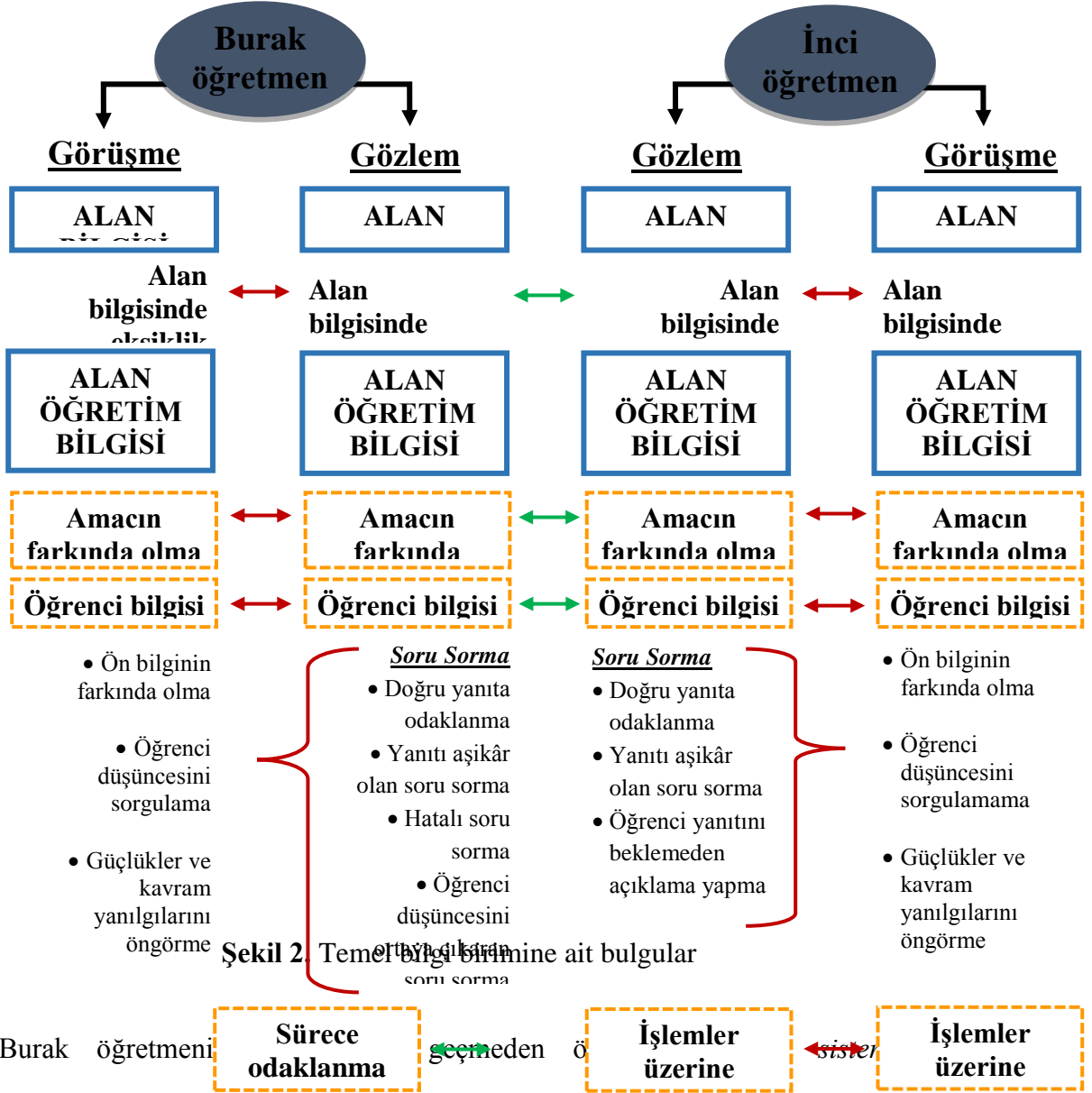
Temel Bilgi Birimi

Yapılan görüşmelerde öğretmenlerin matematiksel alan bilgilerini ve teorik altyapılarını içeren temel bilgiye sahip olup olmadıklarını ortaya çıkarıcı sorular sorulmuş, bu bilgilerini öğretimlerine nasıl entegre ettikleri ders gözlemleri yapılarak incelenmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerin ve ders gözlemlerinin analizi sonucu elde edilen bulgular

doğrultusunda Şekil 2’de görüldüğü üzere, Alan Bilgisi ve Alan Öğretim Bilgisi olmak üzere iki alt tema ve bu temalara ait alt kodlar belirlenmiştir. Ardından öğretmenlerin görüşmelerde verdikleri yanıtlar ile ders gözlemlerinin analizi sonucu elde edilen bulgular karşılaştırılmıştır.

Ders gözlemi öncesi yapılan görüşmelere verilen yanıtlar ve dersin işlenişi sırasındaki öğretmenlerin ifadeleri değerlendirildiğinde, Şekil 2’de de görüldüğü üzere her iki öğretmenin konuya ilişkin alan bilgilerinin eksik olduğu dikkati çekmektedir. İnci öğretmenin öğretimini gerçekleştireceği konu kesirlerle bölme işlemidir. Bu konuya geçmeden önce *“kesirleri nasıl tanımlarsınız?”* sorusuna yönelik olarak öğretmen, *“kesri parçanın parçaya oranı ve parçanın bütüne oranı olarak tanımlarım”* şeklinde yanıt vermiştir. İnci öğretmen bu tanımlamayı yaparken aynı zamanda öğrencilerinin kesir kavramını anlamlandırıp, günlük yaşamlarında kullanabildiklerini de ifade etmiştir. Diğer yandan İnci öğretmenin kesirlerin temsil ettikleri anlamlarından sadece oran ve parça-bütün anlamlarına vurgu yaptığı, öğretiminde ise yalnızca parça-bütün anlamına yer verdiği görülmüştür. Dolayısıyla İnci öğretmen kesrin tüm anlamlarına hâkim değildir. Özellikle kesirlerle işlemlerde önemli bir yere sahip olan kesrin ölçme anlamına değinmemesi konuya ilişkin alan bilgisinin eksik olduğunu göstermektedir.

TEMEL BİLGİ



Şekil 2. Temel bilgi birimine ait bulgular

tanımlarsınız?” sorusuna yönelik verdiği yanıtta alan bilgisinde eksiklik olmadığı görülmesine karşın, derste öğrencilerin düşüncelerini ortaya çıkarmak için sorduğu sorular aracılığıyla eksik bilgiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Burak öğretmenin bu eksiliği konuya ilişkin hatalı örnekler vermesine de neden olmuştur. Örneğin; Burak öğretmenin koordinat sisteminde bir noktanın koordinatlarını belirlemeyi öteleme dönüşümü ile ilişkilendirerek anlatması öğrencilerin sıralı ikilinin mantığını kavramada ve bir noktanın koordinatlarını

belirlemede güçlük yaşamalarına yol açmıştır. Aşağıda verilen A(9,7) noktasının koordinatlarını belirlemeye yönelik sınıf içi diyalog bu güçlükleri göstermektedir.

B: 7 yukarı, 9 sağa.

Ö: Neden 9 sağa, 7 yukarı yapmadık?

(Öğretmen öğrencinin bu sorusunu duymadı.)

B: Evet yani arkadaşımız şunu yaptı, 7 tane yukarı çıktı 9 tane sağa geldi.

Ö: Neden önce 9 tane sağa gitmedi?

(Öğretmen öğrencinin bu sorusunu da duymadı.)

B: Peki başka türlü tarif edebilir miyim?

Ö: 9 sağa, 7 yukarı.

Ö: 3+4 yukarı, 8+1 sağa.

B: Arkadaşımız birkaç hareketle yapmamızı istiyor. Tamam.

Ö: Hocam şey yapsak olur mu? 5 sağa, 7 yukarı, 4 sağa.

Ö: Yine aynı şey oluyor.

B: Neden direk sağa gitmek varken böyle bir şey yapalım?

Ö: Öyle yapsam olur mu?

B: İşte neden böyle bir şey yapalım?

Ö: Hocam mesela bunu gerçek hayata uygularsak önümüze engeller çıkacak. O zaman ne yapacağız? Duvar çıkacak mesela.

B: Bakın kurulan sistem şu. Ben size haritada bir yer tarif ettiğimde, mesela Ankara'dan Sivas'a gittiğimde yolu direk gösteriyorsunuz. Dağ tepe düşünüyor musunuz? 3 boyutluya geçmiyoruz.

Aynı zamanda Burak öğretmenin verdiği bu hatalı örneğin öğrencilerin öğretmene konuyla ilgisiz sorular yönelmelerine neden olduğu da yukarıdaki diyalogda görülmektedir. Ayrıca Burak öğretmenin derse girişte koordinat sistemine ilişkin günlük yaşam örneklerinden birini navigasyon sistemleri olarak seçmiş olması öğrencilerin bu tür sorular yönelmesine neden olmuştur. Dolayısıyla Burak öğretmenin öğretimine yansıttığı bu durumlar konuya ilişkin alan bilgisindeki eksikliğin göstergeleridir.

Alan Öğretim Bilgisi alt teması altında belirlenen kodlardan ilki olan öğretmenlerin sahip olduğu *amacın farkında olma* bilgisi öğretmenlerle yapılan görüşmeler ve ders analizleri sonucu ortaya çıkarılmıştır. Burak öğretmenin görüşmede kendisine yöneltilen

“Öğretiminizde öğrencilere kazandırmayı hedeflediğiniz bilgi ve beceriler nelerdir?” sorusuna,

Birincisi koordinat sisteminin neden gerekli olduğu, dünyamızda ya da günlük hayatta kullanıldığı yerleri... Ya da böyle bir sisteme neden gereksinim duyulduğunu anlatmaya çalışıyorum. Daha sonra neden bu koordinat sistemine uymalıyız? ... En azından şunu istemiyorum; bu sadece matematiğe dair bir konudur, matematik dersinde işlenir, matematikle ilgilidir. Bu kısmını istemiyorum. Gerçekten kullanılması gerektiğine inansınlar diye...”

şeklinde verdiği yanıt öğrencilere kazandırmayı hedeflediği bilgi ve becerileri dersin amacı doğrultusunda yönlendirmeyi amaçladığının göstergesidir. Ancak Burak öğretmenin bu farkındalığını öğretimine entegre edemediği gözlenmiştir. Burak öğretmen koordinat sistemindeki eksenlerin eşit aralıklarla bölündüğünün keşfedilmesine yönelik gerçekleştirdiği etkinlikte altı öğrenciyi tahtaya kaldırıp her birini bir eksendeki sayıları temsilen zemindeki birer karoya yan yana yerleştirmiştir. Ardından bir uzun boylu bir de kısa boylu (adım uzunluklarının farklı olmasını dikkate alarak) iki öğrenci seçerek, bu öğrencileri diğer eksendeki iki sayıya karşılık gelecek şekilde yan yana sıralamıştır. Daha sonra bu iki öğrenciye 5 ileri git, sağa dön, 2 ileri git komutlarını vermiş ve öğrencilerin adım uzunlukları farklı olduğundan bir öğrenci bu altı öğrenciden birine ulaşırken diğeri ulaşamamıştır. Ardından sınıfa “*Bu yer belirleme sisteminde bir hata var mı?*” sorunu yönelmiştir. Sınıftan bir öğrenci bu iki öğrencinin aynı karodan hareketlerine başlamaları gerektiğini ifade etmiş, bunun üzerine öğretmen öğrencilere “*Tarifimizi yaparken başlangıç noktasının aynı olması mı gerekir?*” sorunu yönelmiştir. Öğrencilerden aldığı evet yanıtına istinaden öğrencilerin bir nesnenin yerini belirlerken neye dikkat etmeleri gerektiğini sorgulamalarını istemiştir. Bir öğrencinin verdiği “*Aynı yerden başlamasına...*” yanıtı doğrultusunda “*Yani başlangıç noktaları aynı olmalı, aynı yerden başlamayan iki insana benim adres tarifim çok farklı olur. Okuldan alışveriş merkezine gideceğim. Nasıl giderim? Merdivenlerden in, okulun dışına çık.*” açıklamasını yapmıştır. Ardından bir öğrenci “*Buna gerek var mı?*” sorunu

yöneltilmiş, öğretmen bu soruyu “*Senin tarifin başka olabilir.*” şeklinde yanıtlamıştır. Bu etkinlikte görüldüğü üzere Burak öğretmen eksenlerin eşit aralıklara bölünmesi gerektiği amacından saparak etkinliğin farklı bir yöne kaymasına neden olmuştur. Ayrıca bu etkinlik başlangıç noktasını iki öğrenci ile planlaması öğrencilerin başlangıç noktasının mantığını ve ardından uygulanan eylemleri anlamlandıramamasına da neden olmuştur.

İnci öğretmenin ise hem ders planı hazırlarken hem de uygulama esnasında amaca yönelik bir yol izlediği görülmüş ve kesirlerle bölme işlemini doğal sayılarla bölme işlemi ile ilişkilendirerek derse giriş yapmıştır.

Öğrenci bilgisi kodu değerlendirildiğinde ise işledikleri konuya ilişkin öğrencilerin sahip olmaları gereken önbilgileri hakkında her iki öğretmen kısmen de olsa fikir sahibidir. Örneğin Burak öğretmenin öğreteceği Koordinat Sistemi konusuna ilişkin “*Örüntü bu konu için ilk başta temel oluşturuyor. Tabii örüntü derken düzgün giden aritmetik örüntülerden bahsediyoruz. Doğrusal olanlardan. Bu örüntünün daha sonra doğrusal ilişkiye doğru gittiğini görmek, yani o olabiliyor. ...Grafikler var.*” şeklindeki ifadesi bu duruma örnek niteliğindedir. Ancak Burak öğretmenin konuya girişte önbilgi niteliğinde sayılan konum/yer, yön ya da sayı doğrusu gibi kavramlardan hiç söz etmemesi de dikkat çekicidir. İnci öğretmenin ise kesirlerle bölme işlemi konusuna ilişkin “*toplama, çıkarma zaten dört işlem hepsinde gerekli, dört işlem bunların temelini oluşturuyor... Çarpanlar ve katlar konusunda ve bundan önce baktığımız ebob-ekok konusunda olduğu gibi bunların ortak bölenlerini ortak katlarını bulma konuları da bunlara bir önkoşul oluşturuyor*” şeklindeki ifadesi kesirlerle işlemlerin doğal sayılarla yapılan işlemlerin anlamlarıyla yakından ilişkili olduğunu vurguladığını göstermektedir. Öte yandan Burak öğretmen görüşmede her ne kadar öğrencilerin konuya ilişkin sahip olabilecekleri kavram yanlışlarından bahsetmemiş olsa da, öğrencilerin verilen bir noktanın x ve y ekseninde karşılık geldiği noktaları belirlerken ya da bu noktanın eksenlere olan uzaklığını ifade ederken güçlük çektiklerinden söz etmesi ve

dersini tasarlarlarken bu durumları göz önüne alması önemlidir. İnci öğretmen öğrencilerin kesirlerle toplama/çıkarma işlemleri yaparken payda eşitlemediklerini ya da kesirlerle çarpma işleminde payda eşitlemeye çalıştıklarını, bölme işleminde ise hangi kesrin işte kalacağını, hangisinin ters çevrileceğini hatırlayamadıklarını ifade etmiştir. Başka bir deyişle öğrencilerin doğal sayılarla işlemlerdeki gözlemlerini kesirlerle işlemlere genellediklerini vurgulaması konuya ilişkin kavram yanılgılarından haberdar olduğunu göstermektedir.

Öğrenci bilgisi kodu altındaki önemli bileşenlerden biri öğrenci düşüncesini sorgulayabilme ve öğrencilerin düşüncelerini yorumlayabilmedir. Bu bağlamda Şekil 2’de görüldüğü üzere, mesleki deneyimi fazla olan Burak öğretmen, öğrenci düşüncesini sorgulama ve yorumlama konusunda İnci öğretmene oranla daha başarılıdır. İnci öğretmenin dersin işlenişi sırasında öğrencilere yönelttiği soruların genelde doğru yanıt almaya odaklı ya da yanıtı aşikâr sorular olduğu belirlenmiş ve sorduğu sorulara öğrencilerin yanıtını beklemeden kendisinin yanıt verdiği görülmüştür. Aşağıda verilen sınıf içi diyalog, İnci öğretmenin bu tutumunu örneklendirecek niteliktedir.

İ: Soruda verilen malzeme ile kaç pasta yapabileceğini bulmak için ne işlemi yaparsın?

Ö: Bölme.

İ: Neyi neye böleceğim? ... Şöyle düşün beş liran var, tanesi bir lira olan gofretten kaç tane alırsın?

Ö: Beş.

İ: Evet. Elindeki parayı gofretin fiyatına böldün değil mi?

Ö: ...

İ: Şimdi ben de sana soruyorum, elindeki margarin $1/2$, her pasta için de $1/8$ harcanyor, neyi neye böleceksin?

Ö: $1/2$ 'yi, $1/8$ 'e.

İ: Evet.

Benzer şekilde Burak öğretmen de öğrencilerine doğru yanıt odaklı ya da yanıtı aşikâr sorular yöneltilmiş, bunun yanı sıra zaman zaman farkında olmadan hatalı sorular da sormuştur. Bu sorular ise öğrencilerde yanlış algıya yol açmıştır. Örneğin, bir noktanın koordinatını bulmak için öğrencilere yönelttiği “*Buradan alışveriş merkezine nasıl gideriz,*

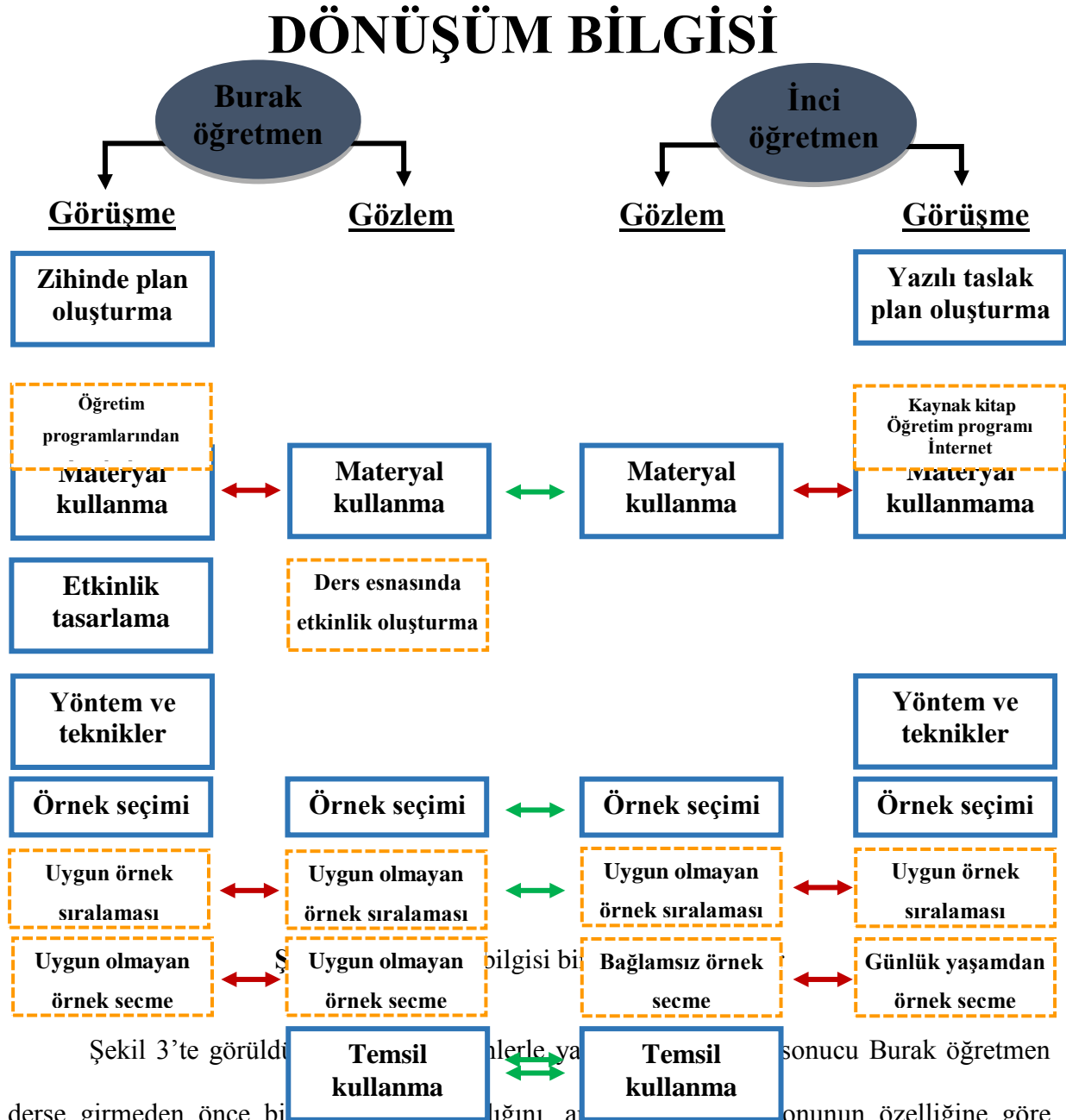
tarif eder misiniz?” sorusu öğrencilerin zihninde sıralı ikili tanımına aykırı örnekler oluşmasına neden olmuştur. Bu hatalı benzetimin öğrencilerde sıralı ikili tanımına yönelik kavram yanılgısı/hataya neden olduğu dersin ilerleyen zamanlarında da gözlemlenmiştir. Benzer bir durum İnci öğretmende de yaşanmıştır. Örneğin ders sırasında öğrencilere “Kesirlerle bölme işlemini nasıl yapıyorduk?” sorusunu yöneltmiş bir öğrencinin verdiği “İki kesri de ters çevirip çarpabiliriz.” yanıtı üzerine her iki kesri ters çevirip çarpmış, bulduğu sonucu doğru sonuçla karşılaştırmamıştır. İnci öğretmenin bu eylemi başka bir öğrencinin “İkisini de ters çevirip birbirine böleceğiz.” şeklinde yanıt vermesine neden olmuştur. İnci öğretmen öğrencinin bu yanıtı sonrasında gerekli açıklamayı yapmamış, bölme işlemini doğru ifade eden başka bir öğrenciye söz vermiştir.

Aynı zamanda İnci öğretmenin Şekil 2’de de görüldüğü gibi ve görüşme sırasında *“bölme işleminde de bir süre sonra otomatiğe bağladıklarından hangisi işte kalacaktı, hangisi ters çevrilip çarpılacaktı...”* şeklindeki ifadesi öğretmenin sıklıkla işlemler üzerine yoğunlaştığını göstermektedir. Öğretimi sırasında ise kesirlerle bölme işlemini her ne kadar bir problem bağlamı üzerinden modelleyerek kavramsallaştırmaya çalışsa da, kesrin anlamını kendi de net yapılandıramadığı için öğrencilerin öğretim sırasında sordukları sorular kesirlerle bölme işlemini anlamlandıramadıklarını göstermektedir. Dolayısıyla öğretmen, daha kolay yol olan kuralı ezberletme yoluna gitmiştir.

Dönüşüm Bilgisi Birimi

Yapılan görüşmelerde öğretmenlerin öğrenenlerin daha iyi bir şekilde anlayabilmesini sağlamak amacıyla kendi bilgisini dönüştürmesini gerektiren, farklı temsilleri ve gösterimleri kullanmayı içeren, kavram oluşturmaya yardımcı örnekler ve işlemleri seçerek öğretimi hazırlamaya, planlamaya ve yürütmeye yönelik dönüşüm bilgisine sahip olup olmadıklarını ortaya çıkarıcı sorular sorulmuş, bu bilgilerini de öğretimlerine nasıl entegre ettikleri ders

gözlemleri yapılarak incelenmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerin ve ders gözlemlerinin analizi sonucu elde edilen bulgular doğrultusunda Şekil 3'te de görüldüğü üzere, dönüşüm bilgisine ilişkin alt temalar ve bu alt temalara ait kodlar belirlenmiştir. Ardından öğretmenlerin görüşmelerde verdikleri yanıtlar ile gözlemlerin analizi sonucu elde edilen bulgular karşılaştırılmıştır.



planda öğrencileri derse karşı güdüleme, öğrencilerin dikkatini derse çekme ve matematiğin evrenselliğini öğrencilere fark ettirme gibi noktalara önem verdiğini belirtmiştir. İnci öğretmen ise önceden hazırlamış olduğu ders planının sıralamasında değişiklikler yapabileceğini belirtmesine karşın ders sırasında planda herhangi bir değişiklik yapmamıştır. Ders planı hazırlarken Burak öğretmen özel bir gereksinim duymadığı takdirde (yani “orijin adı neden verilmiş?” gibi öğrenci sorularının gelmesi durumuna bağlı araştırma yapma dışında) herhangi bir kaynaktan yararlanmadığını ancak matematik dersi öğretim programından destek aldığını belirtmiştir. Öğretim programını kavramlar arası ilişkilendirmeyi yapabilmek diğer bir değişle ele alacağı konu ve kavramların ön koşullarını ve bu kavramların hangi sınıf düzeyinde ele alındığını ya da daha sonraki öğrenim süreçlerinde ele aldığı konu ve kavramların devamı niteliğinde olanları belirlemek amacıyla incelediğini dile getirmiştir. İnci öğretmen ise EBA’dan ve MEB onaylı yazılı kaynaklardan yararlandığını ve öğretim programını ise kazanım sıralarına bakma, gerektiğinde bu sıraları değiştirme, konunun ne ölçüde ele alınacağına bakma amaçlı kullandığını belirtmiştir.

Öğretmenlerin öğretimlerinde materyal kullanımları değerlendirildiğinde ise her iki öğretmen görüşmelerde konuya ilişkin materyal planladıklarını dile getirmişleridir. Burak öğretmen materyal olarak insan kullanacağını, İnci öğretmen ise kesirlerle bölmede somut bir materyal yerine çizim yaparak görsel temsillerden yararlanacağını ifade etmiş ve “...Herhangi bir materyal kullanmadan sadece sunuş yöntemiyle anlatacağım.” şeklinde bir yol izleyeceğini açıklamıştır. Ders sırasında ise sunuş yöntemini kullanmasının yanı sıra etkileşimli tahtadan yararlandığı da görülmüştür. Burak öğretmenin ise ders sırasında materyal olarak ifade ettiği birkaç öğrenciyi kullanarak anlık etkinlik oluşturmuş ancak bu etkinliği de hatalı bir şekilde uygulamıştır.

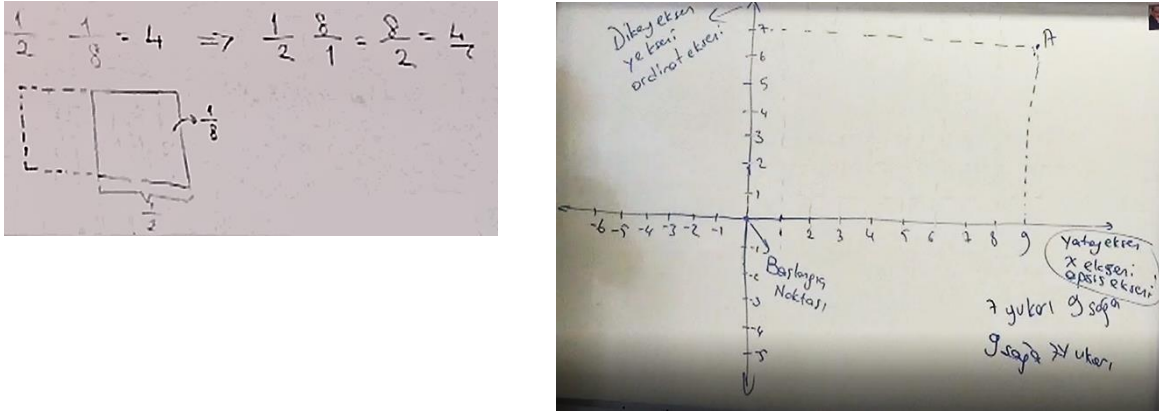
Görüşmelerde öğretmenlere yöneltilen sorulardan biri de hangi öğretim yöntem ve tekniklerini kullanacakları yönündedir. Burak öğretmen öğretiminde soru-cevap ve gösterip

yaptırma tekniklerini, buluş yoluyla öğrenme stratejisini kullanacağını belirtmiştir. Burak öğretmenin söylemlerinden genel olarak öğrencinin merkeze alındığı bir öğrenme-öğretme ortamını benimsediği sonucuna ulaşılmıştır. Nitekim ders işlenişi sırasında sorgulama tekniğini kullanarak tartışma ortamı oluşturması ve öğrencilerin keşfetmelerine yönelik bir yol izlemesi bu düşüncüyü desteklemektedir. Öte yandan bu süreçte Burak öğretmenin zaman zaman öğrenci düşüncesini ortaya çıkarmak amacıyla sorduğu sorularda hatalı sorgulama yaptığı ya da yalnızca doğru yanıtı sorguladığı da dikkati çekmiştir. İnci öğretmen ise görüşmelerde hem sunuş hem de buluş yoluyla öğretim stratejisini kullanacağını ifade etmiştir. Ancak “*Matematik biraz daha soyut bir ders olduğundan sunuma daha yatkın oluyor.*” şeklindeki açıklamasından öğretimlerinde sunuş yoluyla öğrenme stratejisini daha fazla tercih ettiğini göstermektedir. Nitekim ders sırasında da bu yönde bir eğilim göstermiştir.

Görüşmede öğretmenlere yöneltilen örnek seçimi ile ilgili soruda İnci öğretmen derste kullanacağı örnekleri öğrencilerin seviyesine uygun şekilde sıraladığını ve özellikle günlük yaşamla ilişkili örnekler seçtiğini vurgulamıştır. İfadesine paralel olarak ders sırasında kullandığı örneklerin genellikle günlük yaşamla ilişki olduğu görülmüştür. Kimi yerlerde ise herhangi bir bağlam kullanmadan örnek seçtiği de gözlenmiştir. Ancak İnci öğretmenin seçtiği bazı örnekleri uygun sıralamada vermemesi öğrencilerin zihninde birtakım karmaşalar yaşamasına neden olmuştur. Örneğin, derse giriş örneği olarak seçtiği “*8 metre uzunluğunda bir ipim var, bu ipi $\frac{1}{2}$ uzunluğunda kaç parçaya ayırabilirim?*” sorusu erken sorulduğundan dolayı öğrencilerin zihninde karmaşaya yol açmış, öğretmenlerine ilgisiz sorular yöneltmelerine neden olmuştur. Öte yandan Burak öğretmen görüşmede örnek seçerken uygun sıralamada olmasına dikkat ettiğini ve gerektiğinde bu sıralamayı değiştirdiğini vurgulamıştır. Ancak öğretimi sırasında öğrenme hedefine uygun örnekler seçmediği ve uygun sıralamayı yapmadığı görülmüştür. Burak öğretmenin bir noktanın koordinatlarını

belirleme örneklerindeki noktaları koordinat düzleminin sadece birinci bölgesinden seçip diğer bölgeleri dikkate almaması bu duruma örnek oluşturmaktadır.

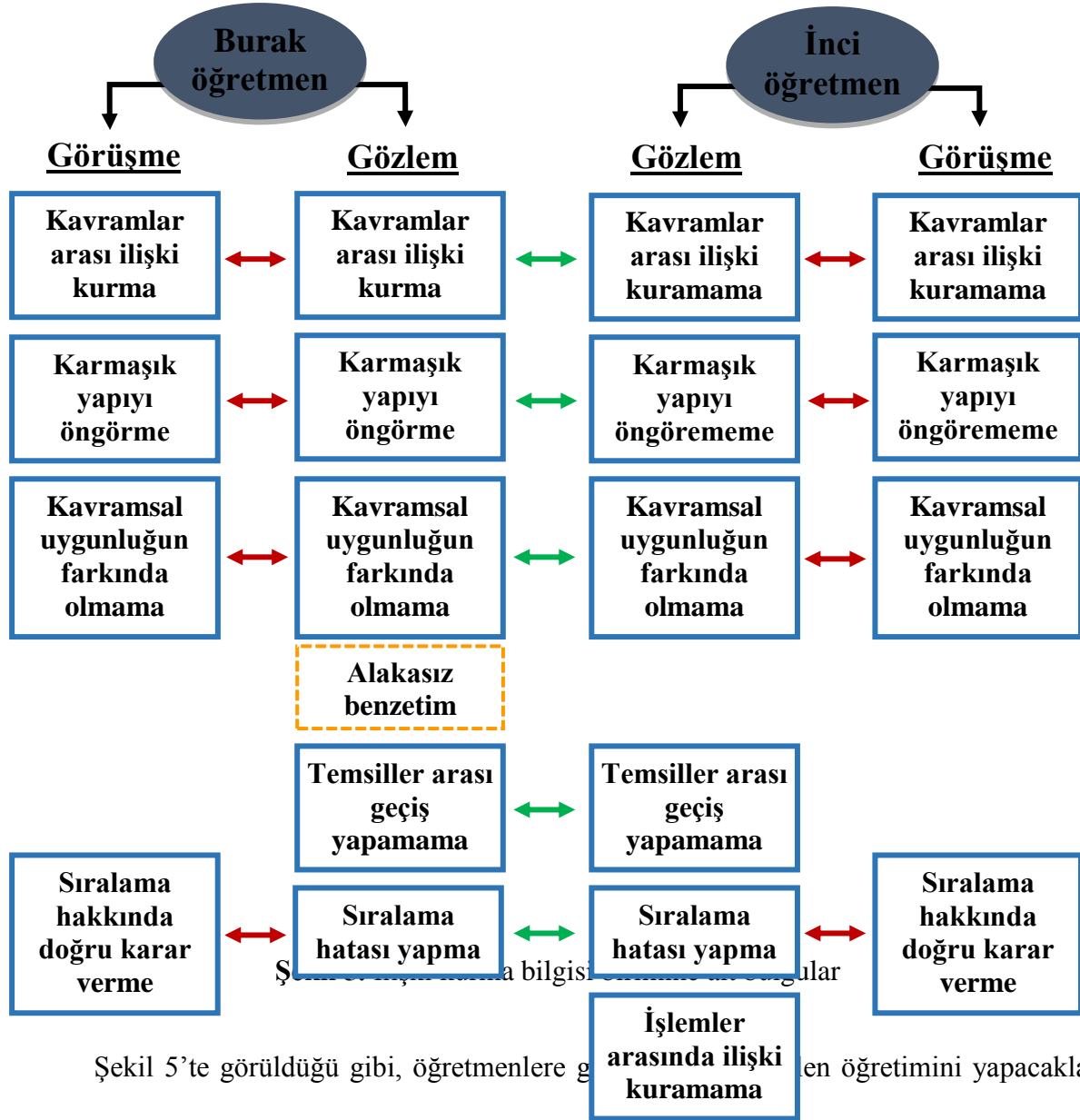
Şekil 3'te görüldüğü gibi her iki öğretmende de ders sırasında görsel, sözel ve günlük yaşam durumlarını içeren çoklu temsil kullanmışlardır. Şekil 4'te öğretmenlerin öğretimleri sırasında kullandıkları görsel temsil örnekleri görülmektedir.



İlişki Kurma Bilgisi Birimi

Yapılan görüşmelerde öğretmenlerin; karmaşık yapıyı önceden fark etmeyi, kavramsal olarak uygunluğun farkına vararak öğrenci bilgisi ile ilişkilendirmeyi, öğretim için etkinlikleri sıralamayı ve zorluklardan haberdar olup engellemeyi içeren ilişki kurma bilgisine sahip olup olmadıklarını ortaya çıkarıcı sorular sorulmuş, bu bilgilerini öğretimlerine nasıl entegre ettikleri ders gözlemleri yapılarak incelenmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerin ve ders gözlemlerinin analizi sonucu elde edilen bulgular doğrultusunda Şekil 5'te de görüldüğü üzere, ilişki kurma bilgisine ilişkin alt temalar ve bu alt temalara ait kodlar belirlenmiştir. Ardından öğretmenlerin görüşmelerde verdikleri yanıtlar ile gözlemlerin analizi sonucu elde edilen bulgular karşılaştırılmıştır.

İLİŞKİ KURMA BİLGİSİ



Şekil 5'te görüldüğü gibi, öğretmenlere göre İnci öğretmenin öğretimini yapacakları kavramlar arasında nasıl ilişki kurduklarına yönelik soruya İnci öğretmenin,

...Mesela kesirlerde bölme kesirlerde çarpma ile da alakalı olduğu için öncelikle oradan yararlanıyorum. Bunun öncesinde zaten pay ve payda kavramları geliyor. Pay ile pay, payda ile payda çarpılır kavramını biz kesirlerin başından itibaren çarpma bölme tüm kavramları kullanıyorum.

şeklinde verdiği yanıt kesirlerle çarpma ve bölme kavramlarını nasıl ilişkilendirdiğini tam olarak göstermemektedir. Bu bulgu temel bilgi temasında da görüldüğü gibi, İnci öğretmenin

kesirler ve kesirlerle işlemler konusuna ilişkin alan bilgisinin eksik olduğu, kavramsal bilgiden ziyade işlemler üzerinde yoğunlaştığı bulgusu ile desteklenmektedir. Buna paralel olarak görüşmelerde İnci öğretmen “*Öğretim sürecinde konuya ilişkin olarak öğrencilere hangi durumlar karmaşık ya da zor gelmektedir?*” sorusuna ilişkin olarak “*Bir doğal sayının bir kesre bölümünde işte... Dört bölü bir, beş bölü bir kavramları karmaşık geliyor... Kesrin kesre bölümünde birinci kesir aynen yazılır ikincisi ters çevrilip çarpılır konusunda hangisi çarpılacak hangisi bölünecek hangisi kalacak bu kavramlar zor gelebilir.*” şeklinde yanıt vermiştir. Verdiği bu yanıt öğretmenin konuya ilişkin öğrencilere karmaşık gelen durumu tam olarak nedenleri ile ifade edemediğini göstermektedir. Öğretmene bu gibi durumlarda ne yaptığı sorulduğunda ise, “*Bunları ona doğru bildiği işlemler üzerinden anlatıyorum ve çok örnek veriyorum. Bazen de bir problem uyduruyorum.*” yanıtı genel olarak işlem odaklı bir öğretim gerçekleştirdiğinin göstergesidir. Nitekim öğretim sırasında da bu durum gözlenmiştir. Kesirlerle bölme işleminde her ne kadar alan modeli kullanarak iki basit kesrin bölümünü vermeye çalışsa da problem bağlamı ile alan modeli arasında ilişki kuramaması öğrencilerin kesirlerle bölme işlemini anlamlandıramamasına ve kuralı ezberlemelerine yol açmıştır. Bu durum İnci öğretmenin temsiller arası geçiş yapamadığını da örneklemektedir. Buna paralel olarak İnci öğretmen konuya ilişkin öğrencilerde karşılaşılan kavram yanlışlarından temel bilgi bağlamında söz etse de, bu yanlışları örneklerle gidermeye çalıştığını belirtmesi kavramsal uygunluğun farkında olmadığını da bir göstergesidir. Buna ek olarak İnci öğretmenin kavramsal uygunluğu belirleme ölçütü olarak güvenilir olmayan yazılı kaynaklardan yararlandığı gözlemlenmiştir.

Burak öğretmen ise temel bilgi ve dönüşüm bilgisi bağlamında ders planını öğrencilerin önbilgilerine dikkat ederek hazırladığını ve konuyla ön şart ilişkisi olan kavramları takip ettiğini ve dikkate aldığını ifade etmiştir. İlişki kurma bilgisi bağlamında da benzer düşüncesini tekrar etmiş ve ders sırasında da konuya ilişkin günlük yaşam

örneklerinden yola çıkarak kavramların ilişkisini yatay ve dikey matematikleştirme yoluyla kurmuştur. Ayrıca, Burak öğretmen ders öncesinde ne tür kavramsal hatalarla karşılaşabileceğini ve bu hatalara karşı ne gibi önlemler alması gerektiğini açıklamıştır. Öğretim sürecinde de karşılaştığı kavramsal hataları gidermek amacıyla öğrencilerine gerekli açıklamaları yapmıştır. Ancak Burak öğretmen de İnci öğretmen gibi görüşmede öğreteceği konularda yer alan kavramlara uygun olmayan ifadeler kullanmış ve bu ifadelerini öğretimine de yansıtmıştır. Örneğin Burak öğretmen görüşmede ‘orta’ kavramını *“Orta ne demek? Yani bunun aslında bir orta nokta olmadığını, başlangıç, yer tarifi, orijin alınan yani temel alınan nokta olduğunu ders anlatırken anlattığım için çocuklar muhtemelen evet ben buradan başlamalıyım, tabi şimdi bilmiyorlar bu sınıfa yeni anlatacağım, buradan başlamalıyım öğrenip devam ediyorlar. Her seferinde harekete de buradan başlamaları gerektiğini öğretmeye çalışıyorum.”* şeklinde tanımlamıştır. Ayrıca dönüşüm bilgisinde de ifade edildiği gibi koordinat sisteminde bir noktanın konumunu bulmayı öteleme dönüşümü ile ilişkilendirmesi öğrencilerde çeşitli güçlükler neden olmuştur.

Şekil 5’te görüldüğü gibi, her iki öğretmenin de temsiller arası geçişte zorlandıkları belirlenmiştir. Örneğin Burak öğretmen koordinat sistemini tanımlarken günlük yaşam örnekleri içeren bağlamlardan yararlanmış ve bu doğrultuda bir etkinlik gerçekleştirmiştir. Ancak bu etkinlik koordinat sisteminin tanımlanmasına yönelik amaca hizmet etmediğinden, öğrencilerin koordinat sisteminin görsel temsiline geçişini anlamlandıramamalarına neden olmuştur.

İnci öğretmenin ise kesirlerle bölme işlemi konusunda öğrencilere yönelttiği *“Her pasta için 1/8 margarin kullanıyorsa 1/2 margarinle kaç pasta yapılabilir?”* sorusunda problem bağlamı ile alan modeli arasında bir ilişkilendirme yapamadığı görülmüştür. Öğretmenin bu eksikliği öğrencilerin matematiksel temsili oluşturamamasına ve yanlış yanıtlar vermesine neden olmuştur.

Her iki öğretmenin de ders planlarını hazırlarken derste kullanacakları örnekleri ve etkinlikleri dersin amacına yönelik olarak doğru sıraladıkları, ancak ders esnasında bu sıraya uymadıkları, öğrencilerin de bu durumdan olumsuz etkilendikleri gözlenmiştir. Örneğin Burak öğretmenin dersin sonunda verdiği “*Koordinat sistemini kıyafetlerin üzerine nakış işleyen makinalar da kullanır.*” şeklindeki günlük hayat örneğinin dersin başında vermesinin daha uygun olacağı düşünülmektedir. İnci öğretmen ise bir doğal sayıyı birim kesre bölme konusunu işledikten sonra bir birim kesri doğal sayıya bölme konusuna geçmiş, ancak bu konunun içerisinde önceki konudan da örneklere yer vermiştir. Dolayısıyla İnci öğretmenin de öğretiminde sıralama hatası yaptığı görülmüştür.

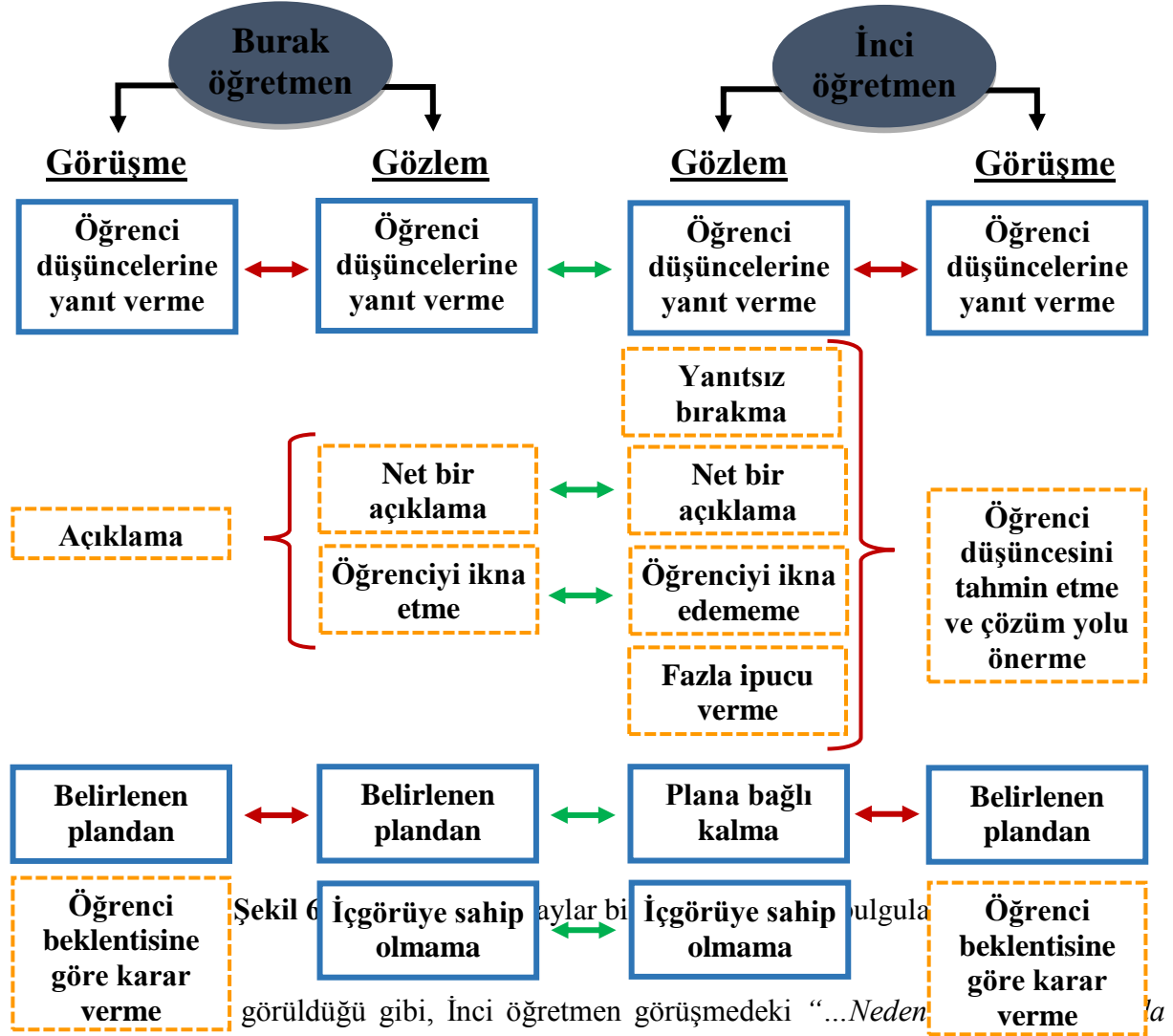
Ayrıca İnci öğretmenin ders gözlemi sonucu işlemler arası ilişki kurmadığı da belirlenmiştir. Örneğin, “*8 metre uzunluğunda bir ipim var, bu ipi $\frac{1}{2}$ uzunluğunda kaç parçaya ayırabilirim?*” sorusunda 8’in içerisinde kaç tane $\frac{1}{2}$ olduğunu aradığımızı ifade etmiş, modelleyerek göstermiş, ancak 16 tane $\frac{1}{2}$ ’nin toplamının 8’e eşit olduğuna değinmemiştir. Dolayısıyla İnci öğretmenin çarpma işleminin aslında tekrarlı toplama işlemi olduğunu belirtmemesi işlemler arasında ilişki kurmadığını göstermektedir.

Beklenmeyen Olaylar Bilgisi Birimi

Yapılan görüşmelerde öğretmenlerin; öğretim sürecinde ortaya çıkabilecek, önceden planlanması neredeyse imkânsız olan olaylarla ilgilenen beklenmeyen olaylar bilgisine sahip olup olmadıklarını ortaya çıkarıcı sorular sorulmuş, bu bilgilerini öğretimlerine nasıl entegre ettikleri ders gözlemleri yapılarak incelenmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerin ve ders gözlemlerinin analizi sonucu elde edilen bulgular doğrultusunda Şekil 6’da da görüldüğü üzere, beklenmeyen olaylar bilgisine ilişkin alt temalar ve alt temalara ait kodlar

belirlenmiştir. Ardından öğretmenlerin görüşmelerde verdikleri yanıtlar ile gözlemlerin analizi sonucu elde edilen bulgular karşılaştırılmıştır.

BEKLENMEYEN OLAYLAR BİLGİSİ



Şekil 6. İçgörüyü sahip olmayan öğrencilerin beklentilerine göre karar verme. Burak öğretmenin görüşmedeki “...Neden mesela yarım kavramlarında... Mesela ‘Bir sayıyı iki ile bölmekle $\frac{1}{2}$ ile çarpmak aynı şeydir.’ dediğimde bunlara karşı böyle biraz kavram yanılguları olabilir, kafaları karışabilir diye düşünüyorum.” şeklindeki ifadesi öğretimi sırasında beklenmeyen durumlarla karşılaşabileceğini tahmin ettiğini göstermektedir. Bu durumların üstesinden ise modelleme yaparak gelebileceğini ifade etmiştir. Dolayısıyla İnci öğretmenin bu ifadelerin beklenmeyen durumlara ilişkin örnek verebildiğini ve çözüm önerisinde bulunduğunu göstermektedir. İnci öğretmen öğretimi sırasında da beklenmeyen durumlarla karşılaştığı, buna karşın bu

durumların üstesinden gelemediği görülmüştür. Örneğin aşağıdaki sınıf içi diyaloglarda İnci öğretmenin öğrencilerden gelen beklenmeyen soruları yanıtsız bıraktığı görülmektedir.

Ö: Öğretmenim sayıyı ters çeviriyoruz ya bölmenin de tersi çarpma olduğu için mi işlemi de ters çeviriyoruz?

İ: ... (Tahtaya döndü.)

Ö: Bölmeyi çarpma yapıyoruz, çarpmada neden bölme yok?

İ: ... (Etkileşimli tahtayı açtı.)

Ayrıca İnci öğretmenin tahtaya yazdığı " $\frac{1}{2} \div \frac{1}{8}$ " işlemini yapmaya yönelik soruda bir öğrencinin sorduğu "*Öğretmenim paydaları eşitlemeye gerek var mı?*" sorusunu "*Hayır, yok.*" şeklinde yanıtlamış, neden paydaları eşitlemeye gerek olmadığını açıklamamıştır. İnci öğretmenin öğrencilere net bir açıklama yapamamasının yanı sıra aşağıdaki sınıf içi diyalogda da görüldüğü gibi, öğrencileri ikna edemediği de gözlenmiştir.

(Öğretmen tahtaya $\frac{4}{9} \div \frac{1}{3}$ sorusunu yazmış, bir öğrenciyi çözmesi için tahtaya kaldırmıştır.)

Ö₁: $\frac{9}{4}$

İ: Niye ters çeviriyorsun? Öyle mi yapıyorduk? Deftere ne yazdık?

Ö₁: $\frac{4}{9} \times \frac{3}{1}$

Ö₂: Öğretmenim, direk 4'ü 1 ile 9'u 3'e bölebilir miyiz?

İ: Payı paya, paydayı paydaya bölüyoruz ama karışabilir her zaman öyle, tamam mı?

Bunların yanı sıra İnci öğretmen, öğrencilerin düşüncelerini ortaya çıkarmak amacıyla sorduğu sorularda doğru yanıtla ilişkin gereğinden fazla ipucu vererek, öğrencilerin düşünmelerini sınırlandırmıştır. Örneğin aşağıda verilen sınıf içi diyalogda görüldüğü üzere öğretmen öğrencinin vereceği yanıtı beklemeden ya doğru yanıtı vermiş ya da gereğinden fazla yönlendirme yapmıştır.

İ: Bir pastacı bir pasta yapmak için bir margarinin $\frac{1}{8}$ 'ini kullanıyormuş. Elinde $\frac{1}{2}$ margarın olduğuna göre kaç pasta yapar? Ali kaç pasta yapacağını bulmak için ne işlemi yaparsın?

Ö: Bölme.

İ: Neyi neye böleceğim? (Öğrencinin yanıtı beklemeden devam etti.) Şöyle düşün, 5 liran var. 1 gofret 1 lira. Elindeki parayla kaç gofret alırsın?

Ö: 5 tane.

İ: 5 tane. Elindeki parayı gofretin fiyatına böldün değil mi? Şimdi ben sana diyorum ki, elindeki margarın $\frac{1}{2}$, bir pasta için $\frac{1}{8}$. Neyi neye bölersin?

Ö: $\frac{1}{2}$ 'yi $\frac{1}{8}$ 'e.

Burak öğretmen ise görüşmede öğretimi sırasında beklenmeyen durumlarla karşılaştığında öğrenciyi ikna edecek gerekli açıklamaları yapabildiğini ifade etmiştir. Öğretimi sırasında bu gibi durumlarla karşılaştığında ise öğrencilerin sorularına daha ayrıntılı açıklamalar yapmış, öğrenci düşüncesini sorgulayıcı bir yaklaşım izlemiştir. Örneğin aşağıda verilen sınıf içi diyalogda Burak öğretmen öğrencilerin sorduğu sorulara net açıklamalar yapabilmiş, ikna edici yanıtlar verebilmiştir.

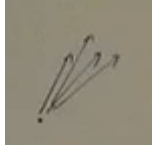
Ö: Koordinat sisteminde çapraz bir şey yapabilir miyiz?

Ö: Evet.

Ö: Hayır.

B: Yapamayız, neden yapamayız?

(Çapraz olamayacağını aşağıdaki şekli çizerek gösterdi.)



B: Yani çapraz diye bir şey nitelendiremeyiz. Ama sağ sol diye bir şey yapabilir miyiz?

Ö: Evet.

Ö: Hocam ama çapraz diye bir şey yapabiliriz.

B: Peki, gel. (Öğrenciyi tahtaya kaldırdı.) 3 adım çaprazına git.

(Öğrenci 3 adım çaprazına gitti.)

B: Neden o tarafa gittin? Ben o tarafa gitmeni istemedim ki.

(Öğrenci başladığı noktaya geri döndü.)

B: Peki, 3 adım sağına git.

(Öğrenci 3 adım sağa gitti.)

B: 3 adım soluna git.

(Öğrenci 3 adım sola gitti.)

B: 3 adım ileri git.

(Öğrenci 3 adım ileri gitti.)

B: 2 adım geri gel.

(Öğrenci 2 adım geri geldi.)

B: Her seferinde benim istediğimi yaptı. Peki, 3 adım çaprazına git.

Ö: Hocam 3 adım sağ çaprazına git dersiniz yapar.

B: Tamam, 3 sağ çaprazına git.

(Öğrenci 3 adım sağ çaprazına gitti.)

B: Ben o kadar sağa gitmeni istememiştim.

Ö: Hocam kaç derece olduğunu söylersiniz.

B: Peki, tamam. 42° ile 3 sağ çaprazına git.

(Öğrenci 42° ile 3 sağ çaprazına gidemedi, öğretmen öğrenciyi yerine oturttu.)

B: Arkadaşlar bakın, dünya üzerinde yapılan bir genellemeden bahsediyoruz. Dünyada kimse ben 42° sağa döneyim, sağa döndükten sonra çaprazına gideyim demez. Yani herkese aynı

şekilde gelmeyen bir şeyi yapmak doğru değildir. Ama sağ, sol, yukarı, aşağı kullanmak çok mantıklı. Çünkü herkesin sağ, solu, yukarısı, aşağısı aynı.

Ö: Hocam o zaman saatlerde bunun sayesinde çalışıyor.

B: Tabi, şunu söyleyeceğiz ileride. Arkadaşımızın dediği saatler buna göre çalışmıyor ama dünya saatleri buna göre ayarlanıyor. Nasıl ayarlanıyor? Greenwich diye bir şey var biliyor musunuz?

Ö: Evet hocam, İngiltere’de.

B: Ne yapıyor Greenwich? Orası bizim için ne?

Ö: Başlangıç noktası.

B: Başlangıç noktası. Ona göre paralelleri meridyenleri sıralıyoruz. Neyse ona ileride değineceğiz.

Şekil 6’da görüldüğü gibi, İnci öğretmen ders öncesinde yazdığı örneklerin öğrencilere kolay gelmesi durumunda öğrenci düzeyine göre ders planını revize ettiğini, ders planına öğrencinin beklentisine göre karar verdiğini ifade etmiştir. Ancak ders sırasında gelişen, önceden hazırlamış olduğu ders planını anlık revize etmesi gereken beklenmeyen durumlarda dahi ders planına bağlı kaldığı, planda yer alan örnekleri bire bir takip ettiği gözlenmiştir. Örneğin kesirlerle bölme işleminde modelleme yapmaya ilişkin hazırlamış olduğu soruda kitaplık örneği yer almaktadır. Bir öğrencinin “*Hocam bu sefer lahmacun olsun mu?*” sorusunu “*Kitaplık olsun bence.*” şeklinde yanıtlamıştır. İnci öğretmenin bu tutumu ders planına sıkı sıkıya bağlı kaldığını ve öğrencinin ilgisini derse çekme fırsatını değerlendiremediğini göstermiştir. Ders sırasında öğrencilere yönelttiği sorular ile ders planında yer verdiği soruların aynı olması ve bu soruların dışına çıkmaması da bu durumu destekler niteliktedir.

Burak öğretmen ise görüşmede “*Öğretiminiz sırasında ders planınıza değişiklik yapıyor musunuz? Hangi durumlarda değişiklik yapıyorsunuz?*” sorusuna,

Tabi tabi, yapıyorum. Yani şöyle durumlarda... Sınıfa girdim, bir şey anlatmaya başladım, sınıf buna ayak uyduramadı ya da iş çok karıştı. O zaman kendim devreye giriyorum. Yani o andaki duruma bağlı. Mesela bir soruyu çözerken soruya bakıyorum. Benim beklentim ne? Zamana bakıyorum. Benim beklentim bu sorunun çözülmesi mi? Yoksa bir öğrenciyi bekleyecek yeterli zamanım var mı? Ya da konunun herkesçe anlaşılmasını mı istiyorum? Yoksa sadece o öğrenci için mi... Ona göre değişiklik yapıyorum. Eğer zamanım yoksa ve ders planımı da uygulayamadıysam bırakırım. Mesela planımda üç kazanım almışım ancak birini gerçekleştirmişim, yapacak bir şey yok. O birini gerçekleştirip bırakmak zorundayım. Konuyu

öğrenemedikten sonra bir anlamı yok. Yani sürekli değiştiriyorum ders planlarını. Duruma göre... O esnada...

şeklinde yanıt vermiş, ders planını duruma göre sürekli revize ettiğini ifade etmiştir. Öğretiminde de öğrenciler tarafından anlaşılmayan noktaların üzerinde durduğu, gerçekleştirmeyi planladığı kazanımlardan bir kısmını gerçekleştirerek dersi sonlandırdığı görülmüştür.

Şekil 6’da görüldüğü gibi ders sırasında iki öğretmenin de uyguladıkları etkinliklerin, seçtikleri örneklerin, kullandıkları temsillerin etkililiği ya da eksikliğinin farkına varmadıkları belirlenmiştir. Örneğin Burak öğretmen dersin bitiminde koordinat sisteminde bir noktanın yerini belirlemeye yönelik gerçekleştirdiği etkinliğin uygun bir etkinlik olduğunu ifade etmiştir. İnci öğretmenin ise iki basit kesrin bölümünü göstermek için kullandığı alan modeli ile kavramın anlamını ilişkilendiremediğinin farkında olmadığı görülmüştür. Aynı zamanda İnci öğretmen kesirlerle bölme işlemini önce kuralı uygulayarak yapmış, daha sonra işlemi modellemiştir. Bu durum öğrencilerde “*Modele ne gerek var?*” algısı da yaratmıştır. Her iki durumda da İnci öğretmen söz konusu eksikliklerin farkında olmamıştır. Sonuç olarak elde edilen bulgular doğrultusunda iki öğretmen de öğretimini gerçekleştirdikleri konuya ilişkin beklenmeyen durumlarda dersin etkililiğini artıracak içgörüyeye sahip değillerdir.

Tartışma ve Sonuç

Öğretmenlerin ya da öğretmen adaylarının alan bilgileri ve alan öğretim bilgileri hakkında fikir edinebilmek için Baxter ve Lederman (1999) ile Winsor (2003)’ın da belirttiği gibi, ders planlarının incelenmesi, öğretim uygulamalarının gözlenmesi ve görüşmelerin yapılması etkili bir yöntemdir. Bu çalışmada da farklı mesleki deneyime sahip iki ortaokul matematik öğretmenin ders tasarımlarını öğretimlerine nasıl entegre ettikleri ders öncesi

yapılan görüşmeler ve ders sırası yapılan gözlemler sonucu DBM'nin dört temel birimi dikkate alınarak incelenmiştir.

Yapılan çalışmadan elde edilen sonuçlara göre temel bilgi bağlamında her iki öğretmenin öğretimini gerçekleştirdikleri konu ve kavramlara ilişkin eksik bilgiye sahip oldukları belirlenmiştir. Bu durum öğretmenlerin lisans öncesi ve lisans öğrenimleri sırasında matematiksel konu ve kavramlarının altında yatan matematiksel anlamları tam olarak kavrayamamalarından kaynaklı olabilir. Mesleki deneyimi az olan öğretmenin temel bilgi bağlamındaki bu eksikliği yapılan görüşmelerde ortaya çıkmış ve ardından gerçekleştirdiği öğretimi sırasında da gözlenmiştir. Görüşme sonucunda öğretmenin kesrin farklı anlamlarından sadece parça-bütün ve oran anlamının farkında olduğu, öğretim sürecinde ise sadece parça-bütün anlamına vurgu yaptığı görülmüştür. Oysaki kesirlerle işlemlerde özellikle kesrin ölçme anlamının da vurgulanması son derece önemlidir. Çünkü kesrin sadece parça-bütün anlamının ön plana çıkarılması özellikle bileşik ve tam sayılı kesirler olmak üzere tüm kesirlerle yapılan işlemlerde kavram yanılgılarına yol açmakta ve öğrencilerin güçlük yaşamasına neden olmaktadır. Çeşitli araştırma bulguları da kesrin ölçme alt yapısını anlayan öğrencilerin kesirlerle işlemler ve süreçte cebir öğrenme alanında akranlarına göre daha iyi performans sergilediklerini vurgulamaktadır (Bailey, Hoard, Nugent ve Geary, 2012; Torbeyns, Schneider, Xin & Siegler, 2015).

Mesleki deneyimi fazla olan öğretmen ise temel bilgisindeki eksiklik sonucunda dik koordinat sistemi konusunun öğretiminde öğrencilerde yanlış algıya yol açacak örnekler ve benzetimler kullanmıştır. Öğretmenin koordinat sisteminde bir noktanın koordinatlarını belirlerken öteleme dönüşümünden yararlanması ve uyguladığı etkinlikte oluşturulan koordinat sisteminde bir öğrencinin dikey ve yatay hareketini bir noktanın koordinatlarına eş tutması özellikle dikkat çekmiştir. Oysaki soyut bir kavram olan dik koordinat sistemini somutlaştırmak adına verilen hatalı örnekler ya da etkinlikler aksine öğrencilerin kavramı

soyutlayamamasına yol açmakta ve bu kavramın üstüne inşa edilen kavramların da anlaşılmasını engellemektedir. Öte yandan Işıksal ve Aşkar (2003) tarafından yapılan bir çalışmada ise öğrencilerin doğru grafikleri ve koordinat sistemi konularını günlük yaşamla ilişkilendirebildikleri sonucuna varılmıştır. Dolayısıyla konuya ilişkin kavramları anlamlı kılacak günlük yaşam örnekleri yerine hatalı örneklerin verilmesi deneyimli bir öğretmen açısından bakıldığında düşündürücüdür.

Bir öğretmenin öncelikle alan bilgisine sahip olması ve bu bilgisini de alan öğretim bilgisi bağlamında öğretim stratejileri, öğrenci ve program bilgisi gibi pek çok bileşene entegre edebilmesi beklenir (Shulman, 1986; Ball, Thames ve Phelps, 2008). Alan öğretim bilgisi açısından bakıldığında ise her iki öğretmenin de öğretimini gerçekleştirdikleri konulara ilişkin amacın farkında oldukları belirlenmiştir. Ancak mesleki deneyimi fazla olan öğretmenin hatalı uyguladığı derse giriş etkinliği, ders sırasında kimi yerlerde amaçtan sapmasına yol açmıştır. Diğer yandan öğrenci bilgisi bağlamında ise her iki öğretmen ele aldıkları konu ve kavramlara ilişkin öğrencilerin ön bilgileri ve kavram yanılgıları hakkında bilgi sahibidir. Öğrenci bilgisi öğretmenlerin alan öğretim bilgilerinin gelişimini etkilemesi açısından önemlidir. Nitekim Simon (2006)'a göre öğrenci bilgisi geliştikçe eş zamanlı olarak öğretmenin bilgisi de değişmekte, bu değişim öğretmenin öğrenmeyle, öğretimle ve öğrencilerin matematiksel düşünceleriyle ilgili öğrenmesini de etkilemektedir.

Ayrıca bir öğretmenin öğrenci bilgisi gelişiminde öğrencilerine sorduğu soruların niteliği oldukça önemlidir (Tanışlı, 2013). Bu açıdan değerlendirildiğinde her iki öğretmenin de öğrenci bilgisini sorgulamada genel olarak eksiklikleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin özellikle doğru yanıtlara odaklanmaları ve yanıtı aşikâr sorular sormaları, aynı zamanda mesleki deneyimi az olan öğretmenin öğrenci yanıtını beklemeden açıklama yapması, deneyimli öğretmenin de uyguladığı hatalı etkinliğe dayalı olarak kimi yerlerde hatalı soru sorması bu eksikliklerin göstergeleridir. Bu durum öğretmen adayları ve

öğretmenler üzerine yapılan bazı araştırma sonuçlarında da gözlenmektedir. Örneğin Yusof ve Zakaria (2010)'nın çalışmasında ortaöğretim matematik öğretmenlerinin öğretim süreçlerinde sordukları soruların yanıtlarına nasıl ulaştıklarını açıklamaları için öğrencilerine fırsat sunmadıklarını, Rowland (2008) ise çalışmasında öğretmen adaylarının öğrencilerinden biri yanlış yanıt verdiğinde bunun nedenini araştırmadıklarını belirtmiştir. Livy (2010) ise yaptığı araştırmada öğretmen adaylarının öğrencilerine tek kelimelik yanıtlar vermeyi gerektirecek sorular sormayı tercih ettiklerini ifade etmiştir. Diğer yandan mesleki deneyimi fazla olan öğretmenin öğrenci düşüncesini ortaya çıkarmaya yönelik soru sormada daha başarılı olduğu da gözlenmiştir. Jacobs, Lamb ve Philipp (2010)'in de ifade ettiği gibi öğrencilere soru sorma ve onlara yanıt verme becerisinin gelişimi zaman almaktadır. Dolayısıyla mesleki deneyimin bu noktada etkili olduğu sonucuna ulaşılabılır. Öte yandan mesleki deneyimi az olan öğretmenin özellikle soru sorma ve öğrenci düşüncesini ortaya çıkarmadaki eksikliği işlemler üzerine yoğunlaşmasına ve işlem odaklı bir öğretim gerçekleştirmesine de neden olmuştur. Örneğin, *“Birinciyi mi ikinciye böleceğiz? İkinciyi mi birinciye böleceğiz? Hangisini ters çeviriyorduk?”* şeklindeki soruları kesirlerle bölme işleminin anlamını ortaya koyacak bir sorgulamadan ziyade, işlemlerin yapısı üzerine yoğunlaştığının bir göstergesidir. Bu sonuç Kula (2014)'nın öğretmen adaylarının doğrudan işlemsel sonucu öğrenecek sorular sordukları, bazen kendi sordukları soruları kendilerinin yanıtladıkları, bazen de evet-hayır gibi kısa yanıt vermeyi gerektiren sorular sordukları sonucu ile paralellik göstermektedir. Öte yandan mesleki deneyimi fazla olan öğretmenin ise her ne kadar hatalı bir giriş etkinlik uygulamış olsa da genel olarak süreç odaklı bir öğretim gerçekleştirdiği görülmüştür.

Temel bilgi bağlamında her iki öğretmen genel olarak değerlendirildiğinde mesleki deneyimi fazla olan öğretmenin diğer öğretmene göre daha başarılı olduğu tespit edilmiştir. Ancak her iki öğretmenin de bu bilgi biriminde eksikliklerinin olduğu da dikkati çekmektedir. Alan ve alan öğretim bilgisine ilişkin teorik bilgiyi kapsayan temel bilgi birimi diğer üç bilgi

birimini doğrudan etkilemektedir (Rowland, Huckstep, & Thwaites, 2005; Rowland vd., 2009). Nitekim her iki öğretmenin bu bilgilerinin niteliği diğer bilgi birimlerine doğru orantılı olarak yansımıştır.

Öğretmenlerin bir dersi tasarlama ve uygulama süreçleri onların dönüşüm bilgilerini ortaya çıkaran temel faktörlerdir (Rowland, Huckstep, & Thwaites, 2005). Dönüşüm bilgisi bağlamında öğretmenlerin ders tasarlama ve uygulama süreçleri değerlendirildiğinde mesleki deneyimi fazla olan öğretmen alan bilgisine ve mesleki deneyimine güvenerek yazılı bir plana gereksinimi olmadığını düşünmüş ve dersini tasarlarken zihinde bir plan oluşturmuştur. Oysaki araştırmalar iyi planlanmış bir dersin zaman kaybını azalttığını (Clark ve Peterson, 1986; Driscoll ve Freiberg, 1996; Strinfield ve Teddlie, 1991; aktaran Johnson, 2000), öğrencilerin öğrendiklerini özümsemelerini ve daha iyi kavramalarını sağladığını (Driscoll ve Freiberg, 1996; Walberg, 1991, aktaran Johnson, 2000) göstermektedir. Arends (1988)'in de belirttiği gibi, ders planları iyi yönetilen ve daha disiplinli öğretim ortamlarını oluşturmaya önemli katkı sağlamaktadır. Aynı zamanda amaçlar ve sınıf kuralları daha iyi belirlendiğinden sınıf içi etkinliklerin öğrenmeye katkısı daha fazla olmaktadır. Bu durumun aksine deneyimli öğretmenin zihinde oluşturduğu plan ne yazık ki uygulama sürecinde bazı öğrencilerin kavramsal öğrenmelerini engellemiş ve yanlış algıya sahip olmalarına neden olmuştur. Bu durumun yaşanmasında öğretmenin plan dâhilinde zihinde geliştirdiği giriş etkinliğinin ve bu etkinliğin hatalı uygulanmasının katkısı büyüktür. Zahorik (1970, aktaran Arends, 1988)'in de ifade ettiği gibi, bir dersin etkili olabilmesi için mutlaka amaçların ve sınıf içi etkinliklerin belirlenmesi gerekmektedir. Aksi takdirde planlanmamış bir ders verimsiz öğrenmeyle sonuçlanabilir. Nitekim öğretmenin iyi yapılandırmadığı giriş etkinliği öğrencilerin bazı kavramları etkili öğrenmelerini engellemiş, kalıcılığını da riske atmıştır. Bu sonuç Konyalıoğlu, Konyalıoğlu ve Işık (2002)'in yaptığı deneysel çalışmada plan kullanılarak ders

işlenen grubun öğrenme başarısının, plan kullanılmayarak ders işlenen grubun öğrenme başarısından istatistiksel olarak daha yüksek olduğu sonucu ile desteklenmektedir.

Mesleki deneyimi az olan öğretmen ise yazılı bir plan kullanmış, ancak planı internet aracılığıyla ulaşılabilen hazır kaynaklardan elde etmiştir. Bir öğretmenin öğretimlerini farklı öğrencilere, durumlara, içeriklere ve amaçlara göre uyarlayabilmesi (Clark ve Peterson, 1986), nitelikli bir öğretimin gerçekleştirilmesinde önemlidir. Ders planları bu bağlamda öğretim programlarında ve ders kitaplarında verilenler ile sınıf içi pek çok değişken arasında bağlantı kurmayı sağlayan bir araçtır (Li, Chen, & Kulm, 2009). Dolayısıyla mesleki deneyimi az olan öğretmenin hazır plan kullanması bu ilişkilendirmeyi ortadan kaldırmakta ve sınıf içi uygulamaların sağlam temeller üzerine oturmasını engellemektedir. Nitekim öğretmenin hazır plan kullanması, konuya uygun örnek seçimini ve örneklerin sıralamasını da etkilemiştir. Benzer durum mesleki deneyimi fazla olan öğretmende de zihinde plan oluşturma sonucu uygun olmayan örneklerin seçimine yol açmıştır. Bu sonuç Yusof ve Zakaria (2010) tarafından yürütülen çalışmadaki ortaöğretim matematik öğretmenlerinin yoğun ve tekrarlayan örnek seçiminde buldukları ve bu örnekleri ders kitaplarından ya da sınav sorularından aldıkları şeklindeki sonuç ile benzerlik taşımaktadır.

Her iki öğretmen dönüşüm bilgileri bağlamında genel olarak değerlendirildiğinde ise zihninde plan oluşturarak ya da hazır bir plan kullanarak derslerini tasarlama açısından iki öğretmenin de sınıfta kaldığı söylenebilir. Birinin mesleki deneyimine güvenerek plansız hareket etmesi, diğerinin de mesleki açıdan deneyimsiz olması bu durumun yaşanmasına neden olmuştur.

İlişki kurma bilgisi bir bakıma öğretmenlerin ders tasarımlarını öğretim sürecine entegre edebilme becerilerini göstermektedir. Bir öğretmenin matematiksel kavramları öğretirken, öğrencilerine kavramlar arası ilişkileri kurabileceği öğretim etkinlikleri sağlayabilmesi için bu kavramların matematikteki yerini ve diğer kavramlarla ilişkisini iyi

bilmesi gereklidir (Toluk, 2002). Bu açıdan bakıldığında mesleki deneyimi fazla olan öğretmenin kavramlar arası ilişki kurma ve karmaşık yapıları öngörme konusunda genel olarak yeterli bilgi düzeyine sahip olduğu görülmüştür. Ancak öğretmenin giriş etkinliği kapsamında kavramsal açıdan uygun olmayan benzetimler yaparak başta da ifade edildiği gibi öğrencilerin yanlış algıya sahip olmalarına yol açması ve bazı kavramların öğrenilmesini engellemesi de düşündürücüdür. Bu durum öğretmenin hem konuya ilişkin temel bilgisindeki eksiklik hem de ders tasarımını zihninde oluşturması ve iyi yapılandıramaması ile açıklanabilir. Nitekim bu durum öğretmenin kazanımları sıralaması ile temsil kullanımı ve temsiller arası geçiş yapmasını da olumsuz etkilemiştir. Diğer yandan mesleki deneyimi az olan öğretmen ise ilişki kurma bilgisi açısından diğer öğretmene göre zayıf kalmıştır. Özellikle kesirlerle bölme işlemi konusunu ele aldığı dersinde kavramlar arası ilişki kurmadan kaçınması ve öğretimini işlem odaklı yürütmesi bu bilgi düzeyindeki zayıflığının göstergesidir. Oysaki birçok konuda olduğu gibi, hesaplama ve kurala yönelik öğretimler öğrencilerin kesirleri öğrenmesini zorlaştırmaktadır (Lamon, 1999; Empson, 2001; Mack, 2001). Yapılan araştırmalarda pek çok öğretmenin ve öğretmen adayının genel olarak öğretim sürecinde ya da öğretimsel açıklamalarında işlemsel düzeyde olduğunu da göstermektedir (örn., Toluk Uçar, 2011; Kula, 2014). Benzer şekilde Arslan Kılcan (2006) tarafından kesir kavramıyla ilgili gerçekleştirilen araştırmada da dört öğretmenden üç tanesinin işlemsel bilgiye, bir tanesinin ise kavramsal bilgiye odaklı öğrenme ortamları sunarak derslerini yürütmeleri çalışma sonucu ile paralellik göstermektedir. Kesir kavramı ve kesirlerle işlemler konusunun öğretiminde özellikle çoklu temsil kullanımı ve temsiller arası geçiş yapabilme becerisi kavramların anlamlandırılmasında bir gerekliliktir. Aynı zamanda bir öğretmenin temsilleri uygun bir şekilde kullanma becerisi alan öğretim bilgisinin en önemli öğesidir (Turner, 2008). Buna karşın mesleki deneyimi az olan öğretmenin bu açıdan eksikliği olduğu gözlenmiştir. Nitekim kesirlerle bölme işlemine ilişkin kullandığı alan modeli ile problem

bağlamını ilişkilendirememesi öğretmeni doğrudan kesirlerle bölme işleminin kuralını vermeye yöneltmiştir. Her iki öğretmende de görülen temsiller arası geçiş yapma becerisinin yetersizliği yapılan bazı çalışmalarda da gözlenmektedir (Eroğlu ve Tanışlı, 2015; Eroğlu, 2016). Öte yandan mesleki deneyimi az olan öğretmenin işlem odaklı öğretime yönelmesi konunun ve örneklerin uygun bir sırada verilmesini de önemsiz hale getirmiştir.

İlişki kurma bilgisi açısından her iki öğretmen genel olarak değerlendirildiğinde mesleki deneyimi fazla olan öğretmenin her ne kadar eksiklikleri olsa da diğer öğretmene göre daha başarılı olduğu gözlenmiştir. Mesleki deneyimi az olan öğretmenin ilişki kurma bilgi düzeyinin yetersizliğinin nedeni ise öğretmenin kendi belirlediği öğrenme hedeflerine, öğrencilerin kavram yanılgılarına, ön bilgilerine ve konuya ilişkin öğrenmenin nasıl ilerlediğine ilişkin öngörüsüne dayalı bir plan oluşturması gerekirken hazır bir ders planı kullanması ile açıklanabilir.

Beklenmeyen olaylar bilgisi ders sırasında öğrencilerin beklenmedik düşüncelerine yanıt verme, fırsatları kullanma ya da gerektiğinde ders planından sapma gibi genelde öğretmenlerin güçlük çektiği durumları içermesi açısından DBM'nin önemli bileşenlerinden biridir. Bu bilgi bağlamında her iki öğretmen de genel olarak değerlendirildiğinde mesleki deneyimi fazla olan öğretmenin diğer öğretmene göre daha başarılı olduğu gözlenmiştir. Öğretmenlerin öğrencilerin beklenmedik düşüncelerine net açıklamalar yapması ve öğrencileri ikna edebilmesi, güçlük çektikleri noktaların ya da kavram yanılgılarının üstesinden gelebilmelerini sağlama (Wood, 1988) ve öğrenci gereksinimlerini belirleyerek öğretimi bu doğrultuda şekillendirme açısından önemlidir (Wicks & Janes, 2006). Diğer yandan mesleki deneyimi az olan öğretmen beklenmedik öğrenci düşüncelerine yanıt verme konusunda zayıf kalmıştır. Bu durumda mesleki deneyimi az olan öğretmen pek çok çalışmada da gözlendiği gibi öğrencileri yanıtız bırakmış ya da net bir açıklama yapamamıştır. Mhlolo ve Schäfer (2012), öğrencilerin beklenmeyen bir yorumda

bulduklarında genellikle öğretmenlerin bu yanıtlar ile ilgilenmek yerine, kendi düşünceleri ile tutarlı olan yanıtı aradıklarını belirtmişlerdir. Benzer şekilde Rowland ve Zazkis (2013) de öğretmenlerin konuyu dağıtmamak için öğrenci düşüncelerini göz ardı etmeyi tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Eroğlu (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da öğretmenlerin beklemeyen öğrenci düşüncelerini göz ardı ettikleri ya da karmaşık ve anlaşılması zor olan öğrenci düşüncelerini gözden düşürme yolunu tercih ettikleri görülmüştür. Öte yandan mesleki deneyimi az olan öğretmen öğrenciyi ikna edememe ya da sorduğu soruya ilişkin fazla ipucu verme gibi davranışlar da sergilemiştir. Benzer şekilde Santagata (2005) da öğretmenlerin öğrencilerin sonuca ulaşmalarına yardımcı olmak amacıyla ipucu verdiklerini, Kaldrimidou, Sakonidis ve Tzekaki (2003) ise öğrencilerin bir problemle baş etmede sıkıntı yaşadıklarında, öğretmenleri tarafından ipuçları verilerek desteklendiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenin bu konudaki zayıflığı mesleki deneyiminin az olması ve alan bilgisindeki eksikliği ile açıklanabilir. Nitekim Brown ve Wragg (1993) öğrencilerin düşüncelerine yanıt vermenin bir dersin temel taşı olduğunu ve deneyimsiz öğretmenler için üstesinden gelmenin zor olduğunu ortaya koymuşlardır (Rowland, 2013). Öte yandan Goulding, Rowland ve Barber (2002) ise öğretmenlerin sahip oldukları zayıf alan bilgilerinin öğrencilerin sınıf içinde sordukları beklenmedik sorulara yanıt vermekte zorlanmalarına neden olduğunu ifade etmiştir.

Bir dersin işlenişi sırasında gerekli olduğu durumlarda ders planından sapabilme beklenmeyen olaylar bilgisinin önemli göstergelerinden biridir. Bu konuda Schoenfeld (2006) de öğretmenlerin gerektiğinde belirlenen plandan ayrılarak dersin amaçları doğrultusunda derslerini yeniden düzenlemeleri gerektiğine vurgu yapmaktadır. Bu açıdan değerlendirildiğinde mesleki deneyimi fazla olan öğretmen ders işlenişi sırasında bu davranışı sergilemiş, buna karşın mesleki deneyimi az olan öğretmen ise ders planına sıkı sıkıya bağlı kalmıştır. Bu durum dikkati mesleki deneyime çekmektedir. Nitekim Peterson, Marx ve Clark

(1978) çalışmalarında deneyimli öğretmenlerin planlarında ders sırasında karşılaşılabilecekleri sorunları göz önünde bulundurduklarını ve mesleğe yeni başlayan öğretmenlerle karşılaştırıldığında, etkinliklerle ilgili kurallar ve öğrencilere verilecek geri bildirim üzerinde daha çok yoğunlaştıklarını rapor etmişlerdir. Öte yandan Eroğlu (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da mesleki deneyimleri az olan iki öğretmenin ders planına bağlı kalmaları ve kendi zihinlerinde var olan öğretim sırasını takip etmeleri bu sonucu desteklemektedir. Dolayısıyla araştırma bulguları doğrultusunda öğretmenlerin mesleklerinde deneyim kazandıkça derslerini yönlendirmede daha başarılı oldukları, özerklik ve gerektiğinde plandan sapabilme yetisi kazandıkları sonucu çıkarılmıştır.

Sonuç olarak DBM'nin dört bileşeni bağlamında her iki öğretmen derslerini tasarımları ve bu tasarımlarını öğretimlerine entegre edebilme süreçleri açısından genel olarak değerlendirildiğinde, çalışmada öncelikle öne çıkan kavram “mesleki deneyim” olmuş, sonuçlar “ders planı” hazırlamanın ne kadar önemli olduğunu ortaya koymuştur.

Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda öğretmenlerin yönetmelik kararı gereğince hazırlaması gereken günlük ders planlarını gereksiz gördükleri, dolayısıyla hazırlamadıkları ve hazır planları kullandıkları görülmüştür. Öğretmenlerin hazır plan kullanmalarının önüne geçmek ve iş yükünü azaltmak için bu günlük planlar haftalık ya da bir konuya dair ders planlarıyla değiştirilebilir. Ayrıca öğretmenlerin sadece yönetmelik gereği ders planı hazırlamalarını engellemek, iyi hazırlanmış planları derslerinde kullanmanın dersin kalitesini artıracaklarını ve zaman yönetimini olumlu yönde etkileyeceğini fark ettirmek için çeşitli çalışmalar düzenlenmelidir. Bu çalışmalardan biri öğretim elemanları tarafından

desteklenen etkili ders planlarının hazırlandığı ve sınıf içinde uygulanarak etkililiğinin test edildiği bir çalışma olabilir.

Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında hem yeni mezun hem de deneyimli öğretmenin alan bilgisi ve alan öğretim bilgisinde eksiklik olduğu görülmektedir. İlköğretim matematik öğretmenlerinin temel kavramsal bilgilerindeki bu eksiklik öğretmen ataması için Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından yapılan Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) Alan Sınavı (ÖABT) ortalamasında da görülmektedir. Dolayısıyla bu durum yeni mezun öğretmenlerin alan ve alan öğretim bilgilerindeki eksikliğe karşın KPSS sınavından aldıkları toplam puan göz önüne alınarak göreve başladıkları şeklinde yorumlanabilir. Bu doğrultuda öğretmen atamaları yapılırken bu ortalamaların dikkate alınması ve baraj bir puanın belirlenmesi söz konusu olabilir. Ayrıca meslekte olan öğretmenler için de alan ve alan öğretim bilgilerinin belli aralıklarla ölçülebileceği ve eksik olan öğretmenlerin belirlenerek hizmet içi eğitime tabi tutulacakları bir sistem geliştirilebilir.

Ayrıca araştırmada öğretmenlerin; öğrencilerini matematiksel sorgulamaya teşvik edici öğrenme olanakları ve etkinlikleri hazırlamada, öğrencilerini sorgulayarak ne bildiklerini ve neye gereksinimi olduklarını anlamada, onları daha kaliteli öğrenmeye teşvik etmede zayıf kaldıkları görülmüştür. Ayrıca öğretimleri sırasında gelişen beklenmeyen durumlara müdahale etmede de eksiklikleri olduğu belirlenmiştir. Bu eksikliklerin giderilebilmesi ve öğretmenlerin öğrencilerine daha iyi öğrenme ortamları hazırlayabilmeleri için öğretmenlerin fark etme (noticing) becerileri geliştirilebilir. Bunun için öğretmenlerin kendi öğretim videolarını alan uzmanları ile izleyerek eksik oldukları noktaları fark etmelerini sağlayacak, öğrencilerini daha iyi sorgulayabilmek ve düşüncelerini ortaya çıkarabilmek için neler yapmaları gerektiğini tartışabilecekleri etkinlikler düzenlenebilir. Ayrıca bu beceriler alan uzmanları tarafından gerçekleştirilecek klinik görüşmeler yoluyla da geliştirilebilir.

Kaynakça

- Altun, M. (2016). *Matematik öğretimi*. Erkan Matbaacılık, Bursa.
- Arends, I. R. (1988). *Learning to teach*. New York: Random House.
- Arslan, Z. (2016). *Eğitim Bilişim Ağı'ndaki matematik dersi içeriğine ilişkin öğretmen görüşleri: Trabzon ili örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Arslan-Kılcan, S. (2006). *İlköğretim matematik öğretmenlerinin kesirlerle bölmeye ilişkin kavramsal bilgi düzeyleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Bailey, D. H., Hoard, M. K., Nugent, L., & Geary, D. C. (2012). Competence with fractions predicts gains in mathematics achievement. *Journal of Experimental Child Psychology, 113*(3), 447-455.
- Ball, D. L., Thames, M.H., & Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching: What makes it special?. *Journal of Teacher Education, 59*(5), 389-407.
- Baxter, J. A., & Lederman, N. G. (1999). Assessment and measurement of pedagogical content knowledge. In *Examining Pedagogical Content Knowledge* (pp. 147-161). Springer, Dordrecht.
- Boerger, M. V. (2005). *Differentiated instruction in the middle school math classroom: A case study*. (Unpublished Mater Thesis). Pacific Lutheran University, Washington.
- Borko, H., & Niles, J. (1982). Factors contributing to teachers' judgments about students and decisions about grouping students for reading instruction. *Journal of Reading Behavior, 14*(2), 127-140.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77-101.

- Brown, D. S. (1988). Twelve middle-school teachers' planning. *The Elementary School Journal*, 89(1), 69-87.
- Bukova Güzel, E. & Kula Ünver, S. (2016). Matematik öğretimi için dörtlü bilgi modeli. E. Bingölbali, S. Arslan & İ. Ö. Zembat (Ed.), *Matematik eğitiminde teoriler içinde* (ss. 721-745). Ankara: Pegem.
- Clark, C. M., & Elmore, J. L. (1981). Transforming curriculum in mathematics, science, and writing: A case study of teacher yearly planning (Research Series No. 99). East Lansing: Michigan State University Institute for Research on Teaching.
- Clark, C. M., & Peterson, P. (1986). Teachers' thought processes. *Handbook of Research on Teaching*, 255-296.
- Darling-Hammond, L., Wise, A. E., & Klein, S. P. (1995). *A license to teach: Building a profession for 21st-century schools*. Westview Pr.
- Didiş Kabar, M. G., & Amaç, R. (2018). Ortaokul matematik öğretmen adaylarının öğrenci bilgisinin ve öğretim stratejileri bilgisinin incelenmesi: Cebir örneği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 157-185.
- Driscoll, A., & Freiberg, J. H. (1996). *Universal teaching strategies*. London: Allyn & Bacon.
- Empson, S. B. (2001) Equal sharing and the roots of fraction equivalence. *Teaching Children Mathematics*, 7(7), 421-425.
- Eroğlu, D. (2016). *Ortaokul matematik öğretmenlerinin tahmini öğrenme yollarına dayalı öğretimlerdeki pedagojik yollarının desteklenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Eroğlu, D., & Tanışlı, D. (2015). Ortaokul matematik öğretmenlerinin temsil kullanımına ilişkin öğrenci ve öğretim stratejileri bilgileri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 9(1).

- Goulding, M., Rowland, T., & Barber, P. (2002). Does it matter? Primary teacher trainees' subject knowledge in mathematics. *British Educational Research Journal*, 28(5), 689-704.
- Hacıömeroğlu, G. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim için matematiksel bilgisi: öğrencilerin toplama ve çıkarma işlemlerine ilişkin çözümlerinin analizi. *Eğitim ve Bilim*, 38(168), 332-346.
- Hattie, J. A. (2009). *Visible learning: A synthesis of 800+ meta-analyses on achievement*. Abingdon: Routledge.
- Huckstep, P., Rowland, T., & Thwaites, A. (2006). The knowledge quartet: considering Chloe. In *Proceedings of the Fourth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education* (pp. 1568-1578).
- Işıksal, M., & Aşkar, P. (2003). İlköğretim öğrencileri için matematik ve bilgisayar öz-yeterlik algısı ölçekleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(25).
- Jacobs, V. R., Lamb, L. L., & Philipp, R. A. (2010). Professional noticing of children's mathematical thinking. *Journal for Research in Mathematics Education*, 169-202.
- Johnson, A. P. (2000). It's time for Madeline Hunter to go: A new look at lesson plan design. *Action in Teacher Education*, 22(1), 72-78.
- Kaldrimidou, M., Sakonidis, H., & Tzekaki, M. (2003). Teachers' interventions in students' mathematical work: A classification. *Proc. of the 3 rd Eur. Research in Mathematics Education*.
- Konyalıoğlu, A.C., Konyalıoğlu, S., & Işık, A. (2002). Matematik derslerinde planlı eğitim üzerine. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 10(2), 351-358.
- Kula, S. (2011). *Matematik öğretmen adaylarının dörtlü bilgi modeli ile alan ve alan öğretimi bilgilerinin incelenmesi: Limit örneği* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

- Kula, S. (2014). *Matematik öğretmeni adaylarının öğretimlerinde karşılaştıkları beklenmeyen olaylara yönelik yaklaşımlarının dörtlü bilgi modeli çerçevesinde kavramsallaştırılması* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Kula, S., & Güzel, E. B. (2014). Matematik ve matematik öğretimi bilgisi ışığında dörtlü bilgi modelindeki beklenmeyen olaylar bilgisi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 5(1), 89-107.
- Lamon, S. J. (1999). *Teaching fractions and ratios for understanding*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Li, Y., Chen, X., & Kulm, G. (2009). Mathematics teachers' practices and thinking in lesson plan development: a case of teaching fraction division. *ZDM*, 41(6), 717-731.
- Liamputtong, P. (2009). *Qualitative research methods (3rd edition)*. Melbourne: Oxford University Press.
- Livy, S. (2010). A 'knowledge quartet' used to identify a second-year pre-service teachers' primary mathematical content knowledge. In *Shaping the future of mathematics education. Proceedings of the 33rd Annual Conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia* (pp. 344-359).
- Mack, N. K. (2001). Building on informal knowledge through instruction in a complex domain: Partitioning, units, and understanding multiplication of fractions. *Journal for Research in Mathematics Education*, 32(3), 267-295.
- McCutcheon, G. (1980). How do elementary school teachers plan? The nature of planning and influences on it. *The Elementary School Journal*, 81(1), 4-23.
- MEB (2003). *Millî eğitim bakanlığı eğitim ve öğretim çalışmalarının plânlı yürütülmesine ilişkin yönerge*. Milli Eğitim Bakanlığı. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/2551_0.html

- Mhlolo, M. K., & Schafer, M. (2012). Towards empowering learners in a democratic mathematics classroom: To what extent are teachers' listening orientations conducive to and respectful of learners' thinking?. *Pythagoras*, 33(2), 1-9.
- Oğuzkan, F. (1989). *Orta dereceli okullarda öğretim (Amaç, ilke, yöntem ve teknikler)*. Ankara: Emel Matbaacılık.
- Peterson, P. L., Marx, R. W., & Clark, C. M. (1978). Teacher planning, teacher behavior, and student achievement. *American Educational Research Journal*, 15(3), 417-432.
- Petrou, M. (2009). Adapting the knowledge quartet in the Cypriot mathematics classroom. In *Proceedings of the 6th Congress of the European Society for Research in Mathematics Education* (pp. 2020-2029).
- Reinmann, G. (2011). Förderung von Lehrkompetenz in der wissenschaftlichen Weiterbildung: Ausgangslage, Anforderungen und erste Ideen. *Weil, M. et al.(Hg.): Aktionsfelder der Hochschuldidaktik. Von der Weiterbildung zum Diskurs. Münster*, 129-150.
- Rowland, T. (2005). The Knowledge Quartet: A tool for developing mathematics teaching. In *Conference of Finnish Mathematics and Science Education Research Association* (p. 11).
- Rowland, T. (2008). The purpose, design and use of examples in the teaching of elementary mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 69(2), 149-163.
- Rowland, T. (2010). Knowledge for teaching: contrasting elementary and secondary mathematics. In V. Durand-Guerrier, S. Soury-Lavergne and F. Arzarello (Eds.) *Proceedings of the Sixth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education* (pp. 1841-1850).
- Rowland, T. (2013). The Knowledge Quartet: the genesis and application of a framework for analysing mathematics teaching and deepening teachers' mathematics knowledge. *Sisyphus-Journal of Education*, 1(3), 15-43.

- Rowland, T., & Turner, F. (2007). Developing and using the ‘Knowledge Quartet’: A framework for the observation of mathematics teaching. *The Mathematics Educator*, 10(1), 107-124.
- Rowland, T., & Zazkis, R. (2013). Contingency in the mathematics classroom: Opportunities taken and opportunities missed. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 13(2), 137-153.
- Rowland, T., Huckstep, P., & Thwaites, A. (2004). Reflecting on prospective elementary teachers' mathematics content knowledge: The case of Laura. *International Group for the Psychology of Mathematics Education*.
- Rowland, T., Huckstep, P., & Thwaites, A. (2005). Elementary teachers' mathematics subject knowledge: The knowledge quartet and the case of Naomi. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 8(3), 255-281.
- Rowland, T., Thwaites, A., & Huckstep, P. (2003). Elementary teachers' Mathematics content knowledge and choice of examples. In *Conference of the European Society for Research in Mathematics Education—CERME, 3th*.
- Rowland, T., Turner, F., Thwaites, A., & Huckstep, P. (2009). *Developing primary mathematics teaching: Reflecting on practice with the Knowledge Quartet*. London: Sage.
- Santagata, R. (2005). Practices and beliefs in mistake-handling activities: a video study of Italian and US mathematics lessons. *Teaching and Teacher Education*, 21, 491–508.
- Schoenfeld, A. H. (2006). Problem solving from cradle to grave. In *Annales de Didactique et de Sciences Cognitives* (Vol. 11, pp. 41-73).
- Seamon, M. P. (1999). Connecting learning & technology for effective lesson plan design. *Paper presented at the 54th Association for Supervision and Curriculum Development Conference, San Francisco, March*.

- Shulman, L.S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15, 4-14.
- Simon, M. A. (2006). Key developmental understandings in mathematics: A direction for investigating and establishing learning goals. *Mathematical Thinking and Learning*, 8(4), 359-371.
- Şimşek, H., & Yıldırım, A. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Tanışlı, D. (2013). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının pedagojik alan bilgisi bağlamında sorgulama becerileri ve öğrenci bilgileri. *Eğitim ve Bilim*, 38(169).
- Thwaites, A., Huckstep, P., & Rowland, T. (2005). The knowledge quartet: Sonia's reflections. In *Proceedings of the Sixth British Congress of Mathematics Education* (pp. 168-175).
- Toluk Uçar, Z. (2011). Öğretmen adaylarının pedagojik içerik bilgisi: öğretimsel açıklamalar. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(2).
- Toluk, Z. (2002). İlkokul öğrencilerinin bölme işlemi ve rasyonel sayıları ilişkilendirme süreçleri. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 19(2), 81-101.
- Torbeyns, J., Schneider, M., Xin, Z., & Siegler, R. S. (2015). Bridging the gap: Fraction understanding is central to mathematics achievement in students from three different continents. *Learning and Instruction*, 37, 5-13.
- Turner, F. (2005). "I wouldn't do it that way": Trainee teachers' reaction to observations of their own teaching. *Proceedings of the British Society for Research into Learning Mathematics*. 25 (3), 87-93.
- Turner, F. (2007). Development in the mathematics teaching of beginning elementary school teachers: An approach based on focused reflections. *14th and 15th September, 2007 St. Patrick's College, Dublin*, 384.

- Turner, F. (2008). Beginning elementary teachers' use of representations in mathematics teaching. *Research in Mathematics Education*, 10(2), 209-210.
- Turner, F. (2009). Developing the ability to respond to the unexpected. *Proceedings of the British Society for Research into Learning Mathematics*, 29(1), 91-96.
- Ünver, S. K., & Bukova-Güzel, E. (2016). Conceptualizing pre-service mathematics teachers' responding to students' ideas while teaching limit concept. *European Journal of Education Studies*.
- Wicks, R., & Janes, R. (2006). Uncovering children's thinking about patterns: teacher-researchers improving classroom practices. In S. Z. Smith, D. S. Mewborn, & M. E. Smith (Eds.), *Teachers engaged in research: inquiry into mathematics classrooms, grades pre-k-2* (pp. 211–236). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Winsor, M. S. (2003). *Preservice teachers' knowledge of functions and its effect on lesson planning at the secondary level* (Unpublished Doctorial Dissertation) The University of Iowa.
- Wood (1988). *How children think and learn*. Oxford: Blackwell.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research*. USA: Sage Publications.
- Yusof, Y. M., & Zakaria, E. (2010). Investigating secondary mathematics teachers' pedagogical content knowledge: A case study. *Journal of Education and Sociology*, 1(1), 32-39.
- Zembat, İ. Ö. (2016). Matematik öğretim döngüsü ve “tahmini öğrenme yol haritaları”. E. Bingölbalı, S. Arslan & İ. Ö. Zembat (Ed.), *Matematik eğitiminde teoriler içinde* (ss. 509-518). Ankara: Pegem.

Extended Abstract

Given the complexity and uncertainty of the teaching process, teachers should be able to adjust teaching to different learners, situations, contents and objectives. At the same time, it is also important that teachers can utilize the contingency and opportunities that may arise during the lesson and clarify the problems. There are many teaching tools that help teachers to predict these situations within a process and to integrate pedagogical content knowledge into this process. One of the most important of these tools is the lesson plans teachers often use in teaching.

One of the qualifications of the lesson plan that guide the teaching process is the flexibility to make changes in subject, duration and practice when necessary. Individual differences and different learning environments, information about students, various constraints on teaching require teachers to prepare specific plans. For this reason, teachers need to prepare original plans and integrate these plans into their teaching to improve the quality of the lessons. As a result of this requirement, how teachers use the pre-prepared lesson plans or not to prepare a plan affects the teaching process is also an important problem.

In this respect, two different situations have been identified that directly affect the teaching process of teachers within the scope of the research. One of these is the path teachers follow when preparing their lesson plans and the other is the ability to integrate the teachers' content knowledge and content knowledge for teaching into the process of preparing and implementing the lesson plans. Therefore, this research aimed to examine how middle school mathematics teachers with different professional experience integrate lesson design into their teaching in the context of DBM.

In the study, the holistic single case study design has been used as one of the qualitative research methods. In this context, the lesson design is defined as the unit of analysis and the teachers are defined as the case of the research. While the participants have been determined, "criterion sampling" a purposive sampling method, has been adopted in the research and professional experience has been determined as the basic criteria. According to this criteria, the participants of the research are two middle school mathematics teachers working in the schools affiliated to the Turkish Ministry of Education. Multiple data collection methods have been used to gather data, including interviewing, observation and document analysis. Thematic analysis has been used in the analysis and interpretation of the data obtained during the research. In this context, the themes used in the analysis of the data obtained from interviews with teachers, lesson observations and lesson plan of the İnci teacher; based on the

units and codes of the DBM, some codes that reveal on the process but are not included in the model have also been determined by including them in these themes.

As a result of the analysis of the data, it has been determined that both teachers is not have sufficient content knowledge about the subject and that the experienced teacher is more successful in the content knowledge for teaching, especially in the questioning. It has been determined that the experienced teacher can making connection between concepts better during the lesson and the other teacher performs the operation-oriented teaching. In addition, when compared with the less experienced teacher, it has been seen that the experienced teacher considered the contingency that he might encounter during lesson in his lesson plans and revised these plans when necessary. As a result, when the two teachers in the context of the four components of the DBM were assessed in terms of their lesson designs and the process of integrating these designs into their teaching, the concept that came to the forefront in the research is "professional experience" and the results revealed how important it is to prepare a "lesson plan".

Sanatsal Bir Etkinlik Olarak Fotoğraf Yarışmasının Kültürel Değerlerin Paylaşımına Yansıması: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Öğrencilerinin Görüşleri

Halit Turgay ÜNALAN¹

Geliş Tarihi: 31.05.2018

Kabul Tarihi: 24.07.2018

Araştırma Makalesi

Öz

Uzaktan eğitim ile sanat, bilişim teknolojilerini ve tasarım disiplinlerini etkin olarak kullanmaktadır. Bu iki disiplinin ilişkilendirilmesi ile hedef kitlesi geniş ve yaygın etkisi olan projeler üretilebilecek bu da uzaktan eğitime ve sanat alanına yeni boyutlar getirecektir. Açık ve Uzaktan Eğitim ve Güzel Sanatlar eğitimi gibi evrensel boyutta etkileşim ve iletişimini sağlayan iki disiplinin kesişim noktası olarak bu çalışmanın bu tür bir araştırmaya duyulan gereksinimi gidereceği düşünülmektedir. Araştırmanın amacı; bu proje ile gerçekleştirilen sanatsal etkinlikler ile Anadolu Üniversitesi'ne ilişkin öğrencilerin görüşlerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda bilimsel veriler araştırmanın amaçlarını doğrudan destekleyecek şekilde hem Anadolu Üniversitesi'ne ilişkin hem de sanatsal ve kültürel etkinliklere yönelik öğrenci görüşleri alınarak toplanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak açık uçlu anket ve yarışma sonunda başarı ödülü alan ve eserleri sergilenmeye değer bulunan 3 öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. Anket verileri betimsel analiz yoluyla çözümlenmiş, görüşme verileri destek veri olarak kullanılmıştır. Araştırmaya katılan uzaktan eğitim öğrencilerinin tamamı açık ve uzaktan eğitimin sanatsal etkinliklerle ilişkilendirilmesini çok yararlı bulduklarını belirterek olumlu görüş bildirmişlerdir. Bu bağlamda bulgulara dayalı olarak; Açıköğretim sistemi ile öğrenim gören öğrencilere yönelik öğrencilerin aktif katılımını gerektiren sanatsal ve kültürel etkinliklerin artırılması önerilebilir.

Anahtar kelimeler: Uzaktan eğitim, sanat eğitimi, çevrimiçi ortamın kullanılabilirliği, kültürel değerler

¹ Anadolu Üniversitesi, e-mail: htunalan@anadolu.edu.tr

**The Reflect of Photo Competition as an Artistic Event on the Sharing of
Cultural Values: Anadolu University Open Education Faculty Students '
Opinions**

Submitted by 31.05.2018

Accepted by 24.07.2018

Research Paper

Abstract

Interact with the universal dimension of fine arts as providing open and distance education and communication as the intersection of two disciplines was expected to resolve the need for such a study. First stage of the project includes three parts such as planning and editing of the research, process and data collection, analysis of the data and reporting. The aim of the study is to determine the opinions of the students regarding Anadolu University and the art and cultural activities organized within the scope of the study. The study was conducted with Anadolu University Open Education Faculty students who live in Turkish Republic of Northern Cyprus, Bulgaria, Kosovo, Macedonia, Azerbaijan, Albania, Bosnia and Herzegovina and Cologne. The data for the open-ended questionnaire were collected through. Semi-structured interview was conducted to collect qualitative data. The interview data was used as support data. In the analysis of the data, a descriptive analysis technique was used. Researcher was discuss about questions with participants.

Keywords: Distance education, art education, usability of online media, cultural values

Giriş

Bilişim teknolojilerindeki gelişmeler günümüz dünyasını her anlamda küçültürken her şeyi ulaşılabilir hale getirmiştir. Dünyamız bu gelişmeler doğrultusunda küreselleşme kuşağına girmiştir. Yurt dışına açılım süreci olarak da tanımlanabilecek küreselleşme kuşağında ülkelerin yurtdışındaki bağlantıları büyük önem taşımaktadır. Ülkemizin tarihi ve kültürel özellikleri dikkate alındığında Avrupa, Balkanlar ve Orta Asya Türk Cumhuriyetlerinin önemli bir insan kaynakları gücüne sahip olduğu görülmektedir. Ancak bu potansiyel gücün hareketlendirilerek kinetik enerjiye çevrilmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda bu bölgelerde ortak tarih ve kültür bilinci ile ortak değerlere sahip olarak yetiştirilen öğrencilerin, gençlerin birbirleri ile tanışıp, kaynaşabilecekleri ortak paylaşım alanlarının oluşturulması gerekmektedir. Bunun için de günümüzde bu ortak paylaşım alanlarının oluşturulabilmesi için topluluklar arasında sosyal ve kültürel alanlarda güçlü uluslararası ilişkilere gereksinim vardır. Özellikle ortak değerlere bağlı olarak kurulan bu uluslararası ilişkiler daha güçlü ve uzun ömürlü olmaktadır.

Gençlerin sosyal, kültürel, kişisel ve eğitsel anlamda gelişimlerini sağlayabilmek adına erişimi kolay, anlaşılabilen, teknolojiye dayalı bilgi kanallarının oluşturulması gerekmektedir. Bilişim teknolojilerindeki gelişmelere paralel olarak, eğitim alanında yeni yöntem ve yaklaşımlar geliştirilmektedir. Özellikle fen bilimleri, yabancı dil, coğrafya, matematik gibi derslere yönelik geliştirilen web tabanlı uygulamalar hızla artmakta ve çeşitlenmektedir. Sanat eğitimi doğası gereği çoğunlukla görsel materyallerin kullanıldığı dersler içermektedir. Bu bağlamda bu derslere yönelik hazırlanacak web tabanlı, çevrimiçi, tablet, akıllı telefon, bilgisayar destekli öğretim teknolojileri ile tasarlanan etkinlikler, sanat eğitimi amaçlarına ulaşmada önemli katkılar sağlayabilir. Buffington (2008) web 2.0 teknolojilerinin birçok farklı olanak sağlayarak eğitim uygulamalarını değiştirme potansiyeline sahip olduğunu belirtmiştir. Sanat eğitimi alanında öğrenciler ve öğretmenler web 2.0 teknolojilerini sanat

yapmak ve öğrencilerin konuları daha kolay öğrenmeleri için kullanabileceklerini ifade etmiştir. Web 2.0 ile oluşturulan web sayfalarının özellikle sanat dersleri için uygun olduğuna dikkat çekmiştir. Buffington (2008) flickr, bloklar, podcast'ler ve wiki'lerin kullanım detaylarını açıklamıştır. Ayrıca; öğrencilerin iş birliği içinde çalışarak bilgi üretebileceklerini, sanat çalışmalarına yönelik daha derin bir anlayış geliştirebileceklerini ve yeni yöntemleri ile sanat çalışmaları ile etkileşim içinde olabileceklerini dile getirmiştir. Kuttner (2015)'in belirttiğine göre sanat eğitimi ve kültürel yaşam, gençlerin yönelimleri, eğitimleri ve yaşama dair şekillendirilmelerinde tek başına etkin değildir. Aile, pop kültürü, sosyal ağ ve yaygın kullanılabilirlik bilgisayar tabanlı medya araçları tüm bunlarda son derece etkilidir. Yine, sanat eğitimi, özellikle tüm gençler için sanat eğitime erişimini artırmak için faaliyetleri bağlamında, bulmacanın önemli bir parçasını oluşturmaktadır. İlgili alan yazında yer alan bu araştırma bulguları, hedefleri gelişen demokrasilerde sanat eğitiminin rolünü yeniden düşünmemiz için bize yardımcı olmaktadır. Buna ek olarak, sanat eğitimcilerin kendilerine şu soruları sorması önerilir: Sanatçı kimdir ve sanat ne içindir, kimin hakkındadır, ne öğretiyoruz? Gençlerin vatandaş olarak kabul edilmesine sanat eğitimi nasıl destek olabilir? Bu tür sorular araştırmacıları uygulamada değişikliklere yol açsın ya da açmasın, ulusal ve uluslararası toplumlarla etkileşen onların üyesi olan gençlerin daha açık ve bilinçli olmasına yönelik çalışmalara yönlendirmektedir.

Sanat ve kültürel miras eğitiminin sınıflandırıcı olarak, farklı bir pedagojik işlevi vardır. Sanal ortamda sanat ve kültürel miras eğitiminde pedagojik fonksiyon analizi iş birliğine dayalı öğrenme, yapılandırmacı öğrenme ve kişiselleştirilmiş öğrenme sanat ve bilişim teknolojileri ile kültür-miras eğitiminde pedagojik eğitimin ana unsurları olduğunu göstermiştir. Finna ve Google Art Project için kendi kendine odaklı, iş birlikli ve yapıcı bir öğrenme platformu sağladığı görülmüştür. Google Art Projesi de kişilerin kendi sanatlarını tasarlarken bir öğretim, eğitim ortamı oluşturmuştur. Gruber (2015) çalışmasında sanat ve

kültürel miras eğitiminde mevcut bilişim teknolojileri çözümlerinin ihtiyaçların ve kültürel kurumların taleplerine esas destekleyici olabileceği, analiz örneklerin eğitim etkinlikleri için nasıl kullanıldığını bilişim teknolojilerine genel bir bakışı sağladığını belirtmiştir. Bilgi toplumu kültür kurumlarının algısına uzanır. Kurumların hizmetlerine ilişkin değişen beklentileri bulunmaktadır, sanat ve kültürel miras eğitiminde sadece bilişim teknolojilerini uygulayarak mevcut taleplerinin karşılanması yeterli görünmemektedir. Bilişim teknolojileri uygulamalarının sınırlı kaldığı durumlarda e-öğrenmenin, sanat ve kültürel miras eğitimi desteklemek için kullanılması gerekli ve etkili olduğu söylenebilir.

Bu araştırma ile de Açık ve Uzaktan Eğitim ile Güzel Sanatlar gibi evrensel boyutta etkileşim ve iletişim sağlayan teknoloji ve sanat eğitiminin kesişim noktası olarak disiplinler arası bir çalışma gerçekleştirilmiştir.

Bu araştırma ile farklı ülkelerden gelmelerine rağmen ortak bir tarihe, ortak bir kültüre, ortak değerlere sahip öğrenciler Türkiye'nin kültürel değerlerini daha yakından tanıma fırsatı yakalayacaklardır. Araştırmanın öğrenciler arasında iletişimin güçleneceği, etkileşimin artacağı ve daha kalıcı ilişkiler kurmak noktasında da faydalı olacağı düşünülmektedir. Bu sanatsal ve kültürel etkinlik öğrencilerin Türkiye'ye ilişkin bir aidiyet geliştirmelerine de katkı sağlayacaktır. Sanatsal ve kültürel etkinlikler, uzaktan eğitimle entegre olarak bilişim teknolojileri yoluyla gerek lisans ve lisansüstü ile ilgili programlarda gerekse farklı eğitim ve öğretim kademelerinde uyarlanabilir.

Araştırmanın amacını doğrudan destekleyecek Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi öğrencileri araştırmanın hedef grubu olarak tanımlanmaktadır. Bu araştırma dahilinde uluslararası katılımın gerçekleşeceği Kıbrıs, Bulgaristan, Kosova, Makedonya, Azerbaycan, Arnavutluk, Bosna-Hersek ve Köln Anadolu Üniversitesi iletişim noktalarının olduğu merkezlere kayıtlı Açıköğretim Fakültesi öğrencileri arasında kültürel değerlerini yansıtmak

üzere bir fotoğraf yarışması düzenlenmiş ve bu çalışmaya ilişkin öğrencilerin görüşleri alınmıştır.

Araştırmanın temel amacı; araştırma kapsamında gerçekleştirilen fotoğraf yarışmasının kültürel değerlerin paylaşımına etkisini belirlemektir. Bu temel amaca bağlı olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- Uzaktan eğitim gören öğrencilerin açık ve uzaktan eğitimin sanatsal etkinliklerle ilişkilendirilmesine ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?
- Uzaktan eğitim gören öğrencilere göre fotoğraf yarışmasının kültürel değerlere ilişkin farkındalık kazandırmaya etkisine ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?
- Öğrencilere göre fotoğraf yarışması etkinliğinin Anadolu Üniversitesine olan aidiyet duygusunu etkileme durumu nedir?
- Öğrencilere göre kültürel değerlerin farkındalığının artırılması konusunda açıköğretim sistemince yapılabilecek çalışmalar nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi benimsenmiştir. Araştırmada öğrencilerin araştırma kapsamında gerçekleştirilen fotoğraf yarışmasının kültürel değerlerin paylaşımına etkisini belirlemeye yönelik deneyimler belirlenmeye çalışıldığından çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır.

Katılımcılar

Projenin amaçlarını doğrudan destekleyecek şekilde yurtdışında yaşayan Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi öğrencileri projenin çalışma grubu olarak tanımlanmaktadır. Yarışmaya Açıköğretim Fakültesi'nin ön lisans, lisans ve sertifika programlarına kayıtlı yurtdışındaki öğrencilerden gönüllü olanlar katılım gerçekleştirmiştir. Çalışma grubu uluslararası katılımın gerçekleşeceği Kıbrıs, Bulgaristan, Kosova, Makedonya, Azerbaycan, Arnavutluk, Bosna-Hersek ve Köln Açıköğretim Fakültesi'nin iletişim noktalarının olduğu merkezlerde kayıtlı öğrenciler arasından oluşturulmuştur. Çalışma grubunun belirlenmesinde belirtilen merkezlerde kayıtlı açıköğretim öğrencisi olma ile projeyi açıklayan ve gönüllü olarak katılım formundan oluşan bir e-posta gönderilmiştir. Bu e-postaya cevap verenler içerisinden katılımcı olma koşullarını sağlayanlar araştırma grubuna alınmışlardır.

Uygulama Süreci

Yarışma süreci araştırmacı tarafından oluşturulan www.aosyarisma.anadolu.edu.tr adresinden yönetilmiştir. Bu web sayfasında araştırmanın tüm detayları paylaşılmış ve sayfa herkesin erişimine açılmıştır. Araştırma kapsamında Anadolu Üniversitesi Etik Kurul Başkanlığından etik kurul izni alınmıştır.

Proje dahilinde düzenlenen fotoğraf yarışmasının ismi '**Kültürel Değerlerimizin İzinde**'dir. Fotoğraf yarışmasına katılan eserlerin telif hakkı Anadolu Üniversitesi'ne verilerek, Kültür Bakanlığı gibi kurumların açtığı yarışmalardaki şartnameler de örnek alınarak bu anlamda kurallara ve telif kanununa da uygun bir fotoğraf yarışması şartnamesi hazırlanmıştır. Bu şartnameye uymayı kabul eden ve katılımcı formunu dolduran öğrenciler fotoğraf yarışmasına en fazla iki fotoğraf ile katılabilmektedir. Fotoğrafların konusu kültürel değerler (yemek, eğlence, düğün, dinsel ritüeller, geleneksel oyunlar, sosyal yaşamdan

kesitler vb.), tarihi mekanlar, camiler, köprüler, türbeler, evler vb. gibi ortak kültürel değerlerimizi yansıtan her şey olarak belirlenmiştir. Yarışmaya gönderilen eserler alan uzmanlarından oluşturulan jüri tarafından değerlendirilmiştir. Uluslararası katılımın gerçekleştiği Kıbrıs, Bulgaristan, Kosova, Makedonya, Azerbaycan, Arnavutluk, Bosna-Hersek ve Köln Açıköğretim Fakültesinin iletişim noktalarının olduğu sekiz merkezden başvuran adaylardan jüri değerlendirmesi sonucu belirlenen üç adaya ödül verilmiştir. Bu yarışma sonunda eserler katalog haline getirilerek sanat ile ilgili kurumlara dağıtılmıştır. Araştırmanın ilk iki ayı hazırlık aşaması (görsellerin, yarışma duyurularının, yönergesinin ve web sayfasının hazırlanması vb.), daha sonra ki beş ayı araştırmanın uygulanması (web sayfası aracılığı ile yarışmaya başvuruların alınması) son beş ayı ise araştırmanın nitel kısmının gerçekleştirilmesi verilerin toplanması raporlaştırılması ve yarışmanın sonuçlandırılarak başarı ve sergilenme ödüllerinin belirlenerek belirtilen merkezlerde sergilemeler olarak gerçekleştirilmiştir. Kullanılan platform aracılığı ile de öğrencilerin proje ile ilgili düşüncelerini kolaylıkla doğrudan iletebileceği bir mesaj sayfası açılarak e-posta hattı oluşturulmuştur. Bu e-posta hattı hem öğrencilerin sorunlarının en kısa sürede yanıtlanmasını hem de uygulamanın amacına yönelik olarak kullanılıp kullanılmadığının değerlendirilmesini izlemeyi sağlamıştır. Hazırlanan web sayfası üzerinden Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi öğrencileri yarışma jürisi tarafından oluşturulan boyutlar kapsamında en fazla üç çalışmasını sisteme yüklemişlerdir.

Verilerin Toplanması

Araştırmada veriler açık uçlu anket ile toplanmıştır. Böylelikle araştırmada nitel veriler elde edilmiştir. Ankette öğrencilerin fotoğraf yarışmasına yönelik öğrenci görüşlerini belirlemeye yönelik 4 soru yer almaktadır. Araştırmada fotoğraf yarışmasına katılan 55 öğrenci açık uçlu anketi yanıtlamıştır.

Araştırmada fotoğraf yarışması sonucunda ödül alan üç öğrenci ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşme verileri ise destek veri olarak kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının içerik geçerliliğini sağlamak için görüşme formu, alan uzmanlarına verilip incelenmesi sağlanarak forma son biçimi verilmiştir.

Verilerin Analizi

Açık uçlu soruların bulunduğu anketten elde edilen nitel veriler betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Bu doğrultuda katılımcıların verdikleri yanıtlar belli temalar altında toplanmıştır. Görüşme yoluyla elde edilen veriler analiz edilmemiş, doğrudan alıntı yoluyla destek veri olarak kullanılmıştır. Araştırmanın inandırıcılığı için verilerin çözümlenmesinde araştırmacı bir alan uzmanı ile birlikte çalışmış ve kodlamalarda görüş birliği sağlanarak elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalar altında toplanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırma verilerinin çözümlenmesi sonucu elde edilen bulgular sunulmaktadır.

Uzaktan Eğitim Gören Öğrencilerin Açık ve Uzaktan Eğitimin Sanatsal Etkinliklerle İlişkilendirilmesine İlişkin Görüşleri

Katılımcıların tamamı sanatsal etkinliklerle açık ve uzaktan eğitimin ilişkilendirilmesinin yararlı olduğu, yaratıcılığı desteklediği, kültürel değerlerin farkındalığını arttırdığı gibi olumlu görüşler belirtmişlerdir. Öğrencilerin açık ve uzaktan eğitimin sanatsal etkinliklerle ilişkilendirilmesi ile ilgili olumlu görüşleri 14 temada toplanmıştır: Yeni bakış açıları oluşturma, farkındalık oluşturma, yaratıcılığı geliştirme, motivasyonu sağlama,

üniversiteye aidiyeti artırma, öğrenci-üniversite etkileşimini artırma, üniversitenin varlığını hissettirme, sanatsal etkinliklerin uzaktan eğitim için uygunluğunu anlama, Açıköğretimin sanata katkı sağlaması, kültürel anlamda yakınlaşma sağlama, bireye kendini ifade etme olanağı sağlama, öğrenme zevkini artırma, öğrenciler arası etkileşimi sağlama, kültürel ve sosyal gelişme sağlama.

Açıköğretim sanata katkı sağladığını belirten 13 numaralı öğrenci bu görüşünü “*Bu fotoğraf yarışması Açıköğretimin genişlemiş olduğunu, sadece diploma vermekle değil, öğrencileri sanata yöneltmekle ilgilendiğini gösteriyor.*” biçiminde açıklamıştır.

Sanatsal etkinliklerin uzaktan eğitim için uygun olduğunu belirten 11 numaralı öğrenci “*Açık eğitim ile sanatsal etkinliklere daha fazla zaman ayrılabilir.*” biçiminde görüşünü belirtmiştir. Bu görüşe dayalı olarak uzaktan eğitim öğrencilerine yönelik daha çok sanatsal etkinliklerin düzenlenmesinin uygun olacağı söylenebilir.

Araştırmaya katılan 7 numaralı öğrenci sanatsal etkinliklerin öğrencilerin yaratıcılığını geliştirdiğini belirtmiş ve görüşünü “*...öğrencilerin bu alanda kendi fikirlerini ve ufkunu geliştirme adına çok olumlu buluyorum, bu sayede öğrenciler kendi yaratıcılığını ortaya koyabiliyorlar.*” biçiminde açıklamıştır.

Araştırma kapsamındaki 23 numaralı öğrenci, fotoğraf yarışması etkinliğinden duyduğu memnuniyeti ve bu etkinliğin üniversiteye aidiyet sağladığını “*...uzaktan eğitim olduğu için böyle etkinliklerin yapılması üniversitenin varlığını daha da hissettirmesi bakımından çok güzel. Üniversitemiz belki hiçbir kurumun yapamadığını yapıyor, güzel fikir teşekkür ediyorum.*” görüşleri ile vurgulamıştır.

Fotoğraf yarışmasının bireye kendini ifade etme olanağı sunduğunu bir öğrenci (Ö.40) “*...uzaktan eğitimin yanında katılanların şahsi özelliklerinin ön plana çıkabileceği ve sanatsal ruhlarını gösterebileceği bir ortam sağlanmış oldu.*” biçiminde açıklamıştır.

Araştırmaya katılan 12 numaralı öğrenci düzenlenen etkinliğin öğrenci-üniversite etkileşimini artırdığından söz etmiştir. Bu öğrenci “...uzaktan eğitim gören öğrencilerin sanata karşı olan ilgi ve alakasının pekişmesi, öğrenim gördüğü eğitim alanına daha sıcak bakması ve uzaktan eğitim görmesine rağmen bu ve bu gibi etkinliklerin öğrenci\üniversite bağının kuvvetlenmesi açısından yararlı olduğunu düşünüyorum.” diyerek görüşlerini açıklamıştır.

15 numaralı öğrenci görüşlerini “Bu etkinliğin farklı kültürlerden ve kendi kültürümüzden bilmediğimiz ya da araştırmaya gerek duymadığımız değerlerimizin farkına varmamızı sağladığını düşünüyorum.” sözleri ile açıklamıştır. Bu öğrenci görüşüne göre fotoğraf yarışması etkinliği uzaktan eğitim gören öğrencilerde kültürel değerlere ilişkin farkındalık oluşturmuştur.

Araştırmada yer alan 26 numaralı öğrenci sanatsal etkinliklerin uzaktan eğitim sisteminde öğrenim gören öğrencilerde kültürel yaklaşma sağladığını belirtmiştir. Bu öğrenci görüşlerini “...sanatsal etkinliklerin kültürel bir birleşme sağlayacağını, uzakta okuyan öğrencilerin bir arada bulunabilme noktaları olduğunu düşünüyorum.” diyerek açıklamıştır.

Bilindiği üzere öğrenmeyi ve başarıyı etkileyen en önemli etmenlerden biri motivasyondur. Fotoğraf yarışmasına katılan 41 numaralı öğrenci “...açık ve uzaktan eğitim fiziksel iletişimden uzak olduğu için bizlerde zaman zaman motivasyon eksikliği olabiliyor. Sanatsal aktivitelerin bunun önüne geçeceğine ve faydalı olacağını düşünüyorum.” biçimindeki görüşleri ile uzaktan eğitim gören öğrencilerde motivasyon eksikliği olabildiğini ancak bu çalışmada düzenlenen fotoğraf yarışması gibi sanatsal etkinliklerle motivasyonun artırılacağını vurgulamıştır. Bir başka deyişle uzaktan eğitim sisteminde öğrenim gören öğrencilere yönelik düzenlenen sanatsal etkinlikler uzaktan eğitimde başarıyı artırmaya önemli katkılar sağlayabilir.

Uzaktan Eğitim Gören Öğrencilere Göre Fotoğraf Yarışmasının Kültürel Değerlere İlişkin Farkındalık Kazandırmaya Etkisi

Araştırmaya katılan uzaktan eğitim öğrencilerinin tamamı bu çalışma kapsamında düzenlenen fotoğraf yarışmasının kültürel değerlere ilişkin farkındalık yarattığını düşünmektedir. Fotoğraf yarışmasının kültürel değerlere ilişkin farkındalık oluşturduğunu öğrenciler 11 tema altında açıklamışlardır: Fotoğraflardaki duyguları anlama, çevresinde tarihin izlerini görme, zengin bir kültüre sahip olduğunu anlama, yaşadığı yeri daha iyi tanıma, yurt sevgisini artırma, Türkiye'yi daha iyi tanımak gerektiğini fark etme, gözlem becerisini artırma, kültürün yaşayan bir değer olduğunu anlama, çok kültürlü olmanın büyük bir zenginlik olduğunu fark etme, farklı yerleri keşfetme, kültürün yaşayan canlı bir değer olduğunu anlama.

Araştırmaya katılan 1 numaralı öğrenci her fotoğrafta bir duygu olduğundan söz etmiş, fotoğraflara bakıldığında bu duyguların yeniden hatırlandığını şöyle açıklamıştır:

Kültürel değerlerde farkına vardığım en önemli şey duygular oldu. Her fotoğrafın bir hikayesi var. O an çekilirken bir şeyler yaşanıyor, o duyguyu o anı yakalayıp aradan yıllar geçse de fotoğraflar sayesinde tekrar hatırlıyoruz. Saygı, yardım severlik, misafirperverlik, yaşanmışlıklar adeta göz önünde canlanan bir hikaye gibi. Farkına vardığım kültürel değerlerden en önemlisi duygular demiştim, bu duyguların en ağır basanı ise Türklerin her yerde sıcakkanlılığı olduğu. Ne kadar başka topraklarda farklı kültürlerle bir arada olsak da aslımızı unutmamışız. Nerede olursak olalım adetleri sürdürmeye ve yaşatmaya devam ediyoruz.

Araştırmaya katılan 12 numaralı öğrenci görüşleri ile çok kültürlü bir yapıya sahip olmanın büyük bir zenginlik olduğunu şöyle açıklamıştır:

Dünya artık küresel bir köy ve hemen hemen her yerinde "çok-kültürlü" sıfatının niteliğini taşıyor. Özellikle hayatımı sürdürdüğüm Balkanların "çok-kültürlü" olmanın en güzel örneklerinden biri olduğu konusunda herhalde kimsenin itirazı yoktur. Bu fotoğraf yarışması, hem kültürel değerlerimiz hakkında yeni şeyler keşfetmem, hem bildiğimiz, gördüğümüz,

yaşadığımız bu ortamı daha derinlemesine görerek, "çok-kültürlü" olmanın büyük bir zenginlik olduğunu bir kez daha ve daha iyi anlayabilmem açısından güzel bir etki yarattı.

Araştırma kapsamındaki 15 numaralı öğrenci Viyana'da yaşadığını ve fotoğraf çekerken çevresini daha iyi incelediğini bu yolla çevresinde tarihin izlerini daha iyi gördüğünü belirtmiştir. Bu öğrenci görüşlerini şu şekilde açıklamıştır;

Viyana, Türk tarihinde önemli bir yere sahip olup iki kere kuşatılan ama fethedilemeyen şehirdir. Yarışmaya katılmak için fotoğraf çekmemin bugün ki Osmanlı izlerine tekrardan bir göz atmam ve daha fazla bilgi edinmeme gerçekten katkısı oldu. Keşke daha fazla fotoğraf ekleme şansım olsaydı. Çünkü Viyana buram buram Osmanlı kokuyor ve dört bir tarafında atalarımızın izleri var.

Yaşadığı yeri daha iyi tanımasını sağladığını belirten 7 numaralı öğrenci görüşlerini şöyle belirtmiştir:

...bu ülkede doğup büyümemize rağmen, her gün aynı yolu kat ettiğimiz halde birçok tarihi ve de kültür eserlerini gözümüzün önünde olup, fark etmediğimizi farkına vardım. Almanya, Rusya'dan sonra Avrupa'nın en kalabalık nüfusuna sahip olan ülkedir. Almanya'da yaklaşık 3 milyon civarında Türk nüfus bulunmaktadır ve Avrupa'nın en gelişmiş teknolojisine sahiptir. Özellikle Berlin çok geniş bir Tarihe sahiptir. Çekmiş olduğum fotoğrafta "Özgürlüğün ne olduğunu öğrendin ve bunu artık hiçbir zaman unutmayacaksın.

Araştırmaya katılan Açıköğretim Fakültesi öğrencileri farkına vardıkları kültürel değerleri yurt sevgisi, yemekler, oyunlar, tarihi mekanlar, bayramlar, ülke sevgisi olarak sıralamışlardır. Ödül alan öğrencilerden Vakkass kendisi ile yapılan görüşmede fotoğrafta konu edindiği değer, Bektaşî Tekkesinde bulunan Dede olduğunu belirtmiştir. Öğrenci görüşlerini "*Tekkeyi ziyarete gitmiştim, zaten beraber çıkacak, kendisinden rica etik biraz yavaş çıksın kapıdan diye. Tamamen her şey doğal oldu. Bu tekkenin Makedonya da büyük bir yeri vardır. Türk İslam sentezi içerisinde projenin temasını yansıttığı için bu değeri seçtim.*"

biçiminde ifade etmiştir. Öğrencinin Bektaşî Tekkesini ziyarete gelen Dede'yi konu edinen fotoğrafı Görsel 1'de yer almaktadır.



Görsel 1. Tekkesini ziyarete gelen dede

(Fotoğraf: Vakkass Shtin, Üsküp, Makedonya)

Çektiği fotoğrafın kültürel değer ile ilişkisini görüşme yapılan Elif görüşlerini şöyle dile getirmiştir:

Almanya'da yaşıyoruz, bu ülkeye uyum sağlamaya çalışıyoruz. Çektiğim fotoğraf kına gecesi olayıydı. Ben fotoğrafın adını anne kokusu koydum. Gelin kız annesine sarılıyordu ve ağlıyordu. Resmi de nefesimi çekerek çektim. Duygulandım, nefesimi çektim ve düğmeye de tam o anda bastım. Onların duyguları bana da geçti. Bu fotoğraf ile aslında yurt dışında gelenek ve göreneklerine düşkün aileler olduğunu göstermek istedim. En önemlisi bu Türkiye'de değil başka ülke topraklarında gerçekleşiyor. Bunu göstermek istedim. Biz adetlerimizi ve geldiğimiz yerin adetlerini unutmadık.

Elif'in çektiği fotoğraf Görsel 2'de yer almaktadır.



Görsel 2. Kına Gecesi

(Fotoğraf: Elif Özdoğan, Erichstrabe, Almanya)

Fotoğraf Yarışması Etkinliğinin Anadolu Üniversitesine Olan Aidiyet Duygusunu Etkileme Durumu

Fotoğraf yarışmasına katılan öğrenciler, fotoğraf yarışması etkinliğinin Anadolu Üniversitesi'ne olan aidiyet duygusunu artırdığını belirtmişlerdir. Öğrenciler fotoğraf yarışması ile aidiyet duygularının nasıl arttığını şu şekilde sıralamışlardır: Okulun aktif öğrencisi olma duygusunu yaşadım, öğrenci olduğumu hissettim, sanata verilen önemi gördüm, Anadolu Üniversitesi ailesinin üyesi gibi hissettim, özel hissetmemi sağladı, üniversiteme karşı aitlik duygusu yaşattı, üniversitemi sahiplenmemi sağladı, Açıköğretim'de verilen eğitimin niteliğini gösterdi.

Okulun aktif öğrencisi olma duygusunu yaşadığını belirten 47 numaralı öğrenci “...genelde evde tek başıma ders çalışırım. Bu program bana daha aktif bir öğrenci olma duygusunu yaşattı. Uzaktan öğrenim gördüğüm halde okulun canlı ve aktif bir parçası olduğumu anladım. Böyle etkinliklerin devamını can-ı gönülden beklerim.” biçiminde görüşlerini açıklamıştır.

Araştırma kapsamındaki 10 numaralı öğrenci fotoğraf yarışmasının üniversiteye karşı aitlik duygusunu artırdığını “...güzel üniversitem hakkında düşüncem olumlu yönde daha da arttı. Üniversitenin tek derslerden ve sınavlardan ibaret olmadığını gördüm.” biçiminde açıklamıştır.

Ödül alan ve kendisi ile görüşme yapılan bir öğrenci üniversiteye olan aidiyetini şöyle dile getirmiştir:

Birinci üniversitemden mezun olmadan gazeteden ilan gördüm. Daha önce de uluslararası ilişkiler ile ilgili bir geçmişim var. Daha önce de okumak istemiştım, içimde uhde kalmıştı. 2015 yılında tanımak amacıyla tur ile Anadolu Üniversitesi’ne gelmişim, üniversite yönetimi ile tanışmışım. Bu proje kapsamında yine geldim, çok güzel vakit geçirdim, üniversiteme olan duygularım gelişti.

Ödül alan bir diğer katılımcı ise aidiyetini şu şekilde belirtmiştir:

Hafta sonları sadece sınavlara gidip geliyorduk, o bile bizim için önemli, orada herkes Türkçe konuşuyor, ders çalışıyor, sohbet ediyoruz. Ama sadece sınav dönemi ile sınırlı kalıyordu, bu oldukça değişik oldu. Eşim bulunduğumuz ülkede üniversiteye gidiyor. Biz hocalarla selamlaşamazken senin hocalarının seninle ilgisi muazzam bir şey, dedi. Kendimizi muhteşem iyi hissettik, Anadolu Üniversitesinin bir parçası olduğunu tam manası ile hissettik.

Kültürel Değerlerin Farkındalığının Arttırılması Konusunda Açıköğretim Sisteminde Yapılabilecek Çalışmalar

Araştırmaya katılan öğrenciler Açıköğretim sistemi aracılığı ile kültürel değerlere ilişkin farkındalık oluşturulmasına dair pek çok çalışma yapılabileceğini belirtmişlerdir. Araştırma kapsamındaki öğrencilere göre kültürel değerlere ilişkin farkındalık oluşturulmasında sıralanan şu etkinlikler düzenlenebilir: Kültür gezileri, kültür günleri, çevre düzenleme etkinlikleri, kompozisyon yarışması, kültür dersi konulması, yurt dışı gezi programları, kısa film yarışmaları, ülke buluşmaları, müzik yarışması, resim yarışması, sanal sergi düzenleme, yemek yarışması, foto safariler, kültürel içerikli hediyeler.

Fotoğraf yarışmasına katılan 10 numaralı öğrenci Açıköğretim sisteminin kültürel farkındalık kazandırmasına ilişkin yapılacak etkinliklere farklı ülkelerde yaşayan öğrencilerin birbirlerinin ülkelerine misafir olmasını önermiş ve görüşlerini aşağıdaki gibi açıklamıştır:

Bütün Açıköğretim sistemindeki öğrencilerin birbirlerini kendi ülkelerinde ağırlayıp kendi kültürlerini birbirlerine tanıtmaları öğrencilerin aralarında daha güçlü bağ oluşmasına yardımcı olur. Ayrıca her ülkenin öğrencileri onlar için seçilmiş olan diğer ülke öğrencisine kültürel bir hediye gönderebilir. Böylece birbirlerini tanımış olmasalar bile uzaktan da olsa birbirlerine sevgi ve güzel hisler yaşatmış olurlar. Tıpkı Anadolu Üniversitesi'nin uzakta olsak da bize bilgi ve değer gönderip güzel hisler yaşattıkları gibi.

Araştırma kapsamındaki 1 numaralı öğrenci ise kültür gezileri, kültür günleri gibi etkinlikler düzenlenerek Açıköğretim sistemindeki öğrencilerin kültürel farkındalıklarının artırabileceğini anlatmıştır. Bu öğrenci görüşlerini şöyle dile getirmiştir:

...kültürel değerlerin farkındalığını arttırmak için bu konuya ilgi duyan öğrencilerle birlikte kültür gezileri planlanabilir. Bu gezilerde fotoğraflar çekilebilir. Ayrıca bağlı olduğumuz merkezin yakınlarında kültür günleri düzenlenebilir. Böylece öğrenciler geldikleri yerlerin yöresel, kültürel farklılıklarını birbirleriyle paylaşabilir belki bu vesile ile çalışma grupları oluşturmayı başarabilirler. Her yıl belirli tarihlerde öğrencilerin katılabileceği etkinlikler olursa

Açıköğretim öğrencileri kendilerini daha fazla okulun bir parçası olarak görmeye başlayacaktır.

Fotoğraf yarışmasına katılan 42 numaralı öğrenci, kültürel farkındalık oluşturma amacıyla konserler düzenlenebileceğini belirtmiştir. Bu konuda deneyimi olan bu öğrenci “*İlk üniversitemi okurken Anadolu Üniversitesi’nde bir konser verdik, katılım inanılmazdı. Eminim ki Açıköğretim Fakültesi’nde okuyan öğrenciler arasında pek çok müzisyen vardır. Müzik içerikli projeler geliştirilerek kültürel öğeler kullanılabilir.*” biçiminde görüşlerini açıklamıştır.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmaya katılan uzaktan eğitim öğrencilerinin tamamı açık ve uzaktan eğitimin sanatsal etkinliklerle ilişkilendirilmesini çok yararlı bulduklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin tamamı bu konuda olumlu görüşe sahiptir. Bu çalışmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak fotoğraf yarışmasının geleneksel hale getirilerek sürdürülebilirliğin arttırılacağını düşünülmektedir. Bu araştırmanın sonuçlarına göre Açıköğretim sisteminde farklı konulara yönelik fotoğraf yarışmalarının ve etkinliklerin düzenlenmesi Açıköğretim sisteminden beklenen yararın artırılmasını sağlayabilir. Araştırmaya katılan uzaktan eğitim öğrencilerinin tamamı bu çalışma kapsamında düzenlenen fotoğraf yarışmasının kültürel değerlere ilişkin farkındalık yarattığını düşünmektedir. Fotoğraf yarışmasına katılan öğrenciler, fotoğraf yarışması etkinliğinin Anadolu Üniversitesine olan aidiyet duygusunu sağladığını belirtmişlerdir. İnsanların bilgi, beceri ve yeteneklerinin geliştirilmesinde şüphesiz ki ilk akla gelen kurumlar eğitim kurumlarıdır. Eğitim kurumları içerisinde de üniversiteler hem meslek edindirme hem de sosyal ve entelektüel bilgi toplumunun merkezleri üniversitelerdir. Anadolu Üniversitesi de bu anlamda yurtiçi ve yurtdışında önemli bir yere sahiptir. Üniversitenin geniş bir kitle kapsamında düzenlediği çevresindeki kültürel değerleri yeniden

fark etmesine ve bunu geniş bir kitleyle paylaşmasına olanak sağlayan fotoğraf yarışması etkinliği öğrencilerin üniversiteye karşı olumlu duygu ve düşünceler geliştirmesinde etkili olmuştur. Tepecik ve Zor (2014) Gazi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören II. sınıf öğrencileri arasından iki grup için toplam 70 öğrenci ile yaptığı çalışmasında Web Tabanlı Bilgisayar Destekli Öğretimin, Geleneksel Öğretime göre öğrenci başarısı üzerinde daha etkili olduğunu ortaya koymuştur. İlgili araştırmaların sonuçları incelendiğinde teknolojiye dayalı gerçekleştirilen sanat etkinliklerinin daha etkili bir öğrenme ortamı sağlayacağı söylenebilir. Ünalın (2016) da Proje İDESE (İnternet Destekli Sanat Eğitimi Projesi) Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümlerinde İnternet Destekli Eğitim Yoluyla Öğrenme Ortamı Oluşturulması isimli çalışmasında internet destekli öğrenme ortamlarının yüz yüze öğrenmeye göre avantajları ve dezavantajları belirlenmiş, öğrencilerin başarıları üzerine etkililiği ortaya konulmuştur.

Araştırmaya katılan öğrenciler Açıköğretim sistemi aracılığı ile kültürel değerlere ilişkin farkındalık oluşturulmasına dair pek çok çalışma yapılabileceğini belirtmektedir. Öğrencilere göre kültürel değerlere ilişkin farkındalık oluşturulmasında kültür dersi konulması, yurt dışı gezi programları, kısa film yarışmaları, ülke buluşmaları, müzik yarışması, resim yarışması, sanal sergi düzenleme, yemek yarışması gibi çeşitli etkinlikler düzenlenebilir. Kuşkusuz bu tür etkinliklere katılan öğrencilerin birbirleri ile tanışıp, kaynaşacakları ve gelecekte önemli çalışmaların hayata geçirildiği sosyal bir iletişimin üyesi olacakları söylenebilir. Zhao, Sintonen ve Kynäslähti (2015) çalışmalarında modern teknolojinin gelişmesiyle birlikte, bilişim teknolojilerinin eğitimin her alanında uygulandığını belirtmişlerdir. Sanat ve kültürel miras eğitimi buna paralel olarak hız kazanmıştır.

Araştırma sonunda elde edilen bulgulara göre aşağıdaki öneriler sunulabilir:

- Ulusal düzeyde Açıköğretim Fakültesi öğrencileriyle gerçekleştirilen fotoğraf yarışmasının kültürel değerlerin paylaşımına etkisi başlıklı çalışma gerçekleştirilebilir.

- Açıköğretim sistemi ile öğrenim gören öğrencilere yönelik öğrencilerin aktif katılımını gerektiren sanatsal ve kültürel etkinlikler artırılabilir.
- Sanatsal ve kültürel etkinliklerle öğrencilerin bir araya getirilerek iş birliğine dayalı etkinlikler gerçekleştirmeleri sağlanabilir.

Kaynakça

- Buffington, M. L. (2008). Creating and consuming web 2.0 in art education. *Computers in the Schools*, 25(3-4), 303-313.
- Gruber, M. R. (2015). *The role of e-learning in arts and cultural heritage education*. University of Innsbruck, Institute of Educational Sciences, Austria.
http://dspace.ou.nl/bitstream/1820/2138/1/edumedia09_gruber_final.pdf?origin=publication_detail adresinden erişilmiştir.
- Kuttner, P. J. (2015). Educating for cultural citizenship: Reframing the goals of arts education. *Curriculum Inquiry*, 45(1), 69-92.
- Özgüven, İ. E. (1992). *Görüşme ilke ve teknikleri* (İkinci baskı). Ankara: Psikolojik Danışma Rehberlik ve Eğitim Merkezi.
- Tepecik, A. & Zor, A. (2014). Yapılandırmacı yaklaşıma göre web tabanlı bilgisayar destekli sanat eğitiminin akademik başarıya etkisi. *İDİL*, 3(14).
- Ünalın, H. T. (2016). Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi bölümlerinde internet destekli öğrenme ortamlarının oluşturulması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, Ocak (1).
- Zhao, P., Sintonen, S., & Kynäslähti, H. (2015). The pedagogical functions of arts and cultural-heritage education with ICTs in museums – a case study of FINNA and Google Art Project. *International Journal of Instructional Technology and Distance*, 2(12).

Extented Summary

Both distance education and art effectively have been employing information technologies and design disciplines in their activities. Relating these two disciplines is likely to trigger new projects affecting large masses and having widespread influences, and this will in turn bring new dimensions to both distance education and art. This study is expected to meet the increasing demand for such studies by combining Open and Distance Education and Fine Arts, which make universal interaction and communication possible. The aim of the study is to determine the opinions of the students regarding Anadolu University and the art and cultural activities organized within the scope of the study. The study was conducted with Anadolu University Open Education Faculty students who live in Turkish Republic of Northern Cyprus, Bulgaria, Kosovo, Macedonia, Azerbaijan, Albania, Bosnia and Herzegovina and Cologne.

There are two main phases of the study: art activities and the collection of the scientific data. The art activities included the photography contest and the exhibitions, and their content and procedures followed were organized according to above mentioned targets and rationale. The art activities aimed to strengthen the feeling of belonging and develop awareness about cultural bonds, values and common cultural heritages. This photography contest was projected to provide valuable contributions to our university and our students in terms of the richness brought by the differences in students' profiles, the development of social skills and the introduction of universal culture and values.

Within the scope of the study, the students who were awarded in the photography contest and whose photographs were displayed in the exhibitions were interviewed by using semi-structured interview technique. The data collected were analyzed descriptively. The results suggests that this contest should be applied regularly in the following years. In addition, it was reported that it is possible to expand the content of this cultural activity by integrating other fields of art and thus to increase the number of the students who may participate in these contests, which signify the "sustainability" of the study. The details of the study were published online on the webpage designed to introduce this photography contest. Because all the works and details were publicly accessible, this webpage became another channel of interaction between the students and the university.

All the participants of the study reported that associating open and distance education with art activities were quite beneficial. In addition, they suggested that the photography contest increased their awareness about cultural values. Similarly, all the students participating in the

contest stated that this activity helped them develop a sense of belonging for Anadolu University. Finally, these students suggested that more studies might be conducted to develop awareness about cultural values through Open Education System. Among the suggested activities that might be organized are offering culture courses and organizing culture trips to other countries, short film contests, international gatherings, music contests, painting contests, virtual exhibitions and cooking contests.